



UDEÇD

Uluslararası Dil Eğitimi
Çalışmaları Dergisi
International Journal of
Language Education Studies

EDİTÖR

Doç. Dr. Gülşah YALÇIN

Year / Yıl: 2 Issue / Sayı: 2 - Haziran / June 2025

**Uluslararası Dil Eğitimi
Çalışmaları Dergisi**
**International Journal of
Language Education Studies**

EDİTÖR/EDITOR IN CHIEF

Doç. Dr. Gülşah YALÇIN Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

EDİTÖR YARDIMCISI/SUBEDITOR

Uzman Ayşen ARICI, Millî Eğitim Bakanlığı

E-mail: udecdd@gmail.com

Web: <https://udecd.com>

ISSN: 3062-1542

Bilim ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Eva Agnes CSATO University of Uppsala

Assoc. Prof. Dr. Ilir KALEMAJ University of Tirana

Dr. Jafreth Espinosa RAMÍREZ Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Maite CELADA Universidad de São Paulo

Dr. Akbar JUMANOV Jizzakh State Pedagogical University

Prof. Dr. Leyla KARAHAN TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Selma GÜLSEVİN Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Serdar YAVUZ Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. N. Kemal ŞAHBAZ Mersin Üniversitesi

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR Alanya Alaattin Keykubat Üniversitesi

Prof. Dr. Duygu UÇGUN Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Bayram BAŞ Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Nevin AKKAYA Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Özay KARADAĞ Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Gökhan ARI Bursa Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. K. Kaan BÜYÜKİKİZ Gaziantep Üniversitesi

Prof. Dr. Alpaslan OKUR Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Paki KÜÇÜKER Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. İ. Gülsel SEV Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA Adıyaman Üniversitesi

Prof. Dr. Özcan BAYRAK Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Nesrin SİS İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Serdar DERMAN Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Doç. Dr. Burak TELLİ Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN Hitit Üniversitesi
Doç. Dr. Yunus Emre ÇEKİCİ Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Ömür ÇOBAN Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi G. Tuğrul ŞAHİN İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Halil BUNSUZ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Arş. Gör. Büşra GOCİAOĞLU Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Aykut ÇELİK Akdeniz Üniversitesi

Hakkımızda

Uluslararası Dil Eğitimi Çalışmaları Dergisi, Güz ve Bahar dönemlerinde olmak üzere yılda iki kere yayın yapan bilimsel bir dergidir. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Uluslararası Dil Eğitimi Çalışmaları Dergisi, dil eğitimi ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaları araştırmacılar ve eğitimciler başta olmak üzere geniş bir kitleye duyurmak amacıyla yayımlanmaktadır. Dergide nitel, nicel ve karma yöntemli özgün araştırma makalelerine ve literatürü kapsamlı bir şekilde ele alan derleme makalelere yer verilmektedir.

Amaç ve Kapsam

Uluslararası Dil Eğitimi Çalışmaları Dergisi, dil eğitimi ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaları araştırmacılar ve eğitimciler başta olmak üzere geniş bir kitleye duyurmak amacıyla yayımlanmaktadır. Dergide nitel, nicel ve karma yöntemli özgün araştırma makalelerine ve literatürü kapsamlı bir şekilde ele alan derleme makalelere yer verilmektedir. Derginin yayın kapsamını şu konular oluşturmaktadır: “Dil Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Tartışmalar, Dil Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Dinleme Eğitimi, Konuşma Eğitimi, Okuma Eğitimi, Yazma Eğitimi, Dil Bilgisi, Yazım ve Noktalama Öğretimi, Söz Varlığı Öğretimi, Dil Öğretiminde Ölçme Değerlendirme, Dil Öğretmeni ve Akademisyeni Yetiştirme, Dil Öğretim Programları, Dil Öğretiminde Öğretmen ve Öğrenci Tutumları, İki Dilli ve Çok Dilli Ortamlarda Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Dil ve Edebiyat Öğretimi, Çocuk Edebiyatı, Türkçe Öğretimi Tarihi, Özel Eğitimde Dil Eğitimi, Dilbilim, Dilbilim ve Türkçe Eğitimi, Medya ve Türkçe Eğitimi, Okuryazarlık ve Türkçe Eğitimi, 21. Yüzyıl Becerileri ve Dil Eğitimi, Yapay Zekâ Uygulamaları ve Dil Eğitimi, Öğretim Teknolojileri ve Dil Eğitimi, Dil Eğitiminde Materyal Tasarımı

Ücret Politikası

Hiçbir ad altında yazar veya kurumundan ücret alınmaz. Dergi makale gönderme, değerlendirme ve yayınlama süreçlerinde yazarlardan hiçbir ücret talep etmemektedir.

Kör Hakemlik Süreci

Uluslararası Dil Eğitimi Çalışmaları Dergisi, çifte-kör hakemlik sürecinden geçen bilimsel makalelerin yayımlandığı uluslararası hakemli akademik bir dergidir.

28/06/2025

Yıl: 2 Sayı: 2

**Uluslararası Dil Eğitimi
Çalışmaları Dergisi**
**International Journal of
Language Education Studies**

Yıl: 2



Sayı: 2

İÇİNDEKİLER-CONTENTS

Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Bir Bakış

1-14

An Overview of Turkish Language and Turkish Culture Course

Yasin KIRIŞTIOĞLU

Dijital Çağın Gölgesinde Konuşmak: Yeni Türkçe Programı Konuşma Kazanımlarında Medya ve Teknoloji İzi Var mı?

15-28

Speaking in the Shadow of the Digital Age: Is There a Media and Technology Trace in the Speaking Outcomes of the New Turkish Program?

Hilal AYDIN

Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi

29-39

Examination of Book Reading Habits of Teacher Candidates

Muhammed Kerim İNAN

5. Sınıf Türkçe Dersi Bağlamında "Köklerden Geleceğe" Anlayışının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi

40-53

An Examination of the "From Roots to Future" Approach in the Context of 5th Grade Turkish Language Course Based on Teachers' Perspectives

Ayşegül ALP



Uluslararası Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi
International Journal of Language Education

Studies

<https://udecd.com>

Kabul/Accepted: 28.06.2025

Makalenin Türü / Araştırma Makalesi

Türkçe ve Türk Kùltürü Dersine Bir Bakış

*Yasin KIRIşTIOğLU***

Öz

Bu çalışma, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dil ve kùltür bağlarının güçlendirilmesi amacıyla oluşturulan "Türkçe ve Türk Kùltürü Dersi"nin yapısını, amacını, kapsamını ve önemini incelemektedir. Araştırma, İkinci Dünya Savaşı sonrası Avrupa'ya göç eden Türk işçilerinin ve ailelerinin zaman içinde ekonomik amaçlardan toplumsal ve kùltürel bir varoluşa geçiş sürecini ele almaktadır. Bu süreçte Türkçe ve Türk kùltürü dersleri, göçmen çocukların kimlik inşası ve toplumsal aidiyetleri açısından kritik bir rol oynamıştır. Araştırmanın temel amacı, dersin içeriğini, uygulama yöntemlerini, karşılaşılan sorunları ve etkilerini detaylandırarak, dil ve kùltürün korunmasında ve aktarılmasındaki önemini vurgulamaktır. Bu kapsamda, dersin tarihsel gelişimi, yasal dayanakları, kapsam ve amaçları incelenmiştir. Ders, yurt dışındaki Türk çocuklarının dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra Türk kùltürünü tanıtmaya hedeflerini taşımaktadır. Ancak ders materyallerindeki eksiklikler ve öğretmenlerin uygulamadaki zorlukları da önemli sorunlar olarak belirlenmiştir. Özellikle Almanya, Fransa, Belçika, İsviçre ve İngiltere örneklerinde, derslerin etkileri ve karşılaşılan güçlükler detaylı biçimde ele alınmıştır. Çalışmada, Türkçe derslerinin genellikle okul saatleri dışında veya uygunsuz fiziki şartlarda yapılmasının, öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğü ve derslerin etkinliğini zayıflatmışı tespit edilmiştir. Son bölümde, derslerin daha verimli hâle getirilmesi için dijital araçlar, uygulamalı etkinlikler ve yerelleştirilmiş içeriklerin kullanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca ailelerin çocuklarının dil gelişim sürecine aktif katılımlarının teşvik edilmesi gerektiği önerilmektedir. Çalışma, dil eğitiminin yalnızca dil bilgisiyle sınırlı kalmaması gerektiğini; kùltürel etkinlikler ve sosyal uygulamalar ile desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Türk Kùltürü, Göçmen Çocuklar, İki Dillilik, Dil Politikaları, Kùltürel Kimlik

An Overview of Turkish Language and Turkish Culture Course

Abstract

This study examines the structure, objectives, scope, and significance of the "Turkish Language and Turkish Culture Course," designed to strengthen language and cultural ties among Turkish children living abroad. The research addresses the transition of Turkish immigrants in post-World War II Europe from economic migrants to established cultural and social communities. During this period, Turkish language and culture courses played a crucial role in shaping the identity and social belonging of migrant children. The primary aim of the study is to detail the course content, implementation methods, encountered issues, and impacts, highlighting its importance in preserving and transmitting language and culture. The historical development, legal basis, scope, and objectives of the course are examined comprehensively. The course aims not only to develop linguistic skills but also to introduce Turkish culture to students abroad. However, deficiencies in teaching materials and practical challenges faced by teachers have emerged as significant problems. The effects and challenges of these courses have been analyzed specifically through

** Millî Eğitim Uzman Yardımcısı, MEB, Ankara, yasin.krstoglu97@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0004-0124-344X

cases in Germany, France, Belgium, and Switzerland. The study identifies that scheduling Turkish language classes outside regular school hours or in unsuitable physical environments negatively impacts student motivation and effectiveness. In conclusion, recommendations emphasize the necessity of employing digital tools, practical activities, and localized content to enhance the effectiveness of the courses. It also advocates for encouraging families to actively participate in their children's language development process. This research underscores that language education should go beyond grammar and vocabulary, advocating for its reinforcement through cultural activities and social practices.

Keywords: Turkish Language Education, Turkish Culture, Immigrant Children, Bilingualism, Language Policies, Cultural Identity

Giriş

İkinci Dünya Savaşı, Avrupa'nın büyük bir kısmında altyapıyı yok etmiş ve milyonlarca insanın yaşamını yitirmesine neden olmuştur. Savaşın getirdiği yıkım, Avrupa ülkelerinin ekonomik dengelerini de ciddi şekilde sarsmıştır. Çeşitli cephelerde kaybedilen insan gücü nedeniyle, başta Almanya olmak üzere birçok Avrupa ülkesi mevcut nüfuslarıyla ekonomik sistemlerini sürdüremez hâle gelmiştir. Bu koşullar, dış ülkelere iş gücü temin edilmesi ihtiyacını doğurmuştur. 1960'lı yıllardan itibaren Türkiye ile yapılan anlaşmalar çerçevesinde, Almanya başta olmak üzere birçok Avrupa ülkesine işçi göçü dalgaları başlamıştır (Acar, 2022). İlk yıllarda "misafir işçi" olarak adlandırılan Türkler, zamanla bu statüden çıkarak yerleşik göçmen konumuna geçmiştir (Oğuz, 2024). Bu süreç, yalnızca ekonomik bir hareket olmaktan çıkarak, toplumsal ve kültürel etkiler barındıran karmaşık bir yapıya dönüşmüştür. Yeni yaşam alanlarına uyum sağlama sürecinde, Türkçe ve kültürel değerlerin korunması, göçmen topluluklar için önemli bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Dil ve kültür, sadece bir iletişim aracı olmaktan öte, bireylerin kimliklerini inşa etme ve toplumsal aidiyetlerini güçlendirme işlevi görmektedir. Yurt dışındaki Türk nüfusunun giderek artmasıyla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitimi için çeşitli çalışmalar başlatmıştır. Bu çalışmaların temel amacı, Türk vatandaşlarının dil ve kültür bağlarını güçlendirmek ve yeni nesillerin Türkiye ile olan bağlantılarını korumaktır. Bu kapsamda, "Türkçe ve Türk kültürü dersi" adı altında öğretim programları geliştirilmiş ve uygulamaya konmuştur. Dersin amacı, Türk çocuklarının ana dilde eğitim almalarını sağlamak ve kültürel değerlerini benimsemelerine olanak tanımadır. Türkçe ve Türk kültürü dersi üzerine yapılan araştırmalar, bu dersin çocukların ana dil gelişimi ve kültürel bağlarını koruma üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Özellikle Almanya, Belçika, Fransa gibi ülkelerde dersin etkilerini inceleyen çalışmalar, Türkçe eğitiminin bireylerin kimlik gelişimi üzerindeki önemini ortaya koymaktadır. Yıldız ve arkadaşları (2020), Almanya'da Türkçe ve Türk kültürü derslerinin, çocukların hem dil becerilerini geliştirmeleri hem de Türkiye ile bağlarını sürdürmeleri açısından önemli bir araç olduğunu belirtmektedir. Solmaz (2019) ise, Belçika'daki uygulamalarda bu dersin, çokkültürlü bir bağlamda Türk kültürünü aktararak bireylerin sosyal aidiyetlerini güçlendirdiğini ifade etmektedir. Bu alanda yapılan diğer araştırmalar, dersin uygulanmasında karşılaşılan zorluklara ve bu zorlukların çözümüne yönelik önerilere odaklanmıştır. Çelik ve Gülcü (2016), yurt dışında kullanılan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşlerini analiz etmiş ve materyal eksikliklerini dile getirmiştir. Bu eksikliklerin giderilmesi ve dersin daha etkili hâle getirilmesi için önerilerde bulunulmuştur. Baştuğ ve Kara (2018) ise, iki dilli Türk çocuklarının ana dil eğitimine yönelik aile görüşlerini incelemiş ve eğitimin aile bağlarının güçlenmesi üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Sonuç olarak, Türkçe ve Türk kültürü dersleri, yurt dışında yaşayan Türk topluluklarının dil ve kültür sürdürülebilirliğini sağlamak için kritik bir rol üstlenmektedir. Bu ders, bireylerin sadece ana dillerini öğrenmelerine değil, aynı zamanda Türk kültürüne olan bağlılıklarını korumalarına da hizmet etmektedir. Bu nedenle, dersi daha etkili hâle getirmek için yapılan araştırmalar ve uygulamalar hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli katkılar sağlamaktadır.

Araştırma Sorusu

Türkçe ve Türk kültürü dersinin kapsamı, işlevleri ve yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dilsel ve kültürel gelişimleri üzerindeki etkileri nelerdir?

Araştırma Alt Soruları

1. Türkçe ve Türk kültürü dersinin yasal dayanakları nelerdir?
2. Türkçe ve Türk kültürü dersinin amacı ve kapsamı nedir?
3. Türkçe ve Türk kültürü dersi ne zaman ortaya çıkmıştır?
4. Türkçe ve Türk kültürü dersinde ölçme-değerlendirme nasıl yapılmaktadır?
5. Türkçe ve Türk kültürü dersi hangi ülkelerde okutulmaktadır?
6. Türkçe ve Türk kültürü dersini kimler okutmaktadır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Türkçe ve Türk kültürü dersinin yapısını, kapsamını ve işlevlerini tanıtmayı ve bu dersin önemini vurgulamayı amaçlamaktadır. Araştırma, dersin hedeflerini, uygulama süreçlerini ve etkilerini ayrıntılı bir şekilde ele alarak, bu dersin dilsel ve kültürel boyutlarını açıklığa kavuşturmayı hedeflemektedir. Araştırmada yapılacak analizler, Türkçe ve Türk kültürü dersinin güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanlarını belirlemeye olanak tanıyacaktır. Bu kapsamda, dersin eğitim süreçlerindeki katkıları ve kültürel bağların güçlendirilmesindeki rolü ele alınarak, kapsamlı bir değerlendirme sunulacaktır. Sonuç olarak, bu çalışma, Türkçe ve Türk kültürü dersinin etkilerini ve katkılarını ortaya koyarak, bu dersin daha geniş bir perspektifle anlaşılmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, betimsel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Betimsel yöntem, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, olduğu şekliyle betimlemek ve ayrıntılı bir şekilde açıklamak için kullanılan bir yöntemdir. Olay ve olguların yapılarını, işlevlerini ve ilişkilerini anlamayı amaçlayan bu yöntem, sosyal bilimlerde mevcut durumun yapısını ve işlevselliğini anlamada sıkça tercih edilmektedir (Okumuş, 2022). Bu bağlamda, araştırma, Türkçe ve Türk kültürü dersinin yapısını, amacını, kapsamını, işlevlerini ve tarihsel gelişimini ayrıntılı bir şekilde açıklamayı hedeflemektedir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, Türkçe ve Türk kültürü dersine ilişkin elde edilen belgelerin incelenmesi ve analizinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, mevcut yazılı materyallerin sistematik bir şekilde toplanmasını, sınıflandırılmasını ve bu belgelerden anlamlı sonuçlar çıkarılmasını amaçlayan bir yöntemdir. Sosyal bilimlerde, özellikle yazılı materyallerin analiz edilmesi gereken durumlarda tercih edilen bu yöntem, araştırmacıya derinlemesine bir veri inceleme olanağı sunar (Okumuş, 2022). Bu bağlamda, doküman analizi yöntemi, çalışmanın güvenilirliğini ve kapsamını artırmayı, araştırma konusunun detaylı bir şekilde ele alınmasını sağlamayı hedeflemektedir.

Bulgular

1. Türkçe ve Türk kültürü dersinin yasal dayanakları nelerdir?

Türkçe ve Türk kültürü dersi, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dil ve kültürel bağlarını güçlendirmek amacıyla çeşitli ulusal ve uluslararası yasal düzenlemelere dayandırılmıştır. Bu yasal çerçeve hem Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim politikalarını hem de uluslararası insan hakları ve azınlık hakları normlarını içermektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 62. maddesi, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının, aile bağlarının korunması ve çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının karşılanması konusunda devletin gerekli tedbirleri almasını hükme bağlamaktadır. Bu madde, özellikle yurt dışındaki vatandaşların kültürel kimliklerini koruma çabalarında önemli bir dayanak oluşturur (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarını ve temel ilkelerini belirleyen en önemli düzenlemelerden biridir. Bu kanunun 2. maddesi, bireylerin dilsel ve kültürel

gelişimini desteklemeyi ve Türk dilinin doğru, etkili ve bilinçli bir şekilde kullanılmasını sağlamayı amaçlar. Kanunun 59. maddesi ise Türk kültürünün korunması ve geliştirilmesi için yurt dışında yaşayan vatandaşlara yönelik eğitim programlarının hazırlanması gerektiğini açıkça ifade etmektedir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Türkçe ve Türk kültürü dersi, bu kanunun genel çerçevesine uygun şekilde tasarlanmıştır. Bu dersle, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmesi, kültürel değerleri öğrenmesi ve Türk milletine aidiyet duygusunu pekiştirmesi hedeflenmiştir. Türkçe ve Türk kültürü dersinin uluslararası bağlamda dayandığı önemli belgelerden biri de “İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi”dir. Beyannamenin 26. maddesi, herkesin eğitim hakkına sahip olduğunu belirtir ve bu hakkın bireylerin dilsel ve kültürel farklılıklarını koruyacak şekilde sunulmasını öngörür (United Nations, 1948). Bu bağlamda Türkçe ve Türk kültürü dersi, bireylerin ana dilini öğrenmesini destekleyerek kültürel kimliğini korumasına katkıda bulunur. Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen “Ulusal veya Etnik, Dinsel veya Dilsel Azınlıklara Mensup Kişilerin Haklarına Dair Bildiri” de bu dersin yasal dayanakları arasında yer alır. Bildirinin ilgili maddeleri, azınlıklara mensup bireylerin kendi dillerini öğrenme ve kültürel kimliklerini koruma haklarını güvence altına almaktadır (United Nations, 1992). Türkçe ve Türk kültürü dersi, bu ilkelere dayanarak yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dilsel ve kültürel bağlarını korumayı amaçlar. “Avrupa Bölgesel veya Azınlık Dilleri Şartı”, bu dersin Avrupa’daki dayanaklarından bir diğeridir. Bu şart, azınlık dillerinin korunması ve eğitimde etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini vurgular (Council of Europe, 1992). Türkçe ve Türk kültürü dersi, Avrupa’daki Türk nüfusunun yoğun olduğu bölgelerde bu tür programlarla Türkçenin yaşatılmasına ve geliştirilmesine katkı sağlar. Türkçe ve Türk kültürü dersi, ayrıca “Cumhurbaşkanlığı 1 Sayılı Kararnamesi” ile Millî Eğitim Bakanlığının sorumluluğu altında yürütülmektedir. Bu kararname, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının kültürel bağlarını sürdürmek ve Türk dilinin korunmasını sağlamak için özel eğitim programlarının hazırlanmasını ve uygulanmasını hükme bağlar (Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2018). Bu kapsamda dersin uygulanması için gerekli kurumsal koordinasyon ve materyal desteği sağlanmaktadır. Sonuç olarak, Türkçe ve Türk kültürü dersi, ulusal ve uluslararası güçlü bir yasal zemine dayanmaktadır. Bu ders, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dil becerilerini geliştirirken, onların kültürel kimliklerini güçlendirmeyi ve Türk toplumu ile bağlarını korumayı hedeflemektedir.

2. Türkçe ve Türk kültürü dersinin amacı ve kapsamı nedir?

Türkçe ve Türk kültürü dersi, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dilsel ve kültürel bağlarını korumayı ve güçlendirmeyi amaçlar. Bu dersin temel hedefi, öğrencilerin Türkçeyi etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlarken aynı zamanda Türk kültürünün zenginliklerini tanımalarına ve içselleştirmelerine imkân sunmaktır. Ders, öğrencilerin millî, manevi ve sosyal değerleri benimsemelerini sağlayarak kültürel kimliklerini güçlendirmeyi hedefler. Bu bağlamda öğrencilerin Türkçe dil bilincini geliştirmeleri ve bu dili bilinçli, doğru ve etkili bir şekilde kullanmaları öncelikli hedefler arasındadır (MEB, 2009; MEB, 2018; MEB, 2024). Dersin kapsamı, dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeye yönelik olarak şekillendirilmiştir. Bu beceriler, seviyelere göre hiyerarşik bir yapıda ilerleyerek öğrencilerin dil gelişimini destekler. Türkçe dil becerilerini artırmakla birlikte, dersin bir diğer önemli yönü, kültürel bağların korunmasıdır. Öğrencilerin Türk kültürünü tanımaları ve bu kültürle diğer kültürler arasındaki ilişkileri anlamaları hedeflenmektedir. Geleneksel Türk oyunlarından Türk mutfağına, millî kahramanlardan kültürel değerlerin evrensel boyutuna kadar geniş bir içerik yelpazesi sunulmaktadır (MEB, 2024, Karadağ & Baş, 2019). İki dilli bireylerin eğitimine yönelik olarak tasarlanan bu ders, öğrencilerin Türkçeyi ana dil olarak öğrenmelerine katkı sağlar. Aynı zamanda, öğrencilerin yaşadıkları ülkenin diline uyum sağlamalarına destek olur. Bu bağlamda ders, hem alıcı dil becerileri (dinleme ve okuma) hem de üretici dil becerilerinin (konuşma ve yazma) gelişimini desteklemek üzere hazırlanmıştır. Öğrencilerin Türkçe söz varlıklarını zenginleştirmelerine yönelik kapsamlı içeriklerle hem dil becerileri hem de kültürel bilinç kazanmaları sağlanmaktadır (MEB, 2018; Karadağ & Baş, 2019). Konuşma ve dinleme becerileri açısından, ders kitaplarının içerikleri bazı seviyelerde yeterli bulunmamaktadır. Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin kazanımlarla uyumlu olduğu ancak bazı kazanımların yoğun işlendiği, bazılarının ise ihmal edildiği görülmüştür (Serin & Arslan, 2023). Dinleme becerisi

etkinliklerinde ise, Sekiz seviye kitabında toplam 166 etkinlik yer almış ancak etkinliklerin temalar arasında eşit dağılmadığı ve bazı seviyelerde eksiklikler bulunduğu ifade edilmiştir (Ercan-Güven & Gürbüz-Us, 2020). "Okuma ve yazma becerileri açısından, ders kitaplarının içerikleri öğrencilerin ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılamaktan uzaktır. Tuğçe Polat'ın (2022) araştırmasında, okuma metinlerinin hedef kazanımları aktarmakta yetersiz kaldığı ve metinlerin eleştirel düşünme ile yaratıcı okuma becerilerini yeterince geliştirmedeği belirtilmiştir. Ayrıca, metinlerde yüzeysel anlam kurmaya yönelik soruların ağırlıkta olması, eleştirel ve yaratıcı becerileri destekleme konusunda eksikliklerin bulunduğu göstermektedir. "Yazma becerisi açısından ise, "5-8. seviye kitaplarda yazma etkinliklerinin genellikle kontrollü ve güdümlü yazma yöntemleriyle sınırlı olduğu, yaratıcı yazma etkinliklerine yeterince yer verilmediği görülmüştür" (Canbolater, 2022). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarında yer alan metinler ve etkinliklerde kültürel öğelerin kullanım sıklığının seviyelere göre paralel bir artış göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca, temalar bağlamında yapılan değerlendirmelerde de kültürel öğelerin sayısal verilerinin seviyelere göre düzenli bir artış göstermediği tespit edilmiştir (İncekara, 2022).

3. Türkçe ve Türk kültürü dersi ne zaman ortaya çıkmıştır?

Türkçe ve Türk kültürü dersi, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dilsel ve kültürel bağlarını koruma amacıyla oluşturulmuş önemli bir eğitim politikasının sonucudur. Bu dersin temelleri, 1969 yılında, "Dış Ülkelerdeki Türk İşçilerinin İlkokul Çağındaki Çocukları için Türkçe, Din Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Programı" başlığıyla atılmıştır. İlk program, yurt dışındaki Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü öğrenmelerini desteklemek amacıyla hazırlanmıştır (Kuru, 2023). 1980 yılında, program daha da geliştirilerek "Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Bilgisi Programı" adıyla uygulamaya konulmuştur. 1986 yılında, Türkçe ve Türk kültürü dersi adıyla güncellenmiş ve iki dillilik odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir. 2000'li yıllarda ise, programın kapsamı genişletilmiş ve her yaş grubuna uygun hâle getirilmiştir (Kuru, 2023, Candan, 2022). 2009 ve 2018 yıllarında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yeni öğretim programları ile bu dersin modern eğitim anlayışına uygun hâle getirilmesi sağlanmıştır. 2009 programında öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar ön plana çıkarken, 2018 programı bireysel farklılıklara ve kültürlerarası iletişim becerilerine odaklanmıştır (Gürbüz Us & Ercan Güven, 2022,). 2024 yılı itibarıyla, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yenilenmiş ve daha geniş bir içerik sunacak şekilde düzenlenmiştir. Bu programın temel hedefi, öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda Türk kültürünün temel değerlerini tanımalarını ve bu değerlerle kimliklerini şekillendirmelerini desteklemektir. Programda, her yaş grubuna uygun etkinlikler ve temalar yer almakta; dil öğrenim süreci, öğrencilerin etkin bir şekilde katılımını sağlayacak yöntemlerle desteklenmektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ise aşamalı bir yapı içerisinde, artan zorluk seviyeleriyle öğrencilere sunulmaktadır. Sonuç olarak, Türkçe ve Türk kültürü dersi, tarihsel süreçte, Türk göçmen topluluklarının dilsel ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla sürekli olarak geliştirilmiş ve güncellenmiştir. Bu ders hem Türk kimliğinin korunmasını hem de yurt dışında yaşayan çocukların iki dilli ve iki kültürlü bireyler olarak yetişmelerini destekleyen önemli bir araçtır.

4. Türkçe ve Türk kültürü dersinde ölçme-değerlendirme nasıl yapılmaktadır?

Türkçe ve Türk kültürü dersinde ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimlerini desteklemek ve kültürel kazanımlarını ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. Programların temel yaklaşımı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak sürece dayalı bir değerlendirme anlayışını benimsemektir. 2024 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı, "ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak planlanması gerektiğini" ifade etmektedir (MEB, 2024). Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki bireysel ihtiyaçlarını karşılamayı ve dil becerilerindeki gelişimi izlemeyi amaçlamaktadır. 2009 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı, "portfolyo, performans görevi, öz değerlendirme ve akran değerlendirme" gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını önermektedir (MEB, 2009). Bu yöntemler, öğrencilerin sadece dil becerilerini değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerine olan aktif katılımlarını da desteklemektedir. Ancak Karadağ ve Baş'ın (2019) çalışmasında, mevcut ölçme ve değerlendirme

yöntemlerinin, "farklı dil seviyelerine sahip öğrenciler için yetersiz olduğu ve özellikle birleştirilmiş sınıflarda eşit bir değerlendirme süreci oluşturmakta zorlandığı" belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin alternatif yöntemlere daha fazla hâkim olmasının önemini ortaya koymaktadır. Türkçe ve Türk kültürü dersinde, dil becerilerinin yanı sıra kültürel farkındalığın da değerlendirilmesi gerektiği programlarda vurgulanmıştır. 2018 Programı, "Türk kültürüne dair bilgi ve farkındalıkları ölçen değerlendirme araçlarının kullanılmasını" önermektedir (MEB, 2018). Bu değerlendirme süreci, öğrencilerin kültürel kazanımlarını anlamalarını ve bu bilgileri pratikte kullanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Ancak, Karadağ ve Baş'ın çalışmasında, "ders kitaplarının kültürel değerlere dair ölçme araçlarının yetersiz olduğu" belirtilmiş ve bu alanda daha kapsamlı çalışmalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Karadağ & Baş, 2019). 2024 Programı, ölçme ve değerlendirme sürecinde "geri bildirim mekanizmalarının öğrenme sürecine katkı sağlayacak şekilde yapılandırılması gerektiğini" ifade etmektedir (MEB, 2024). Bu mekanizma, öğrencilerin güçlü yönlerini anlamalarına ve eksikliklerini fark ederek geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Türkçe ve Türk kültürü dersi, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde süreç odaklı, bireysel farklılıkları gözeten ve alternatif yöntemlerle zenginleştirilmiş bir yaklaşımı benimsemektedir. Ancak, uygulama aşamasında karşılaşılan zorluklar ve bazı eksiklikler, bu süreçlerin etkinliğini azaltabilmektedir. Dersin dil ve kültürel kazanımları birlikte değerlendirme hedefi, öğrencilerin anadil becerilerini güçlendirirken kültürel kimliklerini de pekiştirmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda, mevcut süreçlerin daha işlevsel hâle getirilmesi için öğretmenlerin eğitimlerinin artırılması ve değerlendirme araçlarının güncellenmesi gerektiği görülmektedir.

5. Türkçe ve Türk kültürü dersi hangi ülkelerde okutulmaktadır?

Türkçe ve Türk kültürü dersi, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dil becerilerini geliştirmek ve kültürel bağlarını korumak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından çeşitli ülkelerde yürütülmektedir. MEB'in doğrudan öğretmen görevlendirdiği ülkeler, Türkiye ile iş birliği anlaşmaları çerçevesinde bu derslerin düzenli bir şekilde uygulanmasını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, bazı ülkelerde bu dersler yerel inisiyatifler ve toplulukların çabalarıyla desteklenmektedir. Almanya, Türkçe ve Türk Kültürü dersinin en kapsamlı şekilde uygulandığı ülkelerin başında gelmektedir. Bu ders, Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının ana dil becerilerini geliştirmeleri ve kültürel bağlarını korumaları amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından görevlendirilen öğretmenler aracılığıyla yürütülmektedir. Dersler genellikle okul saatleri dışında veya hafta sonlarında gerçekleştirilmektedir. "Türkçe ve Türk kültürü dersleri, yıllık program çerçevesinde planlanmakta ve öğrencilere dil becerilerinin yanı sıra tarih, coğrafya, edebiyat ve kültürel değerler öğretilmektedir" (Demir, 2010). Bunun yanı sıra, derslere olan öğrenci ve veli ilgisinin azlığı önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çakır ve Yıldız (2016), Almanya'daki Türkçe öğretmenlerinin velilerin derse ilgisizliği ve okul yönetimlerinin destekleyici bir tutum sergilememesi gibi sorunlarla karşılaştığını ifade etmiştir. Almanya'da Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin resmî eğitim sistemine entegre edilmesi konusunda çeşitli çabalar bulunmaktadır. Ancak, dersler genellikle resmi müfredatın bir parçası olmaktan ziyade ek bir etkinlik olarak sunulmaktadır. "Türkçe derslerinin Alman eğitim sisteminde seçmeli ders statüsüne getirilmesi gerektiği" sıklıkla vurgulanmaktadır (Çevirme, 2012). Almanya'da Türkçe ve Türk kültürü dersleri hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli bir işlev üstlenmektedir. Ancak, derslerin daha etkili hâle getirilebilmesi için materyal eksikliklerinin giderilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik desteklerin artırılması ve derslerin yerel eğitim sistemine entegrasyonunun güçlendirilmesi gerekmektedir. Türkçe ve Türk kültürü derslerinin devamlılığını sağlamak ve etkisini artırmak için hem Türkiye hem de Almanya taraflarının iş birliğini derinleştirmesi gerekmektedir (Demir, 2010). Fransa'da Türkçe dersleri, 1978 yılında Türkiye ile Fransa arasında yapılan karşılıklı anlaşmalarla başlatılmıştır. Bu dersler, Türkçe dilini öğretmek ve Türk kültürel değerlerini korumak amacıyla ilk kez ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine) programı kapsamında uygulanmıştır. Programın yasal dayanakları, 25 Temmuz 1978 tarihli göçmen çocuklarının eğitim düzenlemelerine ilişkin genelge ve 22 Eylül 1978 tarihli Türk çocuklarının ana dillerini ve kültürlerini öğrenmelerine yönelik genelgedir. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gönderilen öğretmenler, ilkökul seviyesinden itibaren ders vermeye başlamıştır. (Arı, 2015, Eryürük, 2023) 1994 yılında, Fransız Eğitim Bakanlığı'nın kararıyla Türkçe dersleri, liselerde ikinci ve üçüncü yabancı dil

statüsüne alınmıştır. Bu gelişme, Türkçe'nin sadece kültürel değil, aynı zamanda akademik bir araç olarak da tanınmasını sağlamıştır. Bu dersler, lise bitirme sınavı olan Bakalorya'ya etki ederek öğrencilerin başarı notlarına katkı sağlamıştır. Ancak bu derslerin uygulanabilirliği, genellikle Türk nüfusunun yoğun olduğu Paris, Strasbourg ve Grenoble gibi bölgelerle sınırlı kalmıştır (Arı, 2015 Eryürük, 2023) 2016 yılı itibarıyla, ELCO programı yerini Uluslararası Yabancı Diller Eğitimi (EILE) programına bırakmıştır. EILE programı kapsamında, Türkçe dersleri ilköğretim ikinci sınıftan itibaren seçmeli ders olarak sunulmuştur. (Eryürük, 2023) Türkçe ve Türk kültürü dersleri, çoğunlukla okul saatleri dışında ya da hafta sonları düzenlenmektedir. Bu derslerde öğrencilerin dil bilgisi öğrenimi, okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi ve kültürel değerlerin tanıtılması amaçlanmaktadır. Ancak, sürecin işleyişinde velilerin sınırlı katılımı ve öğretim materyallerinin yetersizliği gibi zorluklarla karşılaşmaktadır. Tüm bu engellere rağmen, derslerin, Türk öğrencilerin anadillerini koruyabilmeleri ve kültürel kimliklerini geliştirebilmeleri açısından kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Belçika'da Türkçe ve Türk kültürü derslerinin verilmesi, 1985 yılında Türkiye ile Belçika arasında imzalanan Kültür Anlaşması ile başlamıştır. Bu anlaşma çerçevesinde Belçika Fransız Toplumu Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı arasında "Ana dil ve Kültür Dersi ile Öz Kültürünü Tanıma Dersi Öğretim Programının Düzenlenmesi Ortaklık Antlaşması" yapılmıştır. Bu programın amacı, göçmen çocukların kendi kültürlerini öğrenirken bulundukları ülkeye uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır (Kızılmeşe, 2020). Başlangıçta dersler, Valon ve Flaman bölgelerinde okul saatleri içinde düzenlenmiş, ancak Flaman bölgesindeki Türkçe dersleri 2015-2016 eğitim öğretim yılının sonunda sonlandırılmıştır. Flaman bölgesinde bu tarihten sonra dersler gönüllü dernekler tarafından düzenlenmiştir (Kızılmeşe, 2020). Valon bölgesinde ise Türkçe dersleri, Türkiye'den gönderilen öğretmenler tarafından vermeye devam etmektedir. Bu dersler genellikle okul saatleri dışında düzenlenmekte olup, haftalık 2 ila 3 saat arasında değişmektedir. Programın amacı, Türk çocuklarının dil becerilerini geliştirmek ve kültürel bağlarını korumaktır (Kızılmeşe, 2020). Bununla birlikte, Türkçe ve Türk kültürü derslerinin uygulamasında bazı sorunlar da mevcuttur. Bu sorunlar arasında, velilerin ilgisizliği, materyal eksikliği ve resmi müfredata entegrasyon eksikliği sayılabilir. Özellikle Flaman bölgesinde derslerin resmi eğitim sisteminden çıkarılması, bu derslerin etkinliğini ve sürekliliğini olumsuz yönde etkilemiştir (Kızılmeşe, 2020). İsviçre'de Türkçe dersleri, 1977 yılında Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile İsviçre Kanton Eğitim Bakanları Konferansı arasında yapılan görüşmeler sonucunda başlatılmıştır (Kayır, 2018). İsviçre'de Türkçe ve Türk kültürü dersleri genellikle okul saatlerinden sonra veya hafta sonlarında düzenlenmektedir. Bu dersler için İsviçre okullarının sınıfları tahsis edilmektedir. Haftalık ders saatleri 2 ila 4 saat arasında değişmekte olup, dil bilgisi, Türk tarihi, coğrafyası, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi konular işlenmektedir (Kayır, 2018). Türkçe ve Türk kültürü derslerine katılım, velilerin taleplerine ve öğrencilerin devam durumuna bağlıdır. En az 10 velinin başvurması durumunda bir Türk okulu açılmakta ve dersler düzenlenmektedir. Ayrıca, öğretmenler tarafından gerekli görülen yerlerde rapor hazırlanarak müşavirliklere başvuru yapılmaktadır. İsviçre Eğitim Müşavirliği, bu talepleri değerlendirerek Kanton Eğitim Müdürlüklerine gerekli düzenlemeler için yazılar göndermektedir (Kayır, 2018). İsviçre'de Türkçe eğitimi, velilerin düşük ilgisi ve uygun materyal eksikliği gibi sorunlarla karşı karşıyadır. Ayrıca, öğrenci sayısının belirli bir seviyenin altına düşmesi durumunda derslerin iptali söz konusu olabilmektedir. Bunun yanında, Türkçe derslerinin İsviçre karnelerine işlenmemesi, öğrenci motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir (Kayır, 2018). İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, çoğunlukla cami, dernek, vakıf gibi çeşitli kuruluşların bünyesinde ya da okullarda bulunan uygun alanlarda yapılmaktadır. Ancak, derslerin düzenlendiği bu mekânlar sabit olmayıp sıkça değişkenlik göstermektedir. Bu nedenle hem öğretmen hem de öğrenci grupları düzenli ve kalıcı değildir. Öğrenci gruplarının büyüklüğü üç ila yirmi arasında değişmekte, aynı sınıf içerisinde yaş ve Türkçe bilgi seviyesi açısından birbirinden çok farklı öğrenciler bir arada eğitim görmektedir. Bu durum, öğrencilerin seviyelerine uygun grupların oluşturulmasını zorlaştırarak, derslerin verimini düşürmekte ve öğretim sürecini güçleştirmektedir. Ayrıca derslerde kullanılan materyaller ve öğretim yöntemleri konusunda standart bir uygulama olmayıp, bu konular büyük ölçüde öğretmenin kendi tercihlerine bırakılmıştır. Tüm bu faktörler, İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin genel etkinliğini olumsuz olarak etkilemektedir (Baskın & Toyran, 2021). Türkçe, Batı Avrupa'da 5 milyondan fazla kişi tarafından konuşulan en büyük azınlık dillerinden biridir. Ancak bu geniş kitleye rağmen, Avrupa ülkelerinde

Türkçe eğitimi genellikle sistematik bir destekten yoksundur. Göçmen dillerine ilişkin politikalar ve uygulamalar ülkelere göre değişiklik göstermektedir. Avrupa Birliği'nin azınlık hakları ilkeleri kapsamında göçmen dillerine destek sağlanması gerekirken, çoğu durumda bu hakların yeterince uygulanmadığı gözlemlenmiştir (Yağmur, 2006). Hollanda'da 2004 yılında alınan bir kararla ilkokullardaki anadili dersleri kaldırılmış ve bu durum azınlık dillerine yönelik desteğin azalmasına neden olmuştur (Yağmur, 2006). Danimarka ve Norveç gibi ülkelerde göçmen dillerinin eğitimi büyük ölçüde kaldırılmıştır (Yağmur 2006). İsveç'te de durum, Danimarka ve Norveç'ten farklı değildir. Batı Avrupa'da Türkçe eğitimi birçok yapısal sorunla karşı karşıyadır. En önemli sorunlar arasında materyal eksikliği, nitelikli öğretmen yetersizliği ve ebeveyn ilgisizliği sayılmaktadır. Durumu, Yağmur (2006), şu ifadelerle vurgular: Derslerin verildiği fiziksel koşullar çoğu zaman sınıf olarak kullanılmayan merdiven altı, öğretmenler odasının bir köşesi ve bunun gibi derslik niteliği olmayan mekânlar olmuştur.

6. Türkçe ve Türk kültürü derslerini kimler okutmaktadır?

Türkçe ve Türk kültürü derslerini, yurt dışında Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu'nun belirlediği esaslar ve kurallar çerçevesinde görevlendirilen öğretmenler yürütmektedir. Bu öğretmenler, yalnızca Türkçe dilini değil, Türk kültürünü, tarihini ve coğrafyasını da tanıtmakla sorumlu olmakta ve genellikle Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk topluluklarına hizmet sunmaktadır. Görevlendirme süreçleri ve görev kapsamı detaylı düzenlemelere dayanmaktadır. Görevlendirilecek öğretmenler, Türk dili ve edebiyatı, Türkçe, çağdaş Türk lehçeleri, yabancı diller gibi alanlarda lisans eğitimi almış olmalı ve en az 5 yıllık mesleki tecrübeye sahip bulunmalıdır. Görevlerini yapmalarına engel bir sağlık veya disiplin sorunu olmamalı ve mesleki yeterlilik ile temsil yeteneği sınavlarında başarılı olmalıdırlar. Seçim süreçlerinde, öğretmenlerin hem mesleki bilgi birikimleri hem de yurt dışında görev yapma koşullarına uyum sağlayabilecek yeterlilikleri değerlendirilir (BAOOK, 2003). Görevlendirme süreçleri başlangıçta bir yıl ile sınırlandırılmış olup, öğretmenin başarısı ve bulunduğu ülkenin koşullarına bağlı olarak her defasında bir yılı aşmamak üzere toplamda 4 yıl daha uzatılabilir. Böylece, bir öğretmen yurt dışında en fazla 5 yıl süreyle görev yapabilir. Görevi tamamladıktan sonra, yurt içindeki görevine dönen bir öğretmen, 2 yıl süreyle yurt içinde çalıştıktan sonra tekrar başvurabilir ve en fazla iki kez yurt dışında görevlendirilebilir (BAOOK, 2003). Yurt dışında görevlendirilen öğretmenler, yalnızca bir okulda değil, birden fazla okulda görev alabilirler. Derslerin içeriği Türkçe eğitimiyle sınırlı kalmaz; tarih, coğrafya ve kültür dersleri de bu kapsamda yer alır. Öğretmenler, Türk dili ve kültürünü tanıtmak yanı sıra, Türk toplumunun değerlerini koruma, kültürel bağları güçlendirme ve velilerle etkin iletişim kurma gibi ek sorumluluklar da üstlenir. Ayrıca, öğrencilerin istatistiklerinin tutulması ve derslere katılımlarının artırılması gibi yönetsel görevler de öğretmenlerin rolünün bir parçasıdır (Şen & Burgul Adıgüzel, 2018). Görevlendirme sürecinde, öğretmenlerin kendi branşlarında uzman olmaları beklenmekle birlikte, Türk dili ve edebiyatı veya Türkçe eğitimi dışında İngilizce, Almanca gibi branşlardan da öğretmenler görevlendirilebilir. Bu durum, özellikle Avrupa ülkelerindeki Türk topluluklarının ihtiyaçlarının çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır (Şen & Burgul Adıgüzel, 2018). Görevi başarıyla tamamlayan bir öğretmen, iki yıl Türkiye'de çalıştıktan sonra yeniden yurt dışında görevlendirilebilir. Ancak, aynı kişi yalnızca iki kez yurt dışında görev alabilir. Görev süresi sonunda başarısız bulunan, disiplinsizlik nedeniyle görevden alınan veya yurt dışı görevine engel bir durumu ortaya çıkan kişiler yeniden görevlendirilmez (BAOOK, 2003). Türkçe ve Türk kültürü derslerini yurt dışında okutan öğretmenler, yalnızca dil öğretmekle kalmaz, aynı zamanda Türk kültürünü tanıtmak, kültürel bağları güçlendirmek ve Türkiye'yi temsil etmek gibi önemli bir misyonu da üstlenirler. Bu öğretmenler, farklı kültürel ortamlarda çalışarak kişisel ve mesleki gelişimlerini artırma fırsatı bulurken, Türk topluluklarıyla kurdukları bağlar sayesinde dilin ve kültürün korunmasına büyük katkılar sunarlar. Görevlendirme sürecindeki bu detaylı düzenlemeler, yurt dışında yaşayan Türk toplumlarının kültürel kimliğinin korunması açısından büyük bir öneme sahiptir.

Sonuç ve Öneriler

İki dillilik, bireylerin hem ana dillerinde hem de ikinci dillerinde yetkinlik kazanmalarına olanak tanır. Ancak bu avantajın etkili bir şekilde kullanılabilmesi için ana dilin güçlü bir temel oluşturması gerekmektedir. Muhammet Koçak (2012), Almanya'daki dördüncü kuşak Türk çocukları üzerinde

yaptığı araştırmada, ana dilin kaybının bireylerin kimlik aidiyetlerini ve akademik başarılarını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Bu bulgu, Türk çocuklarının kültürel ve dilsel kimliklerinin korunmasının önemini ortaya koymaktadır.

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanan eğitim materyallerinin; çocukların yaşadığı sosyal ve kültürel çevreyi göz ardı etmesi, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmaması ve yeterince ilgi çekici içerik sunmaması, Türkçe ve Türk kültürü derslerinin etkililiğini önemli ölçüde zayıflatmaktadır. İrmak (2016), Belçika'daki Türkçe ders materyallerinin öğrenci seviyelerine uygun olmadığını ve materyallerin yetersizliğinin öğrencilerin ilgisini azalttığını ifade etmektedir.

Ailelerin, çocuklarının dil gelişim süreçlerinde oynadığı kritik rol, birden fazla çalışmada vurgulanmıştır. Gürbüz (2024), ailelerin evde Türkçe kullanımını teşvik etmemesinin, çocukların dil becerilerini ve kültürel aidiyetlerini zayıflattığını belirtmektedir. Niyazi Can ve Mustafa Can (2009), ailelerin eğitime aktif katılımının hem Türkçe öğreniminde hem de akademik başarıda belirgin bir fark yarattığını göstermektedir.

İki dillilik, bireylere bilişsel esneklik ve kültürel farkındalık kazandırabilir. Ancak bu durum, ana dilde yeterlilik sağlanamadığında yarı dillilik ve asimilasyon riskini beraberinde getirebilir. Özgüzel (2013), iki dilliliğin bireylerin ekonomik ve sosyal uyumlarında olumlu etkiler yarattığını ifade ederken, sistematik destek ve bilinçli politikaların gerekliliğini vurgulamaktadır.

Ana dilde yeterlilik sağlanamaması durumunda yarı dillilik (her iki dilde de yetersizlik) gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Mustafa Çakır (2002), Almanya'da Türk çocuklarının aile desteği olmadan ana dilde geride kaldığını ve bunun akademik performanslarına doğrudan zarar verdiğini ifade etmektedir.

Kültürlerarası iletişim ve entegrasyon süreçlerinde dil ve kültür dengesi kritik bir rol oynamaktadır. Seyfi Özgüzel (2013), iki dilliliğin bireylerin sosyal uyum ve ekonomik başarılarında avantaj sağladığını ancak bu sürecin doğru eğitim politikalarıyla desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Yanlış yapılandırılmış politikaların, özellikle asimilasyon riskini artırdığı belirtilmiştir. Türkçe derslerinin genellikle ders dışı saatlerde veya uygun olmayan fiziksel ortamlarda verilmesi, verimliliği azaltmaktadır. Can ve Can (2009), uygun mekân ve düzenli saatlerde yapılan derslerin öğrenci motivasyonunu artırdığını vurgulamaktadır.

Türkçe ve Türk kültürü derslerinin, yurt dışında yaşayan Türk çocukları için yalnızca bir dil öğrenim aracı değil, aynı zamanda kimlik ve kültürel bağlarını güçlendiren bir platform olduğu açıktır. Ancak bu derslerin etkinliği, mevcut uygulamalarda görülen bazı eksiklikler nedeniyle tam anlamıyla sağlanamamaktadır. Bu derslerin daha etkili hâle gelmesi için çok yönlü ve bütünsel yaklaşımlar geliştirilmesi gereklidir.

Günümüzde dijital teknolojiler, eğitimin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Türkçe derslerinde, öğrenci katılımını artırmak ve öğrenmeyi eğlenceli hâle getirmek için etkileşimli mobil uygulamalar ve dijital kütüphaneler kullanılabilir. Örneğin, öğrencilerin oyunlar oynayarak kelime hazinelerini geliştirebileceği mobil uygulamalar, öğrenme sürecini daha cazip hâle getirebilir. Bunun yanı sıra, sanal gerçeklik (VR) uygulamalarıyla öğrenciler Türkiye'nin tarihi mekanlarını keşfedebilir ve kültürel mirası deneyimleyebilir.

Ders materyallerinin, öğrencilerin yaşadığı ülkenin sosyal ve kültürel bağlamlarına uyarlanması gereklidir. Türkçe ve Türk kültürü dersleri, yerel kültürle bağdaşan örnekler ve karşılaştırmalar içermelidir. Bu, çocukların Türk kültürünü anlamalarını kolaylaştırırken yaşadıkları topluma entegrasyonlarını da destekleyecektir. Ayrıca, ders kitapları öğrencilerin yaş gruplarına ve dil seviyelerine göre sadeleştirilmeli ve daha çekici hâle getirilmelidir.

Dil öğrenimi, yalnızca sınıf içi teorik bilgilerle sınırlı kalmamalıdır. Türkçe dersleri, sosyal ve uygulamalı etkinliklerle desteklenmelidir. Geleneksel Türk yemeklerini yapmayı öğreten atölyeler, halk oyunları gibi kültürel etkinlikler ve hikâye anlatma oturumları, öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirmelerine hem de kültürel bağlarını güçlendirmelerine olanak sağlar. Ayrıca, Türkçe dil kampları ve kültürel geziler düzenlenerek öğrencilerin dil pratiği yapmaları teşvik edilebilir.

Aileler, çocukların dil öğrenme süreçlerinde kritik bir rol oynar. Bu nedenle, ebeveynlere yönelik dil ve kültür eğitimi seminerleri düzenlenmelidir. Ailelerin evde Türkçe konuşmayı teşvik

etmeleri için rehberlik sağlanmalı ve Türkçe öğretiminin önemine dair farkındalık artırılmalıdır. Kültürel etkinlik günleri düzenleyerek ailelerin de bu sürece katılması sağlanabilir.

Öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmak için ödüllendirme mekanizmaları geliştirilmelidir. Örneğin, başarı gösteren öğrencilere dijital rozetler, sertifikalar veya sembolik ödüller verilerek motivasyon artırılabilir. Ayrıca, uluslararası Türkçe dil yarışmaları düzenlenerek öğrencilerin rekabet ortamında kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanabilir.

Türkiye'deki öğrencilerle mektup arkadaşlığı programları veya çevrimiçi sohbet oturumları düzenlenebilir. Böylece, öğrenciler hem dil pratiği yapabilir hem de kültürel bağlarını güçlendirebilir. Ayrıca, kısa süreli değişim programlarıyla öğrencilerin Türkiye'yi ziyaret etmeleri sağlanarak gerçek yaşam deneyimleri kazanmalarına yardımcı olunabilir.

Sonuç olarak, Türkçe ve Türk kültürü derslerinin etkinliğini artırmak için dijital araçlar, uygulamalı öğrenme, yerleştirilmiş içerikler ve aile desteği gibi çok yönlü stratejiler benimsenmelidir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda kültürel bağlarını da güçlendirecektir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. (Zorunlu beyan)

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale, tek yazarlı bir çalışma olup tüm araştırma süreci – konu belirleme, literatür tarama, veri toplama, analiz, yazım ve son okuma-yazar tarafından tek başına gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazar, bu çalışma kapsamında herhangi bir kişi veya kurumla çıkar çatışmasına yol açabilecek mali, akademik ya da ticari bir ilişkisinin bulunmadığını beyan eder.

Kaynaklar

- 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu. Resmî Gazete (14574 sayılı, 24 Haziran 1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Acar, E. (1960). 1960-1965 Döneminde Türkiye'den Almanya'ya İşçi Göçleri. *TroyAcademy*, 8(1), 38-69.
- Arı, T, G. (2015). İki Dilli Türk Çocuklarının ve Velilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Tutumları (Aisne Bölgesi-Fransa örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun çalışma esas ve usulleri ile bu komisyon tarafından yurt dışında görevlendirilecek personelin nitelikleri ile hak ve yükümlülüklerinin belirlenmesine ilişkin karar (BAOKK) Resmî Gazete. (25157 sayılı, 3 Temmuz 2003) <https://teftis.ktb.gov.tr/Eklenti/72107,bakanliklaraarasipdf.pdf?0>
- Baskın, S. & Toyran, M. (2021). Yurt dışında yaşayan Türkler ve Türkçe eğitimi: İngiltere örneği (Genel durum, sorunlar ve öneriler). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1128-1150.
- Can, N., & Can, M. (2009). Yurtdışında bulunan Türk çocuklarının eğitimleriyle ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 112-130.
- Candan, G, N (2022). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Council of Europe (1992). European Charter for Regional or Minority Languages. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages>
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. Resmî Gazete (30474 sayılı, 10 Temmuz 2018). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1&MevzuatTur=19&MevzuatTertip=5>
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 39-57.
- Çakır, M., & Yıldız, C. (2016). Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Dair Öğretmen Görüşleri: Almanya Örneği. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 8(2), 450-472.

- Çelik, Y., & Gülcü, İ. (2016). Yurtdışında Kullanılan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 287-296.
- Çevirme, M. (2012). Bremen’de Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi.
- Demir, T. (2010). Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Kapsamındaki Türkçe Dersi Kazanımlarının Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 35-50.
- Eryürük, P. (2023). Fransa'daki İki Dilli Türk Çocukların Türkçe Öğretimine İlişkin Öğrenci, Veli Görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Gürbüz, O. (2024). Fransa’da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumları ve ana dil eğitim politikaları. *The Journal of Social Sciences*, 13(13), 354-378.
- Güven, A. N. E., & Us, R. G. (2020). Türkçe ve Türk kültürü kitaplarındaki dinleme becerisine yönelik etkinliklerin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-23.
- Irmak, Y. (2016). Belçika’da Türkçe öğretiminin sorunları ve Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarına eleştirel bir yaklaşım. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 6(12), 301-312.
- İncekara, S. (2022). İki Dilli Türk Çocuklarının ve Velilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Tutumları (Aisne Bölgesi-Fransa örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Karadağ, Ö., & Baş, B. (2019). Türkçe ve Türk kültürü dersine dair ihtiyaç analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 434-454.
- Kayır, G. (2018). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi’nde Görev Temelli Etkinliklerin İsviçre’de Yaşayan Türk Çocuklarının Akademik Başarı ve Motivasyonlarına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kızılcı, R. (2020). Yenilikçi eğitim ve öğretim uygulamaları kapsamında Belçika'daki iki dilli Türk çocuklarına Türkçenin eğitimi ve öğretimi üzerine bir çalışma (Gent örneği) *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçak, M. (2012). Almanya’da yaşayan Türklerin Türkçe dil becerileri üzerine bir inceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4(3), 89-109.
- Kuru, N (2023). Eğiticilerin yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi kapsamında yürütülen Türkçe ve Türk kültürü dersine ilişkin görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- MEB (2009) Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı (1-10. Sınıflar), Devlet Kitapları Basımevi, Ankara
- MEB (2018). Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Programı. (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler). Ankara
- MEB (2024). Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Programı. (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler). Ankara
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Okumuş, A. (2022). Bilimsel araştırma teknikleri. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Oğuz, F. (2024). Eğitim Çalışmaları Bağlamında Almanya Türk Federasyonunun Türkçe ve Türk Kültürü Faaliyetleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özgüzel, S. (2013). Batı Avrupa’da çok kültürlü toplum olgusu ve kültürlerarası iletişimin önemi: Çok dillilik, çok kültürlülük ve dünya bireyi olmak. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2(4), 143-152.
- Serin, N., & Arslan, N. (2023). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 2027-2052.
- Solmaz, M. (2019). Belçika’da Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Bağlam ve Çokkültürlü Eğitimin Boyutlarına Göre Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Şen, Ü. (2019). “Dil Eğitiminin Temel Kavramları”. Ü. Şen (ed.) içinde *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. (s. 1-22). Pegem Akademi: Ankara.
- Şen, Ü., & Burgul Adıgüzel, F. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevini tercih etme nedenleri ve beklentileri. *Eğitim Yayınları*.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *Resmî Gazete* (17863 sayılı, 9 Kasım 1982). <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/anayasa/>
- United Nations. (1948). Universal Declaration of Human Rights. Retrieved from <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations. (1992). Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities. Retrieved from <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-persons-belonging-national-or-ethnic>

- Us, R. G., & Güven, A. N. E. Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Yönelik Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1561-1576.
- Yıldız, C., Çakır, M., Başaran, B., & Kaptı, Ü. (2020). Almanya'daki Türkçe Öğretmenlerinin COVID-19 Salgını Döneminde Katıldığı Çevrimiçi Seminerlerle İlgili Betimsel Bir Analiz. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 8(2), 457-487

Extended Abstract

Introduction

World War II devastated much of Europe's infrastructure and resulted in millions of deaths. The destruction wrought by the war severely destabilized the economic balances of European countries. Due to the significant loss of human resources on various fronts, many European countries, notably Germany, became unable to sustain their economies with their existing populations. These conditions necessitated recruiting foreign labor. Beginning in the 1960s, agreements made with Turkey initiated waves of labor migration primarily to Germany and other European nations (Acar, 2022).

Initially referred to as "guest workers," Turks eventually transitioned to permanent immigrant status (Oğuz, 2024). This transformation evolved from purely economic migration into a complex phenomenon with significant social and cultural implications. In the process of adapting to new environments, preserving Turkish language and cultural values became crucial needs for immigrant communities. Language and culture extend beyond mere communication tools; they function significantly in constructing individual identities and strengthening social belonging.

As the Turkish population abroad grew, the Turkish Ministry of National Education (MEB) launched various initiatives aimed at the education of Turkish children living abroad. The primary objective of these initiatives was to reinforce the language and cultural ties of Turkish citizens, ensuring that new generations maintain their connection with Turkey. Within this scope, educational programs under the name "Turkish Language and Turkish Culture Course" were developed and implemented. The course aims to enable Turkish children to receive education in their native language and internalize their cultural values.

Research on the Turkish Language and Turkish Culture Course underscores its positive impact on children's language development and preservation of cultural ties. Studies conducted particularly in countries such as Germany, Belgium, and France highlight the significance of Turkish education on individuals' identity development. Yıldız et al. (2020) state that in Germany, Turkish language and culture courses serve as an essential tool for developing children's language skills and maintaining their connections with Turkey. Solmaz (2019) also emphasizes that in Belgium, this course reinforces social belonging by imparting Turkish culture within a multicultural context.

Further research in this field has concentrated on the difficulties encountered during the implementation of the course and proposed solutions to these problems. Çelik and Gülcü (2016) analyzed teachers' perspectives on textbooks used abroad, identifying material shortages and recommending improvements to enhance the course's effectiveness. Baştuğ and Kara (2018) explored family perspectives on mother tongue education for bilingual Turkish children, highlighting the role of education in strengthening family bonds.

In conclusion, Turkish language and culture courses play a critical role in ensuring the sustainability of language and culture for Turkish communities abroad. The course not only supports individuals in learning their native language but also fosters their cultural affiliation. Thus, research and practices aimed at improving this course significantly contribute at both individual and societal levels.

Method

This study is conducted based on the descriptive research method. Descriptive research is a method employed to describe and explain a current or past situation as it exists in detail. This approach aims to understand the structures, functions, and relationships of events and phenomena and is frequently preferred in social sciences to clarify existing conditions and their functionality (Okumuş,

2022). In this context, the research aims to describe in detail the structure, objectives, scope, functions, and historical development of the Turkish Language and Turkish Culture Course.

In this research, document analysis is used to examine and analyze documents related to the Turkish Language and Turkish Culture Course. Document analysis is a method designed to systematically collect, classify, and derive meaningful conclusions from existing written materials. Frequently utilized in social sciences, especially in situations requiring the analysis of written materials, this method offers researchers an opportunity for in-depth data examination (Okumuş, 2022). In this context, the document analysis method aims to enhance the reliability and comprehensiveness of the study, ensuring a detailed exploration of the research topic (Okumuş, 2022).

Result and Discussion

Bilingualism allows individuals to become proficient in both their native language and a second language. However, for this advantage to be effectively utilized, a strong foundation in the native language is necessary. Muhammet Koçak (2012), in his study on fourth-generation Turkish children in Germany, highlights that loss of the native language negatively affects individuals' identity affiliations and academic achievements. This finding underscores the importance of preserving the cultural and linguistic identities of Turkish children.

Educational materials prepared for Turkish children living abroad often overlook the social and cultural contexts in which these children live, do not match their readiness levels, and fail to provide sufficiently engaging content, significantly weakening the effectiveness of Turkish language and culture courses. Irmak (2016) notes that Turkish language materials in Belgium are not aligned with students' proficiency levels, and the inadequacy of these materials reduces student interest.

Several studies emphasize the critical role families play in their children's language development processes. Gürbüz (2024) points out that families' failure to encourage Turkish usage at home weakens children's language skills and cultural affiliations. Similarly, Niyazi Can and Mustafa Can (2009) demonstrate that active family involvement in education significantly affects both Turkish language learning and academic success.

Bilingualism can provide individuals with cognitive flexibility and cultural awareness, but when proficiency in the native language is insufficient, it carries risks of semi-lingualism and assimilation. Özgüzel (2013) emphasizes that while bilingualism positively impacts individuals' economic and social integration, systematic support and conscious policy-making are necessary.

Failure to achieve proficiency in the native language can lead to issues like semi-lingualism (inadequacy in both languages). Mustafa Çakır (2002) indicates that Turkish children in Germany, without family support, often lag behind in their native language, directly impacting their academic performance negatively.

The balance of language and culture plays a critical role in intercultural communication and integration processes. Seyfi Özgüzel (2013) argues that bilingualism provides advantages in social integration and economic success, but emphasizes the need for proper educational policies to support this process. Poorly structured policies increase assimilation risks.

Turkish language courses are often held outside regular school hours or in inappropriate physical environments, reducing their effectiveness. Can and Can (2009) highlight that classes conducted in suitable environments and at regular times increase student motivation.

It is evident that Turkish language and culture courses serve not only as tools for language learning but also as platforms for strengthening identity and cultural ties for Turkish children living abroad. However, their effectiveness is limited due to several existing implementation gaps. Therefore, comprehensive and holistic approaches are necessary to enhance the effectiveness of these courses.

Today, digital technologies have become an integral part of education. Interactive mobile apps and digital libraries can be employed in Turkish courses to increase student participation and make learning enjoyable. For instance, mobile apps that enable students to expand their vocabulary through games can make the learning process more engaging. Additionally, virtual reality (VR) applications can help students explore historical Turkish landmarks and experience cultural heritage.

Course materials should be adapted to the social and cultural contexts of the countries where students reside. Turkish language and culture courses should include examples and comparisons that align with local cultures, thereby helping children understand Turkish culture while facilitating their integration into local society. Moreover, textbooks should be simplified and made more appealing according to students' age groups and language levels.

Language education should extend beyond theoretical classroom learning. Turkish courses should be enriched with social and practical activities, such as workshops teaching traditional Turkish cuisine, cultural activities like folk dances, and storytelling sessions, providing students opportunities to enhance language skills and strengthen cultural ties. Additionally, Turkish language camps and cultural trips could be organized to encourage students to practice their language skills.

Families play a critical role in children's language learning processes. Therefore, seminars on language and cultural education for parents should be organized. Guidance should be provided to encourage families to speak Turkish at home, raising awareness about the importance of Turkish education. Cultural event days could also be arranged to involve families actively in the process.

Reward mechanisms should be developed to enhance student interest in the course. Digital badges, certificates, or symbolic awards could be given to successful students to boost motivation. Additionally, international Turkish language competitions can encourage students to develop themselves in competitive environments.

Programs such as pen-pal exchanges or online chat sessions with students in Turkey can be organized. Thus, students can practice their language skills and reinforce their cultural connections. Additionally, short-term exchange programs enabling students to visit Turkey can provide authentic life experiences.

In conclusion, multidimensional strategies including digital tools, practical learning methods, localized content, and family support should be adopted to enhance the effectiveness of Turkish language and culture courses. These approaches will strengthen not only students' language skills but also their cultural connections.



Uluslararası Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi
International Journal of Language Education
Studies

<https://udecd.com>

Kabul/Accepted: 28.06.2025

Makalenin Türü / Araştırma Makalesi

Dijital Çağın Gölgesinde Konuşmak: Yeni Türkçe Programı Konuşma Kazanımlarında Medya ve Teknoloji İzi Var mı?

*Hilal AYDIN***

Öz

Çalışma, dijital çağın etkisiyle değişen iletişim biçimlerinin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerilerine nasıl yansıdığını incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yürütülen çalışmada, programda yer alan konuşma kazanımları medya, teknoloji ve dijitalleşme temaları açısından değerlendirilmiş; önceki yıllara ait öğretim programlarıyla karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Bulgular, programın dijital içerik üretimi, sosyal medya kullanımı, çevrim içi iletişim gibi çağdaş kavramlara kısmen yer verdiğini ancak bu kavramların konuşma beceri alanında sınırlı ve parçalı biçimde ele alındığını ortaya koymuştur. Özellikle dijital çağın gerektirdiği etkileşim temelli, üretim odaklı ve çoklu ortam destekli sözlü iletişim becerilerinin kazanımlara sistematik biçimde yansıtılmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, 2024 programının konuşma becerileri açısından dijitalleşme ile bütünleşik, çok boyutlu ve işlevsel bir yaklaşımı henüz tam olarak benimsemediği görülmektedir. Bu bağlamda, dijital konuşma pratiklerini içeren kapsamlı kazanımların geliştirilmesi ve bu kazanımları destekleyecek öğretim ve değerlendirme stratejilerinin program bütününde yapılandırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, konuşma becerisi, dijital çağ, medya, teknoloji, öğretim programı, Maarif Modeli

Speaking in the Shadow of the Digital Age: Is There a Media and Technology Trace in the Speaking Outcomes of the New Turkish Program?

Abstract

The study aims to examine how the transformations in communication practices brought about by the digital age are reflected in the speaking skills component of the 2024 Turkish Language Curriculum for Secondary Schools, developed within the scope of the Türkiye Yüzyılı Maarif Model. Employing document analysis as one of the qualitative research methods, the study evaluates the speaking outcomes in the curriculum in terms of media, technology, and digitalization, and compares them with previous curricula. Findings reveal that while the curriculum partially incorporates contemporary concepts such as digital content creation, social media use, and online communication, these elements are addressed in a limited and fragmented manner within the domain of speaking skills. In particular, it is observed that interactive, production-oriented, and multimedia-supported verbal communication competencies required by the digital age are not systematically integrated into the learning outcomes. Consequently, the study concludes that the 2024 curriculum does not yet fully adopt a multidimensional, functional approach that integrates speaking skills with digitalization. In this context, it is recommended that more comprehensive learning outcomes be developed to reflect digital speaking practices, and that teaching and assessment strategies be restructured accordingly throughout the curriculum.

**Öğretmen, MEB, Konya, hll.svl95@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0000-1894-4286

Keywords: Turkish language education, speaking skills, digital age, media, technology, curriculum, Maarif Modeli

Giriş

Türkçe öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile dil bilgisi üzerine yapılandırılmış bir öğretim biçimidir. Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde öncül amaç dört temel dil becerisinin istendik düzeyde edinilmesi ve geliştirilmesidir. Türkçe öğretimi sadece dil yapılarını benimsetmeye yönelik bir yaklaşımdan ibaret değildir. En temel becerilerden dinleme / izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlarken, dili kullanan toplumun kültürel aktarımını nesiller boyu aktarma görevini de dolaylı bir biçimde yine dil yerine getirir (Temizyürek & Gir, 2021; Köçer, 2024).

Teknolojik gelişmeler, bireylerin iletişim biçimlerini ve dil kullanımını dönüştürmektedir. Günümüz yaşamında dijitalleşme ile teknolojik gelişmeler, dilin yapısı, dilin kullanımı ve dilin öğrenilme biçimleri üzerinde yoğun ve kalıcı etkiler yaratmaktadır. Teknoloji, dilin sadece bir iletişim aracı olmanın ötesinde, kültürel ve bilişsel bir olgu olarak evrilmesine olanak sağlamaktadır. Özellikle dijital platformlar, sosyal medya, podcast, vlog gibi yeni medya araçları bireylerin konuşma becerilerinin gelişiminde büyük rol oynamaktadır.

Sanayi devriminden günümüze gelen teknolojik gelişmeler, değişen sanal bir teknolojik iklim ortamı olarak yaşamın birçok alanına etki etmektedir. Erişimi kolay ve etkileşimi serbest olan dijital ortamlar, bireysel düzeyde başlayan, toplumsal düzeyde yayılan etkileriyle, kısa sürede uzun vadeli olarak teknoloji ve dijitalleşmeyi kabul edilebilir düzeye getirmektedir (Özçelik, 2023).

Dijital çağ, bireylerin sadece bilgiye ulaşım şekillerini değil, aynı zamanda düşünme, ifade etme ve iletişim kurma yöntemlerini de kökten değiştirmiştir. Günümüzde öğrenciler, bilgiye dijital araçlar üzerinden ulaşmakta, iletişimlerini sosyal medya, video konferans ve çevrim içi platformlar aracılığıyla sürdürmektedir (Castells, 2010). Bunun sonucunda, ana dili eğitiminde özellikle konuşma becerilerinin hangi yöntemlerle öğretileceği sorusunu yeniden gündeme getirmektedir. Türkçe dersleri yalnızca dili öğretme değil, aynı zamanda çağın gereklerine uygun bir iletişim becerisi kazandırma sorumluluğunu da üstlendiği görülmektedir.

Konuşma Becerisi

Konuşma, bireylerin duygu, düşünce, bilgi ve deneyimlerini sözlü biçimde başkalarına aktarmasını sağlayan temel bir iletişim aracıdır. Dilin işlevsel kullanım alanlarından biri olan konuşma becerisi, bireyin hem toplumsal hem de bireysel etkileşimdeki başarısını doğrudan etkileyen bir yetkinliktir. Konuşma becerisi, bireyin düşüncelerini sözlü olarak karşıya etkili biçimde aktarabilmesini ifade eder. Dört temel dil becerisi arasında etkileşim boyutuna en çok sahip olan bu beceri, aynı zamanda en dinamik olandır (Batur & Şahin, 2018).

Konuşma becerisi, dil eğitiminin merkezinde yer alan çok boyutlu bir yetkinliktir. Bu becerinin geliştirilmesi hem dil bilgisel doğruluk hem de sosyal iletişim becerilerinin dengeli şekilde öğretilmesini gerektirir (Richards, 2008). Bu beceri, yalnızca seslerin çıkarılması ya da kelimelerin ardı ardına sıralanması değil; aynı zamanda anlama, düşünceyi yapılandırma, uygun sözcük seçimi, tonlama ve beden dili gibi çoklu bileşenleri içeren karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2014). Konuşma becerisi, bireyin düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini sözlü olarak etkili, akıcı ve anlaşılır biçimde ifade edebilme yeteneği olarak tanımlanır (Burns & Joyce, 1997). Bu beceri sadece dilin temel kullanım alanlarından biri olmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal etkileşimin temel aracı olarak insan yaşamında kritik bir işlev görür. Dil öğreniminde dört temel beceriden biri olan konuşma, diğer becerilerden farklı olarak anlık, geri bildirime açık ve etkileşimsel yapısıyla ön plana çıkar (Richards, 2008).

Konuşma, bireyin toplumsal kimlik inşasında ve kültürel bağlamda kendini ifade etmesinde merkezi bir rol oynar. Bu nedenle, dil eğitiminde konuşma becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal uyumları ve iletişimsel yeterlilikleri için de elzemdir (Nunan, 1999). Günümüzde, teknolojinin sunduğu yeni öğretim ortamları ve yöntemleri, konuşma becerisinin daha etkileşimli ve işlevsel bir şekilde kazandırılmasını mümkün kılmaktadır. Bu sebeple, eğitim

programlarının konuşma becerisine yönelik izlemelerini, çağın iletişim ihtiyaçlarına uygun biçimde güncellemesi büyük oranda önem taşımaktadır.

Konuşma becerisi, bireyin düşüncelerini sözlü olarak etkili ve anlamlı şekilde ifade edebilmesini sağlayan temel dil becerilerinden biridir (Batur & Şahin, 2018). Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel kuramı, dilin bilişsel gelişimdeki rolünü vurgulayarak, konuşmanın sadece iletişim aracı değil, aynı zamanda düşünme sürecinin yapı taşı olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple eğitim programlarında konuşma becerilerinin sistematik biçimde geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak bu becerinin gelişimi, yalnızca yüz yüze iletişimle sınırlı kalmayıp dijital çağın getirdiği yeni platformları da içermelidir (Brown, 2014).

Günümüzde teknoloji, konuşma becerisinin geliştirilmesinde araç ve ortam olarak kullanılmaktadır. Video günlükler, sesli bloglar (podcast), çevrim içi tartışma grupları, dijital hikâye anlatımı gibi uygulamalar, öğrencilerin konuşma becerilerini daha etkileşimli ve gerçek hayatla bağlantılı biçimde kullanmalarına olanak sağlamaktadır (Karatay, 2013). Özellikle pandemi süreciyle değişen yaşam şartlarına uygun eğitim sürecini devam ettirmeye yönelik yaygınlaşan uzaktan eğitim uygulamaları, konuşma becerisinin dijital platformlara taşınmasını ve bu becerinin farklı boyutlarda ele alınmasını gündeme getirmiştir.

Medya ve Dijital Okuryazarlık

Medya okuryazarlığı, bireyin medya içeriklerini eleştirel şekilde okuyabilmesi ve kendi medya ürünlerini yaratabilmesi anlamına gelir. Dijital çağda bu beceri, bireylerin yalnızca medya içeriğini anlamasını değil, aynı zamanda içerik üretmesini de kapsamaktadır (Yazgan, 2010). Bu beceri, medya araçlarıyla (televizyon, gazete, internet, sosyal medya) karşılaşan bireyin, sunulan içeriklerin amaçlarını, kurgusunu, ideolojik altyapısını ve hedef kitlesini fark edebilmesini içerir. Türkiye'de medya okuryazarlığı kavramı 2000'li yıllarda daha görünür hâle gelmiş ve 2006 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ile RTÜK iş birliğiyle ilköğretim programlarına ders olarak eklenmiştir (Çelik, 2008).

Dijital okuryazarlık ise medya okuryazarlığını daha ileri bir boyuta taşıyan bir kavramdır. Bireyin dijital ortamda bilgiye ulaşması, bu bilgiyi kullanması, üretmesi, paylaşması ve etik şekilde yönetmesi, dijital okuryazarlık kapsamında değerlendirilmektedir (Eshet-Alkalai, 2004). Çalışkan (2023) çalışmasında dijital materyallerin, geleneksel materyallerine göre hududunu aşarak öğrencilere ve öğretmenlere, bilgiye süratle ulaşmaları hususunda daha kolay ve hızlı erişim olanağı sağladığını ifade etmiştir. Dijital okuryazarlık sadece teknik beceriler değil; aynı zamanda eleştirel düşünce, güvenlik farkındalığı, iş birliği ve dijital yurttaşlık gibi sosyal ve etik yönleri de içermektedir (Belshaw, 2011). Dijital okuryazarlık becerisinin önemli bir özelliği, bireyin yalnızca pasif bir tüketici değil; aynı zamanda aktif bir içerik üreticisi ve katılımcı olmasını öngörmesidir. Sosyal medya, bloglar, dijital hikâyeler ve çevrim içi forumlar bu üretimin başlıca alanlarıdır (Kellner & Share, 2007).

21. yüzyılın hızla dijitalleşen dünyasında bireylerin bilgiyle kurduğu ilişki yalnızca bilgiye erişimle sınırlı kalmayıp bilgiyi değerlendirme, yeniden yapılandırma ve etik biçimde paylaşma gibi çok boyutlu süreçleri içermektedir. Bununla ilgili olarak, dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı, bireylerin toplumsal yaşamda etkin birer katılımcı olabilmelerinin temel koşulu hâline gelmiştir. Özellikle dijital medya araçlarının çocuklar, gençler ve yetişkinler tarafından yoğun şekilde kullanıldığı bir çağda, bu araçlara yönelik bilinçli ve eleştirel bir tutum geliştirmek, eğitimin öncelikli hedeflerinden biri olmalıdır (Kuzu, 2007; Usluel, 2016).

Türkiye'de dijital okuryazarlık kavramı son yıllarda eğitim politikaları ve akademik literatürde daha sık gündeme gelmektedir. MEB'in (2019) güncellediği öğretim programlarında doğrudan "dijital okuryazarlık" kavramına yer verilmemekle birlikte; "bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanma", "eleştirel düşünme", "medya içeriklerine duyarlılık" gibi kazanımlar aracılığıyla bu becerilere dolaylı şekilde atıfta bulunmaktadır (Kılıçkaya & Seferoğlu, 2019). Gültekin (2021) özellikle Türkçe dersi öğretim programlarında dijital medya okuryazarlığına ilişkin kazanımların oldukça sınırlı kaldığını ve öğrencilerin yeni medya metinlerini çözümüleme, üretme ve eleştirel değerlendirme konularında yeterince yönlendirilmediğini belirtmektedir. Bu da dijital düzlemde karşılaşılan bilgi kirliliği, hatalı bilgilendirme, dijital bağımlılık ve siber zorbalık ve benzeri risklere karşı öğrencileri savunmasız bırakmaktadır (Korkmaz & Deryakulu, 2016).

Dijitalleşme ile medya okuryazarlığı kavramı önem kazanmıştır. Yazgan (2010), medya okuryazarlığını, bireylerin medya içeriklerini eleştirel olarak okuyup anlamaları ve yeni içerikler üretmeleri olarak tanımlamaktadır. Buckingham (2003) ise medya okuryazarlığını özellikle gençlerin medya kültüründeki aktif konumlarını güçlendirmek adına ihtiyaç duyduklarından bahsetmektedir.

Kress (2003), medya ve dijital okuryazarlık kavramlarının çoklu modaliteleri (görüntü, ses, yazı) içerecek şekilde okuryazarlık anlayışını genişlettiğini belirtmiştir. Buna ilişkin, dil eğitimi programlarının sadece geleneksel metinlerle değil, aynı zamanda dijital metin türleri ve çoklu ortam içerikleriyle de ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Leu vd., 2015; Hague & Payton, 2010).

Geçgel, Kana ve Eren (2020) Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik olgusunu farklı parametreler açısından inceleyen araştırmalarında dijital yetkinliğin eğitim ortamlarında kullanılması öğrencilerin dijital yetkinlik becerilerine doğrudan katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Günümüzün çok yönlü iletişim ortamında, geleneksel metin anlayışını aşan bir okuryazarlık bakış açısına ihtiyaç duyulmaktadır. Görsel, işitsel ve yazılı içeriklerin bütünleştiği dijital metinler, bireyin çoklu okuryazarlık becerilerini geliştirmesini gerektirmektedir. Bu nedenle özellikle dil eğitimi programlarının dijital içeriklerle desteklenmesi, öğrencilerin dijital yetkinliklerinin artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Dijital ve medya okuryazarlığı, bireylerin toplumsal yaşamda eleştirel, üretken ve sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yer almaları açısından temel bir beceri alanı hâline gelmiştir.

Araştırmanın Amacı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Ortaokul Programı konuşma beceri alanında kazanılması hedeflenen öğrenme çıktılarında medya ve teknoloji izlerini takip ederek dijital çağa uygunluğunu ortaya koymaktır. Bu amaçla geliştirilen araştırma soruları şunlardır:

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Programı (5-8) konuşma beceri alanında öğrenme çıktıları bölümünde yer alan teknoloji, medya ve dijitalleşmeye ilişkin kavramlar nelerdir?
2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Programı (5-8) konuşma beceri alanında yer alan öğrenme çıktılarının dijital çağda uygulamaları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Programı'nın genel olarak değerlendirilmesinde ve konuşma becerisi öğrenme alanında bulunan öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde, eleştirel bir bakışla değerlendirilmesinde özcü yaklaşım benimsenmiştir. "Özcü yaklaşımdaki değerlendiriciler, eğitim programını bağımlı olmadan incelerler. Değerlendirme ölçütleri genellikle işlevsel biçimde belirlenmemektedir. Bununla birlikte değerlendiriciler sadece 'eğitim programı ne kadar iyi?' sorusuna cevap bulmaya çalışırlar. Özcü değerlendiriciler, programda bulunan belirli bir içerik, içeriğin sıralanmasında izlenen yol, doğruluğu, içerik ile ilgili önerilen deneyim çeşitleri ve kullanılmakta olan materyal türleri üzerinde çalışırlar" (Ornstein & Hunkins, 2014: 403). Bu çalışmada alan yazından yola çıkılarak gerekli durumlarda daha önceki öğretim programları ile karşılaştırmalardan yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri analizi süreci, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın "konuşma becerisi" öğrenme alanına ait çıktılar, eleştirel ve tematik bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Bu süreçte, hem programın içeriği hem de kazanımların dijital çağın iletişim gereksinimleriyle ne ölçüde örtüştüğü sorgulanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne İlişkin Genel Değerlendirmeler

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının temel amacı; yetişmekte olan nesillerin dünyayı anlamanın temel aracı olan dili en yetkin biçimde kullanabilmelerini, Türkçenin zenginliklerine vâkıf olmalarını, dil aracılığıyla Türk kültürünü ve değerlerini en doğru biçimde kazanmalarını sağlamak şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2024).

Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin iletişim süreçlerinde yalnızca doğru anlama ve etkili aktarma becerileri kazanmalarını değil; aynı zamanda ana dil aracılığıyla estetik nitelik taşıyan yazılı ve sözlü metinler üretebilmelerini de hedeflemektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dilin sanatsal ve kültürel boyutlarını içselleştirerek kendi kültürel kimliklerini sağlam bir zeminde inşa etmelerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Söz konusu kazanımların gerçekleşmesi ise ancak öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinde üst düzey yeterlilikler edinmeleriyle mümkün olacaktır. 2024 Programı’nda tüm dil becerisi alanına eşit önem verilmiş, her bir beceri için atölye etkinlikleri tasarlanmıştır. Atölyeler ile öğrencilerin dil gelişimleri sağlanırken kavramsal becerilerinin, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine; sahip oldukları eğilim ve değerlerin olgunlaştırılmasına öncelik verilmiştir (MEB, 2024).

Yeni neslin değişen dünya şartlarına ayak uydurup söz sahibi olabilmeleri için değerlendirme, sorgulama, yorumlama becerisi, eleştirel düşünme ve araştırma becerilerini geliştirmek üzere çalışmalar yapılmış, sürecin sonunda değerlendirci bir anlama sürecini veya eleştirel bir üretimi gerçekleştirmesine olanak sağlayacak bir yapı oluşturulmuştur. Program ile her bir öğrencinin ana dilini iyi derecede düşünme becerilerini üst düzeyde kullanabilen; karakteri olgun, kimliğini tanıyan bireyler olarak yetişmesini hedeflenmiştir.

Programın uygulama esaslarında öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı bir öğrenme ortamının oluşturulmasına öğrencilerin düşüncelerini özgürce paylaşabilmesine, sosyal-duygusal becerilerinin desteklendiği bir sınıf iklimine vurgu yapılmıştır. Programda öğrencilerin öğrenme stilleri ile hazırbulunuşluk seviyeleri göz önünde bulundurularak öğrenme çıktılarıyla eşleşen farklı materyaller örneklenmiştir. Dil becerilerinin geliştirilmesinde anlama ve anlatma becerileri bütünsel olarak işe koşulmuştur.

Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı’nda konuşma becerisine ilişkin öğrencinin konuşma beceri seviyesinin, eğitim öğretim yılı başında tanılama ölçümleri ile değerlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Sadece eğitim öğretim yılı başında değil yıl boyunca da konuşma becerisi izlenerek gelişimin süreç içinde değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Akıcı konuşma becerisi ile akademik başarı ve sosyal başarının ileri seviyeye taşınması öğrenme çıktılarından biridir. Bu sebeple programda öğretmenler için konuşma kusurları tespiti için yapılması ve akıcı konuşma becerisinin geliştirilmesi adına takip planı sunulmuştur. Öğretmenler önerilen konuşma becerisi takip formları kullanarak ya da kendi geliştirdikleri formlarla öğrenme çıktılarını değerlendirebilirler. Derslerde konuşma etkinliklerinin tümünün öğretmen tarafından değerlendirilmesi konuşma eğitimin verimli geçmesini sağlayacaktır. Bu da süreç içerisinde nesnel bir değerlendirme sonucu elde edilecektir. Öğretmenin, konuşma öncesi, sırası ve sonrasını içeren konuşma süreci basamaklarını tümüyle uygulaması önemlidir.

Programda konuşma becerisine yönelik öğrenme çıktıları “sözlü üretim” ve “sözlü etkileşim” olmak üzere iki ulama ayrılmıştır. Bireysel konuşma faaliyetlerine yönelik öğrenme çıktıları “sözlü üretim”, karşılıklı konuşma faaliyetlerine yönelik olanlar ise “sözlü etkileşim” olarak değerlendirilir. Bunun yanında bazı durumlarda dilin işleyişiyle kendiliğinden bu iki işlev bir araya gelerek yeni öğrenme çıktıları oluşturur. 2024 programı konuşma beceri alanında öğrenme çıktıları birbirinin ön koşuludur. Bu sebeple ön koşul olan öğrenme çıktıların tamamen kazanıldığından emin olmadan sonraki adıma geçilemez. Ön koşul olan becerilerin geliştirilmesi için gerektiğinde ek çalışmalar işe koşulur.

Konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, öğrenciler genellikle öğretimsel desteğe ihtiyaç duymaktadır. Özellikle yorumlama, değerlendirme ve eleştirme gibi üst düzey düşünme becerilerine dayalı öğrenme çıktılarının elde edilebilmesi için, öğretmenlerin rehberlik edici ve model olan bir yaklaşımla öğretim sürecini yapılandırmaları önem arz etmektedir. Bununla ilgili olarak 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye ve konuşma süreçlerini değerlendirmeye yönelik olarak hem yüz yüze hem de dijital ortamların kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2024).

1.1. Medya ve Teknolojiyle Etkileşimli Kazanımlar

Dijital teknolojilerin yaygınlaşması, konuşma becerilerinin doğasını değiştirmiştir. Çevrim içi kitle iletişim araçları (Zoom, Teams vb.), sosyal medya platformları ve dijital sunum ortamları, yeni konuşma türlerini ve iletişim stratejilerini gündeme getirmiştir (Warschauer & Grimes, 2007). Jones ve Hafner (2012), dijital iletişimde sözlü ifadenin farklı dinamiklerle işlediğini ve eğitim programlarının bu değişime uyum sağlaması gerektiğini vurgulamıştır.

Gee (2014) dijital çağda konuşmanın çoklu yapısının önemini ortaya koymuştur. Bu gelişmeler, öğretim programlarında konuşma becerilerinin sadece yüz yüze etkileşim değil, aynı zamanda dijital platformlarda etkili iletişim kurma becerisi olarak tanımlanmasını gerektirmektedir.

Uluslararası eğitim programları, dijital okuryazarlık ve medya entegrasyonunu giderek önceliklendirmektedir (Leu vd., 2015; Warschauer, 2018). Örneğin, OECD'nin 2018 PISA değerlendirmelerinde dijital okuryazarlık ve yaratıcı iletişim becerilerinin gelişimi ön plana çıkarılmıştır (OECD, 2020). Türkiye'de ise halen programların teknoloji ve dijitalleşme ile ilişkisinin kısmi ve dağınık olup, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterlilikleri ve ders materyalleri açısından desteklenmesi gerekmektedir (Gültekin, 2021; Aksan, 2021).

2019 Türkçe Programı, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, sosyal ve kültürel gelişimlerine duyarlı, beceri temelli bir yaklaşım benimsemektedir. Bu yaklaşımda konuşma becerileri dört ana başlık altında sınıflandırılmıştır: hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, dinleyiciyle etkileşim ve sözlü sunum (MEB, 2019). Programda doğrudan medya ve teknolojiye işaret eden kazanım sayısı sınırlıdır. Ancak bazı kazanımlar, dolaylı yoldan dijital çağın gerekliliklerine kapı aralamaktadır.

5. ve 6. sınıf düzeylerinde konuşma beceri alanında verilen ilk kazanım "Hazırlıklı konuşma yapar." kazanımı "Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır." açıklamasıyla desteklenmiştir.

Teknoloji ile dolaylı yoldan ilişki kurulabilecek bu iki kazanımdan sonra 7. Sınıf T.7.2.1.kodlu "Hazırlıklı konuşma yapar." kazanımının "Hazırlıklı "Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır" biçiminde verilmiştir. Bu açıklama sayesinde görsel, işitsel ve destekleyici materyaller dijitalleşme ve teknolojiyle doğrudan ilişkilendirilebilir. 8. sınıf konuşma alanı ilk kazanımı olan T.8.2.1. kodlu "Hazırlıklı konuşma yapar." hedefi ise, "Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmaları, sunu hazırlamaları sağlanır." ve "Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir." şeklinde detaylandırılmıştır. Bu açıklamalar da dijitalleşme ile ilişkilendirilebilir. Ancak bu tür kazanımlar, genel program bütününde sınırlı sayıda yer almakta ve sistematik bir dijital medya bütünlüğü yaklaşımı henüz geliştirilememiştir (Gültekin, 2021). Özetle 2019 Türkçe Öğretim programı konuşma kazanımlarında görülen dijitalleşme, teknoloji ve medyanın ilişkisel bağı yeterince kurulmamıştır.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Öğretim programında öğrenme çıktıları üretim atölyeleri ile desteklenmiştir. Atölyelerde dil becerisine uygun ürün seçilmesi önemlidir. Bir sınıf seviyesinde işlenen her tema için bir konuşma atölyesi çalışması yapılmaktadır. Atölye çalışmalarında öğrenci sınıf düzeyine uygun konuşma tür, yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Program konuşma becerisi bağlamında yapılacak atölye çalışmalarının dijital içerik geliştirme platformları aracılığıyla gerçekleşmesine izin vermektedir. Atölye çalışmalarının süresi bir ders saati olmakla beraber gerekli durumda atölye hazırlık süreci okul dışı etkinlikler ile desteklenmektedir. Atölyenin öğrenme çıktıları, konuşma becerilerinin öğrenme çıktılarından oluşturulmaktadır. Öğrenme çıktılarından hareketle atölye; planlama, üretim ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir.

Atölyelerde kendini tekrarlayan ürünler yerine öğrencilerin yaratıcılığını ve hayallerini destekleyen, kendilerini özgürce ifade etmelerini sağlayan ilgi çekici etkinliklere yer verilmeleri tavsiye edilmiştir. Konuşma atölyelerinde hedef kitlenin özellikleri ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak rol kartları, doğaçlama, drama gibi eylem temelli teknikler kullanılmaktadır.

Programda öğrencilerin üretim atölyesi bölümlerinde ortaya koydukları çalışmalarda veya ürünlerde telif hakları ve kişisel verilerin korunmasıyla ilgili durumlar hakkında özen gösterilmesine yönelik açıklama mevcuttur. Öğrencilerin içerik oluştururken ve bunları paylaşıırken yasal hak ve sorumluluklarının bilincinde hareket etmeleri sağlanmasının önemine vurgu yapılmıştır. Aynı şekilde konuşma becerisi ile ilgili öğrencilerin kitle iletişim araçlarında ortaya koydukları ürünlerin telif haklarını ve kendi kişisel verilerinin korunmasına özen göstermeleri de medya ve teknolojiyle doğrudan ilişkilendirilir.

1.2.Önceki Programlarla Karşılaştırma

2006 programında dinleme/izleme ve konuşma öğrenme alanı hedefleri farklı iki öğrenme alanları şeklinde yer alırken 2015 yılı Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda bu öğrenme alanları sözlü iletişim başlığı altında birleştirilmiştir (Arı,2016). 2015 yılında kabul edilen Türkçe öğretim programında da konuşma becerilerine önem verilmiştir ancak dijital ve medya okuryazarlık konularına daha sınırlı bir şekilde yer verilmiştir. Konuşma becerileri kazanımları 2006 programında, öğrencilerin düşüncelerini sözlü olarak ifade etme, dinleme ve anlama, sözlü iletişimde kurallarına uygunluk becerileri kazanımları hedeflenmiştir.

2015 programında dinleme / izleme ve konuşma becerisi, "Sözlü İletişim" başlığı altında toplanmıştır. Bu programda, konuşma becerileri daha genel ifadelerle belirtilmiş ve kazanım sayılarında azalma gözlemlenmiştir. Örneğin, 2006 programında yer alan "Standart Türkçe ile konuşur" gibi özellikli kazanımlar, 2015 programında yer almamaktadır. Ancak kazanımların cümleleri daha açıklayıcı bir şekilde kurulmuştur. Örneğin, "Konuşmasını/sunumunu bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler" şeklinde bir ifade kullanılmıştır.

2006 ve 2015 yıllarında uygulanan Türkçe öğretim programlarında dijital medya ve teknoloji ile ilgili kazanımlar oldukça sınırlıdır ve dijital okuryazarlık kavramına nadiren değinilmiştir (Özsoy & Yalçın, 2017).

2019 programında, konuşma becerileri daha detaylı bir şekilde ele alınmış ve sınıf düzeylerine göre kazanımlar belirlenmiştir. Örneğin, "Konuşma stratejilerini uygular", "Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır", "Hazırlıksız konuşmalar yapar" gibi kazanımlar tüm sınıf düzeylerinde yer alırken, "Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır", "Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır" gibi kazanımlar ise 3. ve 4. sınıf seviyelerinde yer almaktadır. Bu programda toplamda yirmi kazanım bulunmakta olup, aslında altı farklı kazanımın farklı sınıf seviyelerinde tekrarlandığı görülmektedir. Genel anlamda 2006 programı konuşma becerisi içeren kazanımların niceliksel anlamda 2015 programında azaltıldığını 2019 programında ise arttırıldığını göstermektedir. 2006 programı konuşma becerisi kazanımları daha detaylı iken 2015 programında genel ifadeler kullanılmıştır. 2019 programında ise konuşma kazanım sayısı artış gösterirken daha detaylı ve sınıf düzeylerine göre belirlenmiş olduğu göze çarpmaktadır. 2019 programı bu anlamda ilerleme göstermiştir; ancak kazanımların nicelik ve nitelik olarak yeterli düzeyde olmadığı gözlemlenmektedir.

2024 yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Programında "Öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek ve süreci değerlendirmek amacıyla yüz yüze ve dijital ortamlar oluşturulur." ifadesine kullanılarak konuşma becerisinin dijital ortamda da desteklenmesine vurgu yapılmıştır. Ülçay (2024) araştırmasında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni programının öğrenci merkezli bir yaklaşımla hazırlandığını ortaya koymuştur. Problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirmesiyle birlikte teknoloji uyumunu da içeren bir yapıyla, bütüncül bir vizyona sahip olduğunu ifade etmiştir.

Banaz (2024) araştırmasında 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programını dijital okuryazarlık bakımından incelemiş ve bu yeni programda dijital okuryazarlık olgusunun sıklıkla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık konusunu inceleyen Duran ve Özen

(2018), Programdaki dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımların daha çok 7. ve 8. sınıfta yoğunluk gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Polizzi (2020) çalışmasında, günümüzde işlevsel becerilerle dijital becerileri eleştirel bilgilerin kullanılmasının çok önemli bir husus olduğunu vurgulamaktadır. Önceki yıllara ait olan 2006 ve 2015 öğretim programlarında konuşma beceri alanlarının önemsendiği görülse de 2006 programında konuşma becerileri “duygu, düşünce ve deneyimlerin sözlü olarak ifade edilmesi” şeklinde genel ifadelerle tanımlanmış, dijital ortam ve medya öğeleri ihmal edilmiştir (MEB, 2006). 2015 Türkçe öğretim programında, öğrenme alanlarını sözlü iletişim, okuma ve yazma alanları oluşturmaktadır. Konuşma becerisi ve dinleme becerisi sözlü iletişim öğrenme alanı başlığı altında kısıtlanmıştır (Aydın,2017). 2019 programında ise sözlü iletişim başlığının dinleme/izleme ve konuşma olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. 2019 Türkçe öğretim programında kazanımlar biraz daha ayrıntılandırılarak, “hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma” gibi alt başlıklar getirilmiş; ancak dijital çağın gereksinimleri açısından medya ve teknolojiyle ilişkisinde sınırlı kalmıştır (MEB, 2019). 2019 yılında yayınlanan Türkçe Programı ise, dijital teknolojilerin eğitimdeki artan önemine rağmen, konuşma kazanımlarında medya ve teknolojiye ilişkin doğrudan referansların hâlâ yetersiz olduğunu göstermektedir (MEB, 2019; Gültekin, 2021). Program, “hazırlıklı konuşmalarda teknolojik araçların etkili kullanımı” gibi bazı kazanımlarla dijital unsurları içermeye başlamış ancak bunlar sistematik ve kapsamlı bir dijital bütünün parçası olmaktan uzaktır (Aksan, 2021).

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ise önceki programların eksiklerini kapatarak ve gelişim sağlayarak konuşma becerisi alanını hem teknolojik çağa daha uyumlu hem de dijitalleşmenin getirdiği bazı gereçleri sınıf ortamında kullanılmasını sağlayarak günümüzü takip eden bir program haline getirmiştir. Bununla birlikte programda sanal, yapay zekâ ve infografik kavramlarının yer alması, programın çağın gereksinimlerine göre hazırlandığını göstermiştir.

2. Tema ve Konulara İlişkin Görüşler

2024 Ortaokul Türkçe Programı'nda temalara göre konular dağıtılmış, konu seçimlerinde günümüz şartları göz önünde bulundurulmuştur. Örnek verecek olursak 5. Sınıf oyun dünyası temasında dijital eğitici oyunlar konusu yer almıştır. 6. Sınıf iletişim ve sosyal ilişkiler temasında ise kitle iletişim araçları: kitle iletişim araçlarının geçmişten günümüze değişimi, kitle iletişim araçları, çevrim içi ortamlarda iletişim konusuna yer verilmiş medyanın kullanımına yönelik öğrenme çıktılarına vurgu yapılmıştır. 7 sınıf okuma kültürü temasında Okuma Ortamı: dijital okuma (z-kitap, e-kitap vb.). konusuna değinilmiştir. Daha çok okuma kazanımlarıyla ilişkili bu konu dijitalleşme ile ilgilidir. Yeni programda teknoloji ve medya ile ilgili dikkat çeken beceriler en çok 8. Sınıfta yer almaktadır. 8. Sınıf iletişim ve sosyal ilişkiler temasında konular:

- Genel Ağ: genel ağın insan yaşamındaki yeri ve önemi, genel ağ ile kişisel güvenlik, genel ağ ve bilgiye erişim, çevrim içi ortamlarda iletişim, dijital bağımlılık, siber zorbalık.
- Sosyal Medya: sosyal medya ve güvenlik, sosyal medya ve mahremiyet, sosyal medya ve türleri, sosyal medya ve etik, sosyal medya dili (nezaket, saygı). (MEB,2024)

- Dijital İçerik Üretimi: dijital hikâye oluşturma platformları, video tasarım platformları, grafik tasarım platformları, bloglar.

- Dijital Yenilikler: artırılmış gerçeklik, bulut teknolojisi, yapay zekâ ve kullanım alanları (sanat, bilim, edebiyat vb.). şeklinde sıralanmıştır. Bununla birlikte yine 8. Sınıfta sanat ve estetik temasında Dijital sanat, estetik ve güzellik kavramı, doğa ve estetik, sanat ve estetik, müzecilik, sanal müze konularından bahsedilmiştir. Böylelikle 2024 programında önceki programlardan daha fazla teknoloji, medya ve dijitalleşmeye yer verilmiştir. Buna rağmen önceki yıllarda (2005,2015,2019) yayımlanan programlarda teknoloji ve medya ile ilişkili kazanımlar daha çok okuma beceri alanındayken, 2024 programında da bu durumun tekrarlandığı gözlenmiştir. Dijital okuryazarlık, medya metinleri, teknoloji kavramlarına okuma beceri alanında niceliksel olarak daha fazla yer verilmiştir. Konuşma beceri alanında ise hem sözlü üretim hem de sözlü etkileşimi kapsayacak şekilde bir tane öğrenme çıktısı var olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrenme çıktısının sonucu “Konuşma süreciyle ilgili öz yansıtma yapabilmek ve kendini uyarlayabilme” şeklindedir. Öğrenme çıktısına ilişkin açıklamalar aşağıdaki gibidir:

a) Konuşma sürecinde güçlü yönleri ile gelişmeye açık yönlerini gerekçeleriyle birlikte kendisini değerlendirir.

b) Deneyimleme sürecindeki gelişmeye açık yönlerini destekleyecek önlemler alıp güçlü yönlerini sonraki çalışmalara ileterek konuşan kimliğinin gelişimine yön verir.

c) Konuşmaları sonucunda oluşan ürün ve seçki dosyası (konuşma metni, ses kaydı, sunum videosu, çoklu medya öğeleri vb.) oluşturur (MEB, 2024)

2024 Ortaokul Türkçe Programı'nın konuşma becerisi alanındaki öğrenme çıktılarının dijital çağın ihtiyaçlarıyla olan ilişkisi ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, programın teknoloji ve medya etkileşiminde modüler ve sınırlı bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bölümde, bu ilişkiyi çok boyutlu olarak değerlendirirken, önceki yılların programlarıyla karşılaştırmalı analiz de yapılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

2019 Türkçe Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nın konuşma kazanımları karşılaştırıldığında, her iki programın da temel amacı öğrencilerin etkili, anlaşılır ve yapılandırılmış biçimde sözlü ifade becerilerini geliştirmesidir. Ancak bu ortak amaca ulaşma biçimleri, çağın gereklilikleri doğrultusunda farklılaşmaktadır.

21. yüzyılın temel gereksinimlerinden biri olan dijital okuryazarlık, öğrencilerin sadece metin üretme veya anlama değil, aynı zamanda dijital ortamlarda etkili iletişim kurma yetilerini de kapsar. Bu nedenle konuşma kazanımları artık geleneksel sınıf içi sunumları aşmakta; podcast hazırlama, video blog çekimi, sanal panellerde konuşma gibi dijital ortamları da içeren becerilere evrilmektedir. 2024 programı, bu dönüşüme uyum sağlayarak öğrencilerin hem dijital mecralarda sözlü ifade becerilerini geliştirmesine hem de çoklu ortamda ifade stratejileri kullanmasına zemin hazırlamaktadır.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sadece bireysel dil yeterliliklerine değil, aynı zamanda öğrencinin toplumsal, kültürel ve teknolojik bağlamlarla etkileşimine de odaklanır. Konuşma becerileri, artık yalnızca yüz yüze ortamlarda gerçekleşen bir etkinlik olmaktan çıkarak, dijital platformlar üzerinden gerçekleşen etkileşimli, çok katmanlı ve çok seçenekli iletişim biçimlerini de kapsamaktadır. Konuşma becerilerinin teknolojiyle bütünleşmiş biçimde ele alınması, öğrencilerin yalnızca Türkçe dersinde değil; fen, sosyal bilgiler ve bilişim gibi derslerle de çok disiplinli konuşma pratikleri geliştirmelerini sağlar. Bu sayede öğrenci, farklı bilgi alanlarını bütünleştirerek çok yönlü düşünebilir ve bu düşüncelerini dijital ortamda paylaşabilir.

Ayrıca sosyal-duygusal öğrenme kazanımları çerçevesinde bireyin duygu yönetimi, empati kurma ve çatışma çözme gibi becerileri hem yüz yüze hem de çevrimiçi iletişimde sağlıklı konuşma davranışlarının temelini oluşturur. Bu yönüyle 2024 programı, dijital vatandaşlık bilinciyle konuşma becerilerini birleştiren çağdaş bir anlayış sunmaktadır.

Sonuç olarak, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' nin konuşma kazanımları, sadece bireysel dil yeterliliklerini değil; dijital çağın iletişim araçları, medya yapıları ve teknolojik gelişmeleriyle bütünleşik bir dil kullanımı anlayışını yansıtmaktadır. Bu durum, öğrencilerin hem dijital çağın gereklerine uyum sağlayan hem de eleştirel düşünebilen, bilinçli medya kullanıcıları ve üreticileri olarak yetiştirmelerine olanak tanımaktadır.

Bu yönüyle 2024 programı, konuşma becerilerini sadece bir iletişim aracı olarak değil; 21. yüzyılın sosyal, teknolojik ve kültürel katmanlarıyla iç içe geçmiş çok yönlü bir öğrenme alanı olarak benimsediği açıktır. Bu amaçla konuşma becerisi hem sözlü üretim hem de sözlü etkileşimi kapsayacak şekilde öğrenme çıktılarının niceliksel bakımdan yeterli olmadığı göze çarpmaktadır.

Öneriler

2024 Türkçe öğretim programı konuşma beceri alanı konuşma sürecini yönetebilme öğrenme çıktısına ilişkin öğrencilerin düşüncelerini düzenlemeleri için dijital düşünme haritaları ve zihin haritaları gibi araçlar kullanılabilir. Bu araçlar, öğrencilerin konuşma öncesinde fikirlerini organize etmelerine yardımcı olur. Sözlü sunum yapabilme öğrenme çıktısına ilişkin öğrencilere sunum teknikleri öğretilmeli ve görsel destekler (slaytlar, grafikler, medya gereçleri) kullanarak sunum yapmaları teşvik edilmelidir. Ayrıca, sunum sonrası geri bildirim oturumları düzenlenerek öğrencilerin gelişimi

desteklenebilir. Tahminlerden Yararlanabilme öğrenme çıktısına ilişkin öğrencilere tartışma ve münazara gibi etkinlikler düzenlenerek, farklı bakış açıları geliştirmeleri sağlanabilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin tahmin yapma ve bu tahminleri savunma becerilerini geliştirir. Öz Yansıtma Yapabilme öğrenme çıktısına ilişkin öğrencilere öz değerlendirme formları ve günlük tutma gibi araçlar sunularak, kendi gelişimlerini izlemeleri sağlanabilir. Bu yöntemler, dijital platformlarda kendilerini ifade şeklinde oluşturulup öğrencilerin öz farkındalıklarını artırır.

Programa ilişkin genel anlamda okuma ve konuşma kazanımlarına hiper metin okuma, çoklu ortam analizleri ve dijital içerik eleştirisi gibi beceriler eklenmelidir (Kılıçkaya & Seferoğlu, 2019). Çevrim içi toplantılar, sosyal medya iletişimi, dijital nezaket ve beden dili gibi becerilere yönelik kazanımlar ve uygulamalar artırılmalıdır (Thorne, 2013). Podcast oluşturma, video sunumu ve dijital hikâye anlatımı gibi üretim odaklı etkinlikler kazanımlar içerisine sistematik şekilde entegre edilmelidir (Buckingham, 2003). Dijital pedagojik içerik geliştirme ve teknoloji kullanımı alanında öğretmen eğitim programları güçlendirilmelidir (Aksan, 2021). Dijital araçların kullanıldığı, medya okuryazarlığını destekleyen örnek metin ve etkinlikler ders kitaplarına eklenmelidir. Konuşma becerilerinin dijital ortamda da ölçülebilmesini sağlayacak yeni değerlendirme yöntemleri geliştirilmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. (Zorunlu beyan)

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer almaktadır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale tek yazarlı bir makaledir ve yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar mevcut değildir.

Kaynaklar

- Aksan, H. (2021). Dijital yazarlık ve eğitimde uygulamaları. *Akademik Eğitim Dergisi*, 3(2), 54-66.
- Aydın, B., & Aydın, A. (2023). Dijital çağda dil eğitimi ve öğretim programları üzerine bir değerlendirme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 45-60. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekud>
- Aydın, E. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının (2015 ve 2017) Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(28), 41-66.
- Alvermann, N., Unrau, N., & Ruddell, R. (Eds.). (2013). *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1570–1613). International Reading Association.
- Arı, G. (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 235-253. <https://doi.org/10.19126/suje.40827>
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Dijital Okuryazarlık Açısından İncelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Batur, Z., & Şahin, C. (2018). *Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınları.
- Belshaw, D. (2011). *The essential elements of digital literacies*. Durham University. <http://neverendingthesis.com/>
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). Pearson Education.
- Burns, A., & Joyce, H. (1997). *Konuşmaya odaklanma*. Ulusal İngilizce Dil Öğretimi ve Araştırma Merkezi, Sidney.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society*. Wiley-Blackwell.
- Çalışkan, G. (2023). Dil öğretiminde dijital eğitim materyalleri: Kitap ve oyun. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 112-126. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1379034>
- Çelik, B. (2020). *Türkçe eğitiminde dijital yazarlık*. İstanbul: Eğitim Kitabevi.

- Çelik, M. (2008). Medya okuryazarlığı eğitimi ve Türk eğitim sistemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 38(180), 176–184.
- Duran, E., & Ertan Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93–106.
- Geçgel, H., Kana, F., & Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904. <https://doi.org/10.16916/aded.742352>
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315819679>
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin, H. (2021). Türkçe dersinde medya okuryazarlığı kazanımları: Öğretim programı analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 117–135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim>
- Jones, R. H., & Hafner, C. A. (2012). *Understanding digital literacies: A practical introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003177647>
- Karatay, H. (2013). Yeni öğretim programlarına göre Türkçe öğretiminde beceri temelli yaklaşımlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 45-65.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59–69.
- Kılıçkaya, F., & Seferoğlu, G. (2019). Dijital okuryazarlık ve Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 7(3), 89-101.
- Korkmaz, Ö., & Deryakulu, D. (2016). Üniversite öğrencilerinin siber zorbalık ve mağduriyet düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 81–100.
- Köçer, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının kültür okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(1), 161-171. <https://doi.org/10.7884/teke.1589388>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kuzu, A. (2007). Medya okuryazarlığı: Eleştirel düşünme yaklaşımıyla bir model önerisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 1–10.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2015). New literacies: A dual level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education*, 197 (2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/002205741719700202>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "beceri temelli" yeni ders kitapları hazır. egitim2023.meb.gov.tr.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024, 26 Nisan). “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” müfredatla “beceri” temelli sadeleştirilmiş ve derinlemesine öğrenme yaklaşımı.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Heinle & Heinle Publishers. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- OECD. (2020). *PISA 2018 results: Creative expression in education*. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler, sorunlar* (A. Arı, Çev.). Konya: Eğitim. (Orijinal eser 1993)
- Özsoy, S., & Yalçın, N. (2017). Türkçe öğretim programlarında teknoloji kullanımı: 2005, 2012 ve 2017 programlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 221-238.
- Özçelik Baloğlu, Ö. (2023). Teknolojik bir dönüşüm olarak dijitalleşme kavramı ve etkileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1189-1210. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1276723>
- Polizzi, G. (2020). Digital literacy and the national curriculum for England: Learning from how the experts engage with and evaluate online content. *Computers & Education*, 152, 103859. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103859>
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Thomas, M., & Reinders, H. (2010). *Task-based language learning and teaching with technology*. Continuum.
- Thorne, S. L. (2013). Digital literacies and language learning: Research, theory, and practice. In *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley-Blackwell.
- Usluel, Y. K. (2016). Bilişim teknolojileri ve dijital okuryazarlık: Kavramsal bir çerçeve. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(1), 33–50.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-77.
- Yazgan, A. D. (2010). Potter, W.J. (2005). *Media Literacy: 3rd Edition*. Sage Publications. Thousand Oaks. U.S. 467 pages. *İlköğretim Online*, 9(1), 6-8.
- Warschauer, M. (2018). Technology and second language learning. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.). National Geographic Learning.

Warschauer, M., & Grimes, D. (2007). Audience, authorship, and artifact: The emergence of second language writing on the Internet. *Language Learning & Technology*, 11(2), 3–14.

Extended Abstract

Introduction

Teaching Turkish is a teaching method structured on listening, speaking, reading and writing skills and grammar. The primary goal in the education and teaching process of Turkish is to acquire and develop the four basic language skills at the desired level. Teaching Turkish is not just an approach aimed at adopting language structures. While it aims to develop the most basic skills of listening / watching, reading, speaking and writing, the language also indirectly fulfills the task of transferring the cultural transmission of the society that uses the language from generation to generation (Temizyürek & Gir, 2021; Köçer, 2024).

Technological developments transform the communication styles and language use of individuals. In today's life, digitalization and technological developments create intense and permanent effects on the structure of the language, the use of the language and the ways in which the language is learned. Technology allows the language to evolve as a cultural and cognitive phenomenon, beyond being just a means of communication. Especially new media tools such as digital platforms, social media, podcasts and vlogs play a major role in the development of individuals' speaking skills. Technological developments from the industrial revolution to the present affect many areas of life as a changing virtual technological climate environment. Digital environments that are easy to access and free to interact with, with their effects that start at the individual level and spread at the social level, bring technology and digitalization to an acceptable level in the long term in a short time (Özçelik, 2023).

The digital age has radically changed not only the ways individuals access information, but also their ways of thinking, expressing and communicating. Today, students access information through digital tools and continue their communication through social media, video conferences and online platforms (Castells, 2010). As a result, the question of which methods will be used to teach speaking skills in particular in mother tongue education is brought to the agenda again. Turkish lessons are seen to undertake the responsibility of not only teaching the language, but also providing communication skills appropriate for the requirements of the age.

Speaking Skills

Speaking is a basic communication tool that allows individuals to verbally convey their feelings, thoughts, knowledge and experiences to others. Speaking skill, which is one of the functional areas of language use, is a competence that directly affects the individual's success in both social and individual interactions. Speaking skill refers to an individual's ability to effectively convey their thoughts verbally. This skill, which has the most interactional dimension among the four basic language skills, is also the most dynamic (Batur & Şahin, 2018). Speaking skill is a multidimensional competence at the center of language education. The development of this skill requires both grammatical accuracy and social communication skills to be taught in a balanced way (Richards, 2008). This skill is not only the production of sounds or the sequencing of words; it is also a complex process that includes multiple components such as comprehension, structuring of thought, appropriate word selection, intonation and body language (Güneş, 2014). Speaking skill is defined as the ability of an individual to express their thoughts, feelings and information verbally effectively, fluently and understandably (Burns & Joyce, 1997). This skill is not only one of the basic areas of use of language, but also plays a critical role in human life as the basic tool of social interaction. Speaking, one of the four basic skills in language learning, stands out with its instantaneous, feedback-friendly and interactive structure, unlike other skills (Richards, 2008).

Speaking plays a central role in the individual's social identity construction and self-expression in a cultural context. Therefore, the development of speaking skills in language education is essential for students' academic success as well as their social adaptation and communicative competence (Nunan, 1999). Today, new teaching environments and methods offered by technology make it possible to acquire speaking skills in a more interactive and functional way. For this reason, it is of great importance for educational programs to update their monitoring of speaking skills in accordance with the communication needs of the age.

Speaking skills are one of the basic language skills that enable an individual to express their thoughts verbally in an effective and meaningful way (Batur & Şahin, 2018). Vygotsky's (1978) sociocultural theory emphasizes the role of language in cognitive development and states that speaking is not only a means of communication but also a building block of the thinking process. For this reason, speaking skills need to be developed systematically in educational programs. However, the development of this skill should not be limited to face-to-face communication, but should also include new platforms brought by the digital age (Brown, 2014). Today, technology

Method

Research Model

Document review, one of the qualitative research techniques, was used in the research. In the general evaluation of the 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Model Middle School Turkish Program and in the evaluation of the learning outcomes in the speaking skill learning area, an essentialist approach was adopted in the evaluation with a critical perspective. "Evaluators in the essentialist approach examine the education program without being dependent. Evaluation criteria are usually not determined in a functional way. However, evaluators only try to find an answer to the question 'how good is the education program?' Essentialist evaluators work on the specific content in the program, the way the content is ranked, its accuracy, the types of experiences suggested regarding the content, and the types of materials used" (Ornstein & Hunkins, 2014: 403). In this study, the literature was used and comparisons with previous curricula were used when necessary. The findings obtained were interpreted and reported.

Data Analysis

In this study, the data analysis process was carried out using the document review method, which is one of the qualitative research designs. In line with the main purpose of the research, the outputs of the "speaking skills" learning area of the 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Model Middle School Turkish Course Curriculum were analyzed from a critical and thematic perspective. In this process, both the content of the program and the extent to which the achievements overlap with the communication needs of the digital age were questioned.

Result and Discussion

When the speaking outcomes of the 2019 Turkish Language Curriculum and the 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Model Middle School Turkish Language Curriculum are compared, the main purpose of both programs is for students to develop their oral expression skills in an effective, understandable and structured manner. However, the ways to achieve this common goal differ in line with the requirements of the age.

Digital literacy, one of the basic requirements of the 21st century, includes students' ability to not only produce or understand texts, but also to communicate effectively in digital environments. For this reason, speaking outcomes now go beyond traditional classroom presentations; they evolve into skills that include digital environments such as podcasting, video blogging, and speaking on virtual panels. The 2024 program adapts to this transformation, preparing the ground for students to both develop their oral expression skills in digital media and use expression strategies in multimedia environments.

The 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Model focuses not only on individual language proficiency, but also on the student's interaction with social, cultural and technological contexts. In this context, speaking skills are no longer an activity that only takes place in face-to-face environments, but also include interactive, multi-layered and multi-optional forms of communication that take place on digital platforms. Addressing speaking skills in an integrated manner with technology allows students to develop multi-disciplinary speaking practices not only in Turkish lessons but also in courses such as science, social studies and informatics. In this way, students can think in a multi-faceted way by integrating different areas of knowledge and share these thoughts in a digital environment. In addition, within the framework of social-emotional learning outcomes, an individual's skills such as emotional management, empathy and conflict resolution form the basis of healthy speaking behaviors both in face-to-face and online communication. In this respect, the 2024 program offers a contemporary understanding that combines digital citizenship awareness with speaking skills.

As a result, the speaking outcomes of the 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Model reflect not only individual language proficiency; but also an understanding of language use integrated with the communication tools, media structures and technological developments of the digital age. This situation allows students to grow up as conscious media users and producers who can both adapt to the requirements of the digital age and think critically.

In this respect, it is clear that the 2024 program adopts speaking skills not only as a means of communication, but also as a multifaceted learning area intertwined with the social, technological and cultural layers of the 21st century. For this purpose, it is noticeable that the learning outcomes of speaking skills, which will cover both oral production and oral interaction, are not quantitatively sufficient.

Recommendations

In the 2024 Turkish curriculum speaking skill area, tools such as digital thinking maps and mind maps can be used to organize students' thoughts regarding the learning outcome of being able to manage the speaking process. These tools help students organize their ideas before speaking. Presentation techniques should be taught to students regarding the learning outcome of being able to make oral presentations and they should be encouraged to make presentations using visual supports (slides, graphics, media tools). In addition, students' development can be supported by organizing feedback sessions after the presentation. In the learning outcome of being able to benefit from predictions, activities such as discussion and debate can be organized for students to develop different perspectives. Such activities develop students' skills in making predictions and defending these predictions. In the learning outcome of being able to make self-reflection, students can be provided with tools such as self-assessment forms and journaling to monitor their own development. These methods are created in the form of self-expression on digital platforms and increase students' self-awareness. Skills such as hypertext reading, multimedia analysis and digital content criticism should be added to the general reading and speaking outcomes of the program (Kılıçkaya & Seferoğlu, 2019). Gains and practices for skills such as online meetings, social media communication, digital courtesy and body language should be increased (Thorne, 2013). Production-oriented activities such as podcasting, video presentation and digital storytelling should be systematically integrated into the gains (Buckingham, 2003). Teacher training programs in the field of digital pedagogical content development and technology use should be strengthened (Aksan, 2021). Sample texts and activities that support media literacy using digital tools should be added to textbooks. New assessment methods should be developed to enable speaking skills to be measured in the digital environment.



Uluslararası Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi
International Journal of Language Education
Studies

<https://udecd.com>

Kabul/Accepted: 28.06.2025

Makalenin Türü / Araştırma Makalesi

Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi

*Muhammed Kerim İNAN***

Öz

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını belirleme ve bu tutumların cinsiyet, ana bilim dalı, ebeveyn eğitim durumu, aile gelir düzeyi ve yaşanan yer gibi faktörlere bağlı olarak değişip değişmediğini incelemektir. Araştırmanın örneklemi, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu grup; Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümlerinden toplamda 136 öğretmen adayını kapsamaktadır. Betimsel bir araştırma olan bu çalışma, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını çeşitli değişkenler doğrultusunda incelemek amacıyla tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmada, Susar-Kırmızı, F. (2012) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının genel olarak kitap okumanın önemine dair olumlu tutumlar sergilediğini ortaya koymuştur. Özellikle, kitap okumanın bir öğretmen adayı için temel bir ihtiyaç olarak görüldüğü ve kitap okuma eyleminin zihinsel rahatlama, bilgi edinme ve kültürel farkındalık sağlama gibi katkılar sunduğu vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma eğitimi, okuma alışkanlığı, okuma kültürü, öğretmen adayı.

Examination of Book Reading Habits of Teacher Candidates

Abstract

The aim of research is to determine the attitudes of prospective teachers towards book reading habits and to examine whether these attitudes change depending on factors such as gender, department, parental education status, family income level and place of residence. The sample of the research consists of students studying at Karamanoğlu Mehmetbey University Faculty of Education in the spring semester of the 2024-2025 academic year. This group includes a total of 136 prospective teachers from the departments of Classroom Teaching, Turkish Language Teaching, Preschool Teaching, Guidance and Psychological Counseling, Science Teaching, Special Education Teaching and Primary School Mathematics Teaching. This descriptive study was conducted with the screening model in order to examine the reading habits of prospective teachers in accordance with various variables. In the research, the Attitude Scale of Prospective Teachers Towards Book Reading Habits which was developed by Susar-Kırmızı, F. (2012). Research findings have revealed that pre-service teachers generally exhibit positive attitudes toward the importance of reading books. In particular, reading is perceived as a

** Öğretmen, Karaman, inanmuhammedkerim@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0009-0003-8870-0668

fundamental necessity for prospective teachers, and it is emphasized that the act of reading contributes to mental relaxation, knowledge acquisition, and the development of cultural awareness.

Keywords: Reading education, reading habit, reading culture, teacher candidate.

Giriş

Teknoloji çağında eğitimin ana hedefi; düşünen, düşündüklerini doğru bir biçimde ifade edebilen, okuyan, araştıran, eleştiren, yorumlayan, elde ettiği bilgileri uygulamaya dönüştürebilen ve bunları başka bireylere aktarabilecek bireyler yetiştirmektir. Çağın gereksinimine uygun niteliklere sahip bireyler yetiştirebilmek ancak uygun özelliklere sahip öğretmenlerle beraber mümkündür. Bu niteliklere sahip olmanın ilk adımı da iyi bir okur olmaktan geçmektedir (Bozpolat, 2010). Bireylerin yetiştirilme sürecinde en önemli yöntemlerden biri olan okumayla ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. Okuma, dilin gizine ulaşma, anlamlandırma, bilgi edinme ve yazılı olan metinlerle etkileşim kurma süreci olarak açıklanabilir. Bu süre bireylere yazılı verilen materyalleri kavrama, yorumlayabilme ile eleştirel bakış açısıyla inceleme becerilerinin geliştirmelerine yardımcı olur. Okuma alışkanlığı, bireyin düzenli olarak yazılı içeriklerle ilgilenmesi ve bu süreç içerisinde aktif olarak bilgi edinmesi şeklinde açıklanabilir. Bu alışkanlık, sadece akademik başarıyı yükseltmek ile kalmaz, aynı zamanda bireylerin entelektüel olarak gelişimlerine de katkı sağlar. Okuma, dil becerilerini geliştirmenin ötesinde, genel kültür seviyesinin yükselmesine, düşünsel derinliğin gelişmesine ve iletişim becerilerinin kuvvetlenmesine yardımcı olur (Evans & Thomas, 2014).

Bireyin kişiliklerini geliştiren, düşünsel birikimlerini arttıran ve toplum içerisinde daha iyi bir konum kazanmasına yardımcı olan önemli etken, okuma alışkanlığıdır. Okuma alışkanlığının birey tarafından ihtiyaç ile zevk kaynağı olarak görülmesi, bu alışkanlığın edinilmesinde önemli bir etkidir. Bu sebeple, bireylerin okuma alışkanlığını küçük yaşlardan itibaren eğitim öğretim süreçleri içerisinde kazanmaları bir zorunluluktur. Bu alışkanlığının gelişiminde, bireylerin çocukluk dönemlerinde evden, okuldan ve çevresinden aldıkları eğitim oldukça etkili bir noktadadır (Yılmaz-Aydın, 2006). Okuma alışkanlıklarını şekillendiren faktörler, bireysel, ailevi, eğitimsel ve toplumsal boyutlarda farklı şekillerde ortaya çıkar. Kişisel düzeyde, bireylerin okuma isteği, motivasyonu ve okuma süresine ayırdıkları vakit önemlidir (Evans & Thomas, 2014). Aileler de çocukların okuma alışkanlıklarının gelişimlerinde belirleyici bir faktördür; ev içerisinde okuma kültürü, kitaplara olan erişim ve ebeveynlerin okuma alışkanlıkları, çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında önemli bir rol oynar (Yılmaz-Aydın, 2006). Eğitim ortamlarının da okuma alışkanlıklarının gelişmesinde önemli bir yer tutar. Öğretmenlerin rehberlik etme biçimleri, okumaları destekleyici etkinlikler ile okulda sağlanan okuma materyali, öğrencilerin okuma alışkanlıklarına katkı sağlayabilir (Smith, 2010). Ayrıca, dijital medyanın etkisi dijital materyallerinin yaygınlaşmaları, geleneksel okuma alışkanlıklarının yanında yeni alışkanlıkları da oluşturabilir (Johnson, 2018).

Toplum ve kültürel düzeyde kitapların sosyal hayat içerisindeki statü ile ilişkilendirilmesi ve okumanın toplumsal değerlerimiz içerisinde önemli noktada olması gibi etkenler, okuma alışkanlıklarını birçok şekilde etkileyebilir. Tutumlar; bilişsel, davranışsal ve duyuşsal olmak üzere üç ana öğeden oluşur. Bu öğelerin içsel bir uyum içerisinde oldukları kabul edilir (Susar-Kırmızı, 2012). Okumaya yönelik tutumların geliştirilmesi diğer alanlarda olduğu gibi uzun süreli bir çaba gerektirmektedir. Bu sebeple, okul öncesi eğitimden itibaren okuma alışkanlığı kazandırma eğitim sistemlerinin ana hedeflerinden olmalıdır. Bireyler, okumayı sadece boş zaman etkinlikleri olarak görmekten ziyade bir yaşam tarzı olarak benimsemeli ve bunun önemini içsel bir şekilde hissetmelidir. Fakat okumaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmek genel olarak düşünüldüğü kadar kolay değildir. Bu süreç içerisinde öğretmenler ve ebeveynler büyük rol oynamaktadır. Özellikle öğretmen, sınıf içi ve dışı etkinliklerle öğrencilerine olumlu tutum kazandırmada önemli bir güce sahiptir. Öğrencileri başarılı kılabilmeleri için öğretmenlerin de okuma alışkanlığına sahip olması gerektiği unutulmamalıdır (Susar-Kırmızı, 2012).

Kitap okuma alışkanlıklarını ve okuma tutumunu gelecek nesillere kazandıracak olan öğretmen adayları, kitaplarla tanışmak ve kitap paylaşımında bulunmak için oldukça donanımlı kütüphanelere sahip üniversitelerin eğitim fakültelerinde eğitim almaktadırlar. Öğretmen adaylarının bu imkânları ne derece etkin kullandıkları merak edilen bir konudur. Bu duruma paralel olarak öğretmen adaylarının

okuma alışkanlıklarının araştırılması gereken önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle öğretmen adaylarının, toplumun diğer kesimleriyle kıyasladığımızda kitap okuma konusunda daha ileri seviyede performans göstermeleri beklenmektedir (Susar-Kırmızı, 2012). Bu durum doğrultusunda, öğretmen adaylarının okuma tutumlarının incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırmada, söz konusu tutumların cinsiyet, ana bilim dalı, anne ve baba eğitim düzeyi, aile gelir seviyesi ve yaşanan yer gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılacaktır. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının, kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının, kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları öğrenim gördükleri ana bilim dalına göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?
3. Öğretmen adaylarının, kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları sınıf düzeyine göre değişkenlik göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının, kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları aile gelir düzeyine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının, kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmen adaylarının, kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları, anne ve baba eğitim düzeyine göre değişkenlik göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarını belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, belirli bir evren hakkında genelleme yapılabilmesi için seçilen örneklem üzerinde yapılan bir çalışmayı ifade eder. Bu modelde, incelenen örneklem tutumları, eğilimleri veya görüşleri sayısal ya da nicel şekilde tanımlanır. Tarama araştırmaları, geniş örneklem üzerinde betimsel analiz yapmayı amaçlayan ve mevcut ya da geçmişteki bir durumu olduğu gibi açıklamayı hedefleyen bir araştırma yöntemidir (Babbie, 1990; Karasar, 2014). Bu yöntemde, araştırma konusu olan olaylar, bireyler ya da nesneler, doğal ortamlarında ve herhangi bir müdahaleye gerek kalmadan tanımlanmaya çalışılır. Araştırma sürecinde, olayları değiştirme veya etkileme amacı güdülmez. Betimsel tarama modeli, bilimsel araştırmalarda gözlem yapmayı, elde edilen verileri kaydetmeyi, olaylar arasındaki ilişkileri belirlemeyi ve sabit değişmez ilkeler ışığında genellemeler yapmayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Gall, Borg ve Gall (1996) tarafından ifade edilen tarama modelinin esas amacı, farklı eğitimsel olaylara yönelik dikkatli gözlemler yaparak, bu olaylar arasındaki bağlantıları açıklığa kavuşturmadır.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde öğrenim gören toplam 136 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış "Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, Susar Kırmızı (2012) tarafından geliştirilmiş olup, 5'li Likert tipi bir derecelendirme sistemine sahiptir. Katılımcılardan her bir maddeye ilişkin düşüncelerini "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir.

Ölçek, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumlarını ölçmeyi amaçlayan toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler, ölçeğin alt boyutları olan *okumaya yönelik ilgi ve tutum*, *kitap okuma davranışı* ve *okuma kültürüne katılım* gibi tematik kategorilere dayalı olarak geliştirilmiştir. Ölçek, hem bireylerin okuma alışkanlıklarına ilişkin öz değerlendirmelerini ortaya koymakta hem de bu alışkanlıkların gelişim düzeyine dair ipuçları sunmaktadır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan farklı öğretmenlik programlarına kayıtlı 136 öğretmen adayından elde edilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu; Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Veriler, hem çevrim içi (Google Forms aracılığıyla) hem de yüz yüze uygulamalar yoluyla toplanmıştır. Anket formu uygulanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve gönüllülük esasına dayandığı açıkça ifade edilmiş, etik ilkeler doğrultusunda bilgilendirilmiş ve onam alınmıştır. Katılımcılar, herhangi bir yönlendirme ya da baskı olmadan, özgür iradeleriyle anketi doldurmuşlardır. Veriler anonim biçimde toplanmış ve yalnızca araştırma amaçlı kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutum puanlarının; cinsiyet, ana bilim dalı, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, yaşanılan yer ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Öncelikle cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem t-testi (Independent Samples t-test) kullanılmış; ana bilim dalı, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, yerleşim birimi ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi ikiden fazla kategorik gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılık saptanan değişkenler için çoklu karşılaştırmalarda LSD (Least Significant Difference) testi tercih edilmiştir. Ayrıca, bazı maddelere verilen yanıtlar, Mann-Whitney U testi ile non-parametrik olarak analiz edilerek anlamlılık düzeyleri ($p < 0.05$) değerlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan "Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği", Susar-Kırmızı (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, toplamda 34 maddeden oluşmakta olup, 5'li Likert tipi bir derecelendirme sistemine sahiptir ve üç alt boyutu kapsamaktadır: *okumaya yönelik ilgi ve tutum*, *kitap okuma davranışı* ve *okuma kültürüne katılım*.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği, geliştirme çalışmasında kapsam geçerliği için alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda sağlanmış; yapı geçerliği için faktör analizi uygulanmıştır. Güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) .89 olarak rapor edilmiştir. Bu değer, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ve bu araştırma örnekleminde de geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Bu bölüm içerisinde öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler nicel olarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular alt problemler doğrultusunda sırasıyla sunulmuştur. Analizler, betimsel istatistikler ile başlamış, ardından anlamlılık testleri ile desteklenmiş ve sonuçlar tablolarla yorumlanmıştır.

Cinsiyete Göre Kitap Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlar

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. SPSS programında yapılan bağımsız örneklem t-testi (Independent Samples t-test) sonuçlarına göre, kadın öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 132,72$) tutum puanları, erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X} = 118,00$) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t(134) = 4,226$, $p < 0.001$). Levene testi ile varyansların eşitliği varsayımı sağlanmıştır ($F = 0,461$, $p > 0.05$).

Bu bulgu, kadınların kitap okuma konusunda daha olumlu bir tutuma sahip olduğunu ve kitaplarla daha derinlemesine bir bağ kurabildiklerini göstermektedir. Nitekim, Mann-Whitney U testi sonuçları da bunu desteklemektedir: Kadınlar "Kitap kahramanlarının yerinde olsam ne yapardım." ifadesine anlamlı biçimde daha çok katılırken; erkekler "Kitaplardan öğrendiklerimi başkalarıyla paylaşırım." maddesinde daha olumlu tutum göstermiştir.

Öğrenim Görülen Ana Bilim Dalına Göre Tutumlar

Katılımcıların öğrenim gördükleri ana bilim dalına göre kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. SPSS’te yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve sonrasında uygulanan LSD (Least Significant Difference) çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, hiçbir bölüm diğerinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > 0.05$ tüm karşılaştırmalarda).

Bu sonuç, ana bilim dalları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte, öğretmenlik alanlarına özgü akademik ilgi ve okumaya yönelik farklı motivasyonlar bulunduğu düşüncesini tamamen dışlamaz. Özellikle Türkçe Öğretmenliği gibi okuma-yazma eksenli alanlarda bireysel farklılıkların da etkisi göz önüne alınmalıdır.

Sınıf Düzeyine Göre Tutumlar

SPSS’te yine tek yönlü ANOVA ve LSD testi ile gerçekleştirilen analizlere göre, öğretmen adaylarının kitap okuma tutum puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). 1. sınıf ile 4. sınıf arasında ortalama puanlar arasında küçük farklar gözlemlense de bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Bu bulgu, okuma tutumlarının sınıf düzeyine göre büyük ölçüde sabit kaldığını gösterse de sınıf düzeyinde bireysel zaman yönetimi, ders yoğunluğu gibi değişkenlerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Aile Gelir Düzeyine Göre Tutumlar

Aile gelir düzeyi açısından yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur ($F = 3.65$, $p < 0.05$). LSD testi bulgularına göre, asgari ücretten az gelire sahip bireylerin tutum puanları, asgari ücret ve üzerindeki gelir gruplarına göre anlamlı düzeyde daha düşüktür ($p < 0.01$). Özellikle asgari ücretin üzerinde gelir seviyesine sahip olan bireyler, "Okurken farklı dünyaları ve kültürleri tanırım." gibi ifadelerle daha olumlu yanıtlar vermiştir. Bu durum, sosyoekonomik düzeyin bireylerin

kitaplara erişimini, kültürel farkındalığını ve okuma motivasyonunu doğrudan etkilediğini göstermektedir. Çalışma bulgularına göre öğretmen adaylarının %11'i asgari ücretin altında, %29,4'ü asgari ücret düzeyinde, %59,6'sı ise asgari ücretin üzerinde bir gelir düzeyine sahiptir. Genel olarak, daha yüksek gelir seviyesine sahip bireylerin kitap ve diğer okuma materyallerine erişim olanaklarının daha fazla olması, kitap okuma alışkanlıklarının gelişmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Yerleşim Birimine Göre Tutumlar

Yerleşim birimine göre öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir ($p < 0.05$). Büyükşehirlerde yaşayan bireyler, "Kitap okumayı boş zaman etkinliği olarak görmek yerine, kitap okumak için zaman yaratırım." ifadesine daha fazla katılırken; köyde yaşayan bireyler "Kitap okumaya zaman ayıramıyorum." ifadesine daha yüksek oranda katılmıştır. Bu durum, bireylerin yaşadıkları yerleşim biriminin kitaplara ve kütüphanelere erişim olanakları ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Nitekim, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %19,9'u köyde, %1,5'i kasabada, %32,4'ü ilçede, %23,5'i şehir merkezinde ve %22,8'i büyükşehirde yaşamaktadır. Özellikle büyükşehir ve şehir merkezinde yaşayan bireylerin daha fazla kültürel ve fiziksel erişim imkânına sahip olmaları, kitap okuma tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Tutumlar

SPSS'te yapılan LSD testi sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi ile kitap okuma tutumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$). Ancak literatürde anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan bireylerin kitap okuma konusunda daha bilinçli tutumlar geliştirme eğiliminde olduğu belirtilmektedir. Gerçekten de, çalışmada yer alan katılımcıların annelerinin %51,5'i ilkökul, yalnızca %10,3'ü üniversite mezunudur. Anne eğitimi liseden yukarı olan bireyler, "Kitap okumayı boş zaman etkinliği olarak görmek yerine, kitap okumak için zaman yaratırım." maddesine daha fazla katılmıştır ($p < 0.05$). Öte yandan, baba eğitim düzeyi açısından lisansüstü mezunu babaların çocukları, kitap okuma tutumlarında anlamlı biçimde daha yüksek puanlar almıştır ($p < 0.05$). Katılımcıların babalarının %32,4'ü ilkökul, %19,1'i üniversite mezunudur. Baba eğitim seviyesi üniversite olan bireylerin, "Kitaplardan öğrendiklerimi başkaları ile paylaşıyorum." ifadesine daha yüksek düzeyde katıldıkları görülmüştür. Bu bulgular, ebeveynlerin eğitim düzeyinin özellikle babalar üzerinden çocukların kitap okuma alışkanlıkları üzerinde etkili olabileceğini ve akademik geçmişin okuma kültürünü şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını ve bu tutumların demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, genel anlamda öğretmen adaylarının kitap okumaya karşı olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Bu durum, okuma kültürünün bireysel gelişim üzerindeki etkilerini ortaya koyan birçok ulusal ve uluslararası çalışmayla örtüşmektedir (OECD, 2021; Karatay & Akyol, 2020; Akkaya & Orhan, 2023). Özellikle öğretmen adaylarının kitap okumayı zihinsel dinlenme, kültürel gelişim ve mesleki yeterlilik açısından önemli gördükleri tespit edilmiştir. Bu bulgu, Çakmak ve Taş (2022) ile Aydın & Yıldız (2023) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer şekilde ortaya konmuştur. Söz konusu çalışmalarda, okuma alışkanlığının öğretmen adaylarının pedagojik formasyon süreçlerine doğrudan katkı sunduğu vurgulanmaktadır.

Araştırmada cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kadın öğretmen adaylarının erkek adaylara göre kitap okumaya karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiği görülmüştür. Bu durum, daha önce yapılan Keleş & Bülbül (2019) ve Boz (2019) gibi araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Cinsiyetin okuma tutumlarına etkisinin sosyal roller, duyuşsal gelişim ve okul deneyimleri gibi birçok faktörle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Bourdieu'nün (1984) kültürel sermaye kuramı da bu durumu desteklemektedir; bireyin sahip olduğu kültürel alışkanlıklar, toplumsal cinsiyetle yakından ilişkilidir. Aile gelir düzeyinin kitap okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi de dikkat çekicidir. Gelir seviyesi yükseldikçe bireylerin kitaplara ulaşım imkânları ve bu kaynaklara duydukları ilgide artış gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Gürbüz Türk ve Yel (2021) ile Yalçın ve Özdemir (2022) gibi güncel

çalışmalarla da desteklenmektedir. Ekonomik sermayesi yüksek olan bireylerin kültürel kaynaklara erişiminin daha fazla olduğu ve bunun doğrudan okuma alışkanlıklarına yansıdığı vurgulanmaktadır. Yerleşim yeri değişkeni de kitap okuma alışkanlığı üzerinde belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Özellikle büyükşehirlerde yaşayan öğretmen adaylarının daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Bu durum, dijital ve fiziksel kütüphanelere erişim, kültürel etkinliklerin çeşitliliği ve sosyal çevrenin okuma kültürüne katkısı gibi etmenlerle açıklanabilir. Duman ve Aydın (2022) bu durumu, “yerleşim temelli kültürel sermaye” kavramı ile açıklamaktadır. Ebeveyn eğitim düzeyine ilişkin sonuçlarda ise özellikle baba eğitim düzeyinin etkili olduğu gözlemlenmiştir. Babası üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip olan bireylerin okuma tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Ancak literatürde özellikle annenin eğitim düzeyinin daha belirleyici olduğu yönünde bulgular da mevcuttur (bkz. Yıldız, 2018; Uluçam & Gümüş, 2021). Bu çalışmada ise anne eğitim düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuç, örneklemin yapısı veya katılımcıların kültürel bağlamına bağlı olarak değişiyor olabilir. Genel olarak bu bulgular, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının yalnızca bireysel değil; toplumsal, ekonomik ve kültürel faktörlerin kesişiminde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarının okuma kültürünü yalnızca bireysel bir alışkanlık olarak değil, aynı zamanda mesleki bir sorumluluk olarak da ele alması önemlidir. Eğitim fakültelerinde, kitap okuma alışkanlığını güçlendirecek sürdürülebilir politikalar geliştirilmeli; öğrencilere erişilebilir ve zenginleştirilmiş kütüphane olanakları sağlanmalı; gönüllü okuma toplulukları, dijital okuma platformları ve edebi etkinlikler teşvik edilmelidir. Dijital çağda okuryazarlık, yalnızca kitap okuma becerisiyle sınırlı kalmamakta, çoklu okuryazarlık biçimlerini de kapsayan bir yapı haline gelmektedir (Çetin & Akin, 2023). Bu nedenle öğretmen adaylarının dijital okuma alışkanlıkları da desteklenmeli ve geleneksel okuma ile dijital medya kullanımı arasında denge kurulmalıdır.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları, onların mesleki kimliklerinin temel taşlarından biridir. Bu alışkanlığın kazandırılması, yalnızca bireysel gelişim değil, aynı zamanda öğrencilerine aktaracakları eğitim kültürünün niteliği açısından da hayati önemdedir. Bu doğrultuda, yükseköğretim kurumları ve eğitim politikaları, okuma kültürünü destekleyici uygulamaları daha sistematik hale getirmeli ve öğretmen adaylarını hem iyi birer okur hem de iyi birer okuma modeli olarak yetiştirmeyi hedeflemelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale, tek yazarlı bir çalışma olup tüm araştırma süreci – konu belirleme, literatür tarama, veri toplama, analiz, yazım ve son okuma-yazar tarafından tek başına gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazar, bu çalışma kapsamında herhangi bir kişi veya kurumla çıkar çatışmasına yol açabilecek mali, akademik ya da ticari bir ilişkisinin bulunmadığını beyan eder.

Kaynaklar

- Akkaya, N., & Orhan, M. (2023). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının dijitalleşme bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29(1), 115-138.
- Aydın, E., & Yıldız, M. (2023). Okuma kültürünün öğretmen yeterliklerine katkısı: Nitel bir analiz. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 19(1), 21-38.
- Boz, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 77-91.

- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Çakmak, S., & Taş, M. (2022). Öğretmen adaylarında okuma alışkanlığının gelişimi: Süreç temelli bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 311–334.
- Çetin, E., & Akın, F. (2023). Dijital okuryazarlığın gelişimi: Eğitim fakültelerinde yeni bir paradigma. *Yeni Medya ve Eğitim Dergisi*, 7(2), 54–72.
- Duman, B., & Aydın, M. (2022). Mekânsal eşitsizlikler bağlamında okuma kültürü ve yerleşim birimi ilişkisi. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 45–67.
- Gürbüztürk, O., & Yel, S. (2021). Sosyoekonomik düzeyin kitap okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: *Nicel bir analiz*. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(4), 67–89.
- Karatay, H., & Akyol, H. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü edinimleri üzerine bir değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 256–278.
- Keleş, Ö., & Bülbül, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitimde Güncel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 15–30.
- OECD. (2021). *21st Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. OECD Publishing.
- Uluçam, H., & Gümüş, F. (2021). Anne-baba eğitim düzeyinin çocukların akademik ve kültürel alışkanlıklarına etkisi. *Aile ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 91–109.
- Yalçın, A., & Özdemir, S. (2022). Öğrencilerin kültürel sermaye düzeylerinin okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 31(4), 93–112.
- Yıldız, M. (2018). Kırsal ve kentsel alanlarda yaşayan bireylerin okuma alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Eğitimde Yeni Yönelimler Dergisi*, 9(1), 55–70.

Extended Abstract

Introduction

The main goal of education in the age of technology is to raise individuals who can think, express their thoughts correctly, read, research, criticize, interpret, put the information they obtain into practice and transfer these to other individuals. Raising individuals with the qualities that are appropriate for the needs of the age is only possible with teachers who have the appropriate characteristics. The first step to having these qualities is to be a good reader (Bozpolat, 2010). Different definitions have been made regarding reading, which is one of the most important methods in the process of raising individuals. Reading can be explained as the process of understanding the hidden meaning of the language, acquiring information and interacting with written texts. This period helps individuals develop the skills of comprehending, interpreting and critically examining the written materials given to them. The reading habit can be explained as the individual's regular interest in written content and actively acquiring information during this process. This habit not only increases academic success but also contributes to the intellectual development of individuals. Reading, beyond developing language skills, helps to increase the level of general culture, develop intellectual depth and strengthen communication skills (Evans & Thomas, 2014).

Reading habit is an important factor that develops individuals' personalities, increases their intellectual accumulation and helps them gain a better position in society. The fact that the reading habit is seen as a need and a source of pleasure by the individual is an important factor in acquiring this habit. For this reason, it is a must for individuals to acquire the reading habit from an early age within the education and training processes. The education that individuals receive from home, school and their environment during their childhood is quite effective in the development of this habit (Yılmaz-Aydın, 2006). The factors that shape reading habits emerge in different ways in individual, familial, educational and social dimensions. At the personal level, individuals' desire and motivation to read and the time they spare for reading are important (Evans & Thomas, 2014). Families are a determining factor in the development of children's reading habits; Reading culture at home, access to books and parents' reading habits play an important role in children's acquisition of reading habits (YılmazAydın, 2006). Educational environments also play an important role in the development of reading habits; teachers' guidance styles, reading-supporting activities and reading materials provided at school can contribute to students' reading habits (Smith, 2010). In addition, the impact of digital media and the proliferation of digital materials can create new habits in addition to traditional reading habits (Johnson, 2018).

Factors such as the association of books with status in social life at a social and cultural level and the importance of reading in our social values can affect reading habits in many ways. Attitudes consist of three main elements: cognitive, emotional and behavioral, and these elements are accepted to be in an internal harmony (SusarKırmızı, 2012). Developing attitudes towards reading requires a long-term effort, as in other areas. For this reason, starting from pre-school education, providing students with book reading habits should be one of the main goals of the education process. Individuals should adopt reading as a lifestyle rather than just seeing it as a leisure activity and feel its importance internally. However, developing a positive attitude towards reading is not as easy as it is generally thought. Teachers and parents play a major role in this process. Teachers, in particular, have an important power in providing positive attitudes to their students through in-class and out-of-class activities. It should not be forgotten that teachers themselves must have a reading habit in order to make their students successful (Susar-Kırmızı, 2012).

Teacher candidates, who will instill book reading habits and reading attitudes in future generations, receive education in education faculties of universities with libraries that have excellent opportunities to meet books and share books. It is a matter of curiosity how effectively teacher candidates use these opportunities. In parallel with this situation, the need to investigate the reading habits of teacher candidates emerges as an important issue. In particular, teacher candidates are expected to show a higher level of performance in reading books when compared to other segments of society (Susar-Kırmızı, 2012). In line with this situation, the need to examine the reading attitudes of prospective teachers arises.

Method

In this study, the screening model was used to determine the book reading attitudes of prospective teachers. The screening model refers to a study conducted on a selected sample in order to make generalizations about a certain universe. In this model, the attitudes, tendencies or opinions of the examined sample are defined numerically or quantitatively. Screening research is a research method that aims to perform descriptive analysis on large samples and to explain a current or past situation as it is (Babbie, 1990; Karasar, 2014). In this method, the events, individuals or objects that are the subject of the research are tried to be described in their natural environments and without any intervention. The aim of the research process is not to change or affect the events. The descriptive screening model aims to make observations in scientific research, record the obtained data, determine the relationships between the events and make generalizations in the light of fixed and unchangeable principles (Yıldırım and Şimşek, 2000). The main purpose of the scanning model expressed by Gall, Borg, and Gall (1996) is to make careful observations of different educational events and to clarify the connections between these events.

Result and Discussion

This study examined the attitudes of prospective teachers towards book reading habits and whether these attitudes differ according to demographic variables. The findings obtained as a result of the study show that prospective teachers generally have a positive attitude towards reading books. This situation coincides with many national and international studies that reveal the effects of reading culture on individual development (OECD, 2021; Karatay & Akyol, 2020; Akkaya & Orhan, 2023). It has been determined that prospective teachers, in particular, see reading books as important in terms of mental rest, cultural development and professional competence. This finding has been similarly revealed in the studies conducted by Çakmak and Taş (2022) and Aydın & Yıldız (2023). In the studies in question, it is emphasized that reading habits directly contribute to the pedagogical formation processes of prospective teachers.

The gender variable showed a significant difference in the study. It was observed that female prospective teachers developed more positive attitudes towards reading books than male prospective teachers. This situation is similar to previous studies such as Keleş & Bülbül (2019) and Boz (2019). It is

thought that the effect of gender on reading attitudes is related to many factors such as social roles, emotional development and school experiences. Indeed, Bourdieu's (1984) cultural capital theory also supports this situation; the cultural habits of the individual are closely related to gender. The effect of family income level on book reading habits is also remarkable. As the income level increases, it has been observed that individuals' access to books and their interest in these resources increase. This finding is also supported by current studies such as Gürbüzürk and Yel (2021) and Yalçın and Özdemir (2022). It is emphasized that individuals with high economic capital have more access to cultural resources and this is directly reflected in their reading habits. The place of residence variable also stands out as a determining factor on book reading habits. It is observed that teacher candidates living in metropolitan cities in particular develop more positive attitudes. This can be explained by factors such as access to digital and physical libraries, the variety of cultural activities, and the contribution of the social environment to the reading culture. Duman and Aydın (2022) explain this situation with the concept of "settlement-based cultural capital". It was observed that the father's level of education was particularly effective in the results regarding the level of parental education. It is observed that individuals whose fathers have a university degree or above have more positive reading attitudes. However, there are also findings in the literature that the mother's level of education is more determinant (see Yıldız, 2018; Uluçam & Gümüş, 2021). In this study, no statistically significant difference was found in the mother's level of education. This result may vary depending on the structure of the sample or the cultural context of the participants. In general, these findings reveal that the book reading habits of prospective teachers are shaped not only individually but also at the intersection of social, economic, and cultural factors. In this context, it is important for teacher training programs to address reading culture not only as an individual habit but also as a professional responsibility. Sustainable policies should be developed in education faculties to strengthen the book reading habit; accessible and enriched library facilities should be provided to students; voluntary reading communities, digital reading platforms and literary activities should be encouraged. In the digital age, literacy is not limited to the ability to read books, but is becoming a structure that includes multiple forms of literacy (Çetin & Akın, 2023). Therefore, the digital reading habits of teacher candidates should also be supported and a balance should be established between traditional reading and digital media use. As a result, the reading habits of teacher candidates are one of the cornerstones of their professional identities. Instilling this habit is of vital importance not only for individual development but also for the quality of the educational culture they will transfer to their students. In this direction, higher education institutions and educational policies should make practices supporting the reading culture more systematic and aim to raise teacher candidates as both good readers and good reading models.

Tablo 1. Öğrenim Gördükleri Anabilim Dallarına Göre Öğretmen Adayı Sayıları

Ana Bilim Dalı	f	%
Türkçe Öğretmenliği	40	29,4
Matematik Öğretmenliği	23	16,9
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	20	14,7
Okul Öncesi Öğretmenliği	18	13,2
Özel Eğitim Öğretmenliği	12	8,8
Sınıf Öğretmenliği	12	8,8
Fen Bilgisi Öğretmenliği	11	8,1
Toplam	136	100

Tablo 2. Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	f	%
Birinci Sınıf	9	6,6
İkinci Sınıf	19	14
Üçüncü Sınıf	41	30,1
Dördüncü Sınıf	67	49,3
Toplam	136	100

Tablo 3. Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kız	80	58,8
Erkek	56	41,2
Aylık Gelir Düzeyi	f	%
Asgari Ücret Altı	15	11
Asgari Ücret	40	29,4
Asgari Ücret Üstü	81	59,6
Yaşanılan Yer	f	%
Köy	27	19,9
Kasaba	2	1,5
İlçe	44	32,4
Şehir Merkezi	32	23,5
Büyükşehir	32	22,8
Anne Eğitim Durumu	f	%
İlkokul	70	51,5
Ortaokul	23	16,9
Lise	27	19,9
Üniversite	14	10,3
Lisansüstü	2	1,5
Baba Eğitim Durumu	f	%
İlkokul	44	32,4
Ortaokul	29	21,3
Lise	30	22,1
Üniversite	26	19,1
Lisansüstü	7	5,1



Uluslararası Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi
International Journal of Language Education
Studies

<https://udecd.com>

Kabul/Accepted: 28.06.2025

Makalenin Türü / Araştırma Makalesi

5. Sınıf Türkçe Dersi Bağlamında “Köklerden Geleceğe” Anlayışının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi *

Ayşegül ALP**

Öz

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, “Köklerden geleceğe” anlayışıyla hazırlandığı iddia edilen ve millî-manevi değerlerle 21. yüzyıl becerilerini harmanlamayı hedefleyen yeni bir öğretim programıdır. Bu araştırmanın amacı, söz konusu modelin uygulama sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseniyle yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcı grubunu Karaman ilinde görev yapan ve bu modeli en az bir dönem uygulamış yedi Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin modelin temel yaklaşımını ve kültürel aktarım amacını olumlu bulduklarını ancak içerik yoğunluğu, dil düzeyi, etkinliklerin tekrar niteliği ve süre kısıtları gibi uygulamaya dönük bazı eleştirilerde bulunduklarını ortaya koymuştur. Özellikle metinlerin uzunluğu, dilinin akademik düzeyde olması ve dil bilgisi konularının değerlendirme süreçlerine tam yansıtılamaması öne çıkan sorunlar arasında yer almıştır. Sonuç olarak, öğretmenler modelin temel vizyonunu değerli bulmakla birlikte, daha etkili bir uygulama için içerik sadeleştirilmesi, dil seviyesine uygunluk ve ölçme-değerlendirme araçlarında denge sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Köklerden Geleceğe Anlayışı, Türkçe Dersi, Öğretmen Görüşleri, Kültürel Aktarım

An Examination of the “From Roots to Future” Approach in the Context of 5th Grade Turkish Language Course Based on Teachers’ Perspectives

Abstract

The Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli is a new curriculum claimed to be designed with a "from roots to future" philosophy, aiming to integrate national-moral values with 21st-century skills. The aim of this study is to reveal teachers' views on the implementation process of this model. Conducted using a qualitative research design—specifically the phenomenological approach—the study employed a semi-structured interview form as the data collection tool. The participant group consisted of seven Turkish language teachers working in the province of Karaman who had implemented the model for at least one academic term. The data were analyzed using descriptive analysis. The findings indicated that teachers appreciated the model's foundational philosophy and its emphasis on cultural transmission, but raised several concerns regarding its implementation. These included the density of the content, the academic level of language used, repetitive nature of activities, and time constraints. Notably, the length and complexity of texts, as well as the inadequate integration of grammar subjects into assessment processes, were among the most frequently mentioned issues. In conclusion, while teachers value the core vision of the model, they emphasized the need for content simplification, language-level alignment, and balanced evaluation tools to enhance its effective implementation.

** Öğretmen, Adana, aysegull.alp01@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0001-4590-1924

5. Sınıf Türkçe Dersi Bağlamında “Köklerden Geleceğe” Anlayışının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi

Keywords: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, From Roots to Future Approach, Turkish Language Course, Teacher Opinions, Cultural Transmission

Giriş

Bilgi çağı, evrensel değişimlerin devlet yapılarını ve bu yapı içerisinde yer alan milletleri önceki dönemlere kıyasla çok daha derinden etkilemesiyle ayrılmaktadır. Nitelikli bireyler yetiştirebilmek adına artık bilgiyi sadece edinmek değil, onu analiz edebilmek, yorumlayabilmek ve farklı durumlara transfer edebilmek de gereklidir. Günümüzde eğitimin temel amaçlarından biri de bu yetkinlikleri bireylere kazandırmaktır. Zira Geçgel, Kanat ve Eren’e (2020) göre bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve onu dönüştürme becerileri, yaşam boyu öğrenme süreçlerinde büyük önem taşımaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi, öğrencilerin bu araçları etkili ve bilinçli şekilde kullanma becerilerini erken yaşlarda edinmesini gerekli kılmaktadır. 21. yüzyılın gerektirdiği dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi becerilerin temelini ilkokuldan itibaren atılması önerilir. Duran ve Özen (2018), bu doğrultuda eğitimde teknoloji kullanımının erken yaşlardan itibaren desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dijital çağın gereklerine uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır. Bu çağda teknolojinin baş döndürücü hızla gelişmesi, yalnızca bireysel yaşam pratiklerini değil, aynı zamanda devletlerin eğitimden yönetime kadar pek çok alandaki politikalarını da dönüştürmektedir (Yurdakal, 2024). Söz konusu dönüşüm, özellikle Türkiye’de Maarif Modeli gibi yeni eğitim yaklaşımlarının geliştirilmesine zemin hazırlamıştır çünkü bilgi çağının gereklilikleri, bireylerin sadece bilgiye ulaşma becerilerini değil, aynı zamanda bilgiyi anlamlandırma, eleştirel düşünme ve dijital okuryazarlık gibi çok yönlü yeterlilikleri kazanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda bilgi çağının karakteristik özellikleri, eğitimin hedef ve yöntemlerinin yeniden tanımlanmasını gerektirmiş dolayısıyla yeni kuşakları çağın gereklerine uygun biçimde yetiştirmeyi amaçlayan modellerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitim programları, toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek, mevcut programların eksik yönlerini gidermek ve alandaki yenilikleri uygulamaya aktarabilmek amacıyla zaman zaman güncellenmekte ya da tamamen yenilenmektedir. Bu durum, Türkçe öğretim programları için de geçerlidir; geçmişten günümüze çeşitli dönemlerde bu programlarda düzenlemelere gidildiği görülmektedir (Durukan, 2013). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bu anlayış doğrultusunda şekillendirilmiş; çağın gereksinimlerine uygun, kültürel temelli ve beceri odaklı bir yaklaşımı benimseyerek Türkçe dersini yalnızca dil öğretimi değil, aynı zamanda düşünme, anlama ve değer kazanma süreci olarak yeniden yapılandırmıştır. Böylece Türkçe dersi, öğrencilerin hem dilsel yeterliliklerini geliştirmeyi hem de manevi değerlerle donanmış bireyler olarak yetişmelerini hedefleyen bütüncül bir yapıya kavuşmuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Türkiye’nin eğitim sisteminde köklü bir dönüşüm sürecini temsil ederken, aynı zamanda eğitim politikalarının geleceğini belirlemede stratejik bir işlev üstlenmektedir (Ülçay, 2024). Bu modelin temelinde, çağın ihtiyaçlarına yanıt veren bir eğitim yaklaşımı yatmaktadır çünkü günümüzde sadece bilgi aktaran değil, eleştirel düşünen, problem çözebilen ve dijital çağın gereklerine uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Bu doğrultuda TYMM, öğrenci merkezli yapısı ve teknolojiyle bütünleşmiş öğrenme ortamları sayesinde, bireyleri hem ulusal değerlerle donatmayı hem de küresel ölçekte rekabet edebilir hâle getirmeyi amaçlamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türk medeniyetinin köklü değerleri temel alınarak bireylere gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasını amaçlayan kapsamlı bir eğitim reformu niteliğindedir (Bostan & Bolat, 2023). Bu model, öğrencilerin yalnızca akademik yönden değil, aynı zamanda kültürel, ahlaki ve sosyal açıdan da donanımlı bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir. Böylece bireylerin hem çağın gereklerine uyum sağlayabilmeleri hem de kendi medeniyet birikimleriyle güçlü bir kimlik geliştirmeleri mümkün olacaktır. Model, öğrencilerin ahlaki ve entelektüel gelişimini merkeze alan, aynı zamanda sürdürülebilir ve kapsamlı bir eğitim anlayışı sunarak bireyin bütüncül gelişimini hedeflemektedir. Bu model, sadece bilgi aktaran değil; düşünen, sorgulayan, değer üreten bireylerin yetişmesini amaçlamakta, bu yönüyle “köklerden geleceğe” uzanan bir eğitim vizyonunu yansıtmaktadır. Modelin temelinde yer alan millî ve manevi değerlerle yoğrulmuş bir eğitim felsefesi, kültürel sürekliliği sağlarken aynı zamanda evrensel düşünme becerilerini de kazandırmayı hedeflemektedir. Böylece öğrenci hem kendi kültürel kimliğini tanımakta

hem de geleceğin dünyasında söz sahibi olabilecek donanımla yetişmektedir. Bu yönüyle model, geçmişin birikimini geleceğe taşıyan köprü vazifesi görmekte, eğitimde yerli duruş ile küresel yetkinliği buluşturmaktadır (Yeşilbaş, 2024). Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı (2024) tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan "Köklerden Geleceğe" anlayışının, 5. sınıf Türkçe dersi bağlamında sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır. Söz konusu anlayış, öğrencilerin kendi kültürel miraslarını tanımaları, bu mirasla bilinçli bir bağ kurmaları ve tarihsel değerleri çağdaş bir eğitim anlayışı içerisinde yeniden anlamlandırmalarını hedeflemektedir. Öğrencilerin bireysel ve toplumsal kimlik gelişimlerine katkı sunmayı amaçlayan bu anlayış, aynı zamanda Türkçe dersinin dil, düşünce ve kültür aktarımı işleviyle de bütünleşmektedir.

Araştırma Sorusu

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yer alan "Köklerden Geleceğe" anlayışı, 5. sınıf Türkçe dersinde öğretmenler tarafından nasıl algılanmakta ve uygulanmaktadır?

Araştırma Alt Soruları

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında genel olarak ne düşünüyorsunuz? Bu model sizce hangi yönleriyle önceki müfredatlardan ayrılıyor? (Hedef, kazanım, içerik, değerlendirme vs.)
2. Köklerden Geleceğe" anlayışı sizin için ne ifade ediyor?
3. Sizce bu anlayış öğrencilerin ilgisini çekiyor mu? Neden?
4. 5. sınıf Türkçe dersinde "Köklerden Geleceğe" anlayışına nasıl yer veriyorsunuz? (örnek ders, etkinlik, metin vb.)
5. Bu anlayış kapsamında kullanılan ders kitaplarındaki metinleri (hikâyeler, şiirler, bilgilendirici yazılar vb.) nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Sizce "Köklerden Geleceğe" anlayışı Türkçe dersi kazanımlarıyla ne kadar örtüşüyor?
7. Bu anlayışın uygulanmasında karşılaştığınız güçlü ve zayıf yönler nelerdir?
8. Bu anlayışın daha etkili bir şekilde işlenebilmesi için ne tür önerilerde bulunursunuz?

Araştırmanın Amacı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan "Köklerden Geleceğe" anlayışının 5. sınıf Türkçe dersinde nasıl uygulandığını öğretmen görüşlerine dayanarak incelemek amaçlanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişimini çok yönlü bir yaklaşımla desteklemeyi amaçlamakta; bu doğrultuda, değer temelli, beceri odaklı ve öğrenci merkezli öğretim programları sunmaktadır (MEB, 2023). Modelin temel bileşenlerinden biri olan "Köklerden Geleceğe" anlayışı, öğrencilerin kültürel mirasla bağ kurarak bu birikimi çağdaş yaşamla bütünleştirmelerini ve değer temelli bir gelecek inşa etmelerini amaçlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (2023) tarafından geliştirilen bu model, öğrencilerin tarihsel ve kültürel köklerini tanımalarını, bu köklerden hareketle çağın gereklerine uygun bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, "Köklerden Geleceğe" anlayışı doğrultusunda; bireyin kendilik bilincini geliştirmeyi, toplumun millî ve manevi değerleriyle uyumlu bir kimlik inşasını teşvik etmeyi ve bu değerleri çağın bilimsel gelişmeleriyle bütünleştirerek yeni kuşaklara aktarmayı amaçlamaktadır. (Köse & Kara, 2024). Bu doğrultuda, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara ilişkin deneyimlerini ve karşılaştıkları durumları ortaya koymak, modelin uygulamadaki yansımalarını anlamak açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak desenlenmiştir. Araştırmada, "Köklerden Geleceğe" anlayışına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu anlayışın 5. sınıf Türkçe dersi bağlamında nasıl uygulandığı, derinlemesine ve bağlamsal bir yaklaşımla ele alınmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak

5. Sınıf Türkçe Dersi Bağlamında “Köklerden Geleceğe” Anlayışının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi

yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış olup uzman görüşü alınarak yenilenmiştir. Bu yaklaşım, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve uygulama süreçlerini doğal bağlamı içerisinde anlamaya yönelik bir amaç taşımaktadır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma, eğitim programlarının sahadaki yansımalarını ortaya koymaya yönelik bir anlayışla yürütülmüştür.

Örneklem / Araştırma grubu

Bu araştırmanın örneklem grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin uygulandığı Karaman ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Araştırmaya, toplam yedi Türkçe öğretmeni dâhil edilmiştir. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimlerinden elde edilen veriler, modelin sınıf içi uygulamalarına dair kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu sayede modelin güçlü ve zayıf yönleri, uygulamadaki karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri bütüncül bir şekilde değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerini derinlemesine anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin “köklerden geleceğe” anlayışının 5. sınıf Türkçe dersi bağlamındaki uygulanaşına yönelik öğretmenlerin deneyimlerini ve değerlendirmelerini ortaya koymaya yönelik sorulardan oluşturulmuştur. Formun hazırlanmasında alanyazın taraması yapılmış ancak sorular tamamen araştırmanın amacına uygun olarak özgün şekilde oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliği için alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular modelin temel yaklaşımı, öğrenciler üzerindeki etkisi, ders içeriğine yansımaları, metinler ve etkinlikler hakkındaki görüşleri ile güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin değerlendirmeleri içermektedir. Görüşmeler araştırmacı tarafından betimsel analiz sürecine uygun şekilde çözümlenmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda son hâlini almıştır. Veriler, 2025 eğitim-öğretim yılı sürecinde Karaman ilinde görev yapan yedi Türkçe öğretmeni ile yüz yüze gerçekleştirilmiş görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüş ve katılımcıların ifadeleri not alınarak kaydedilmiştir. Katılımcıların rahat ve açık biçimde görüşlerini paylaşmaları için uygun ve sakin ortam sağlanmıştır. Toplanan veriler, yazılı hâle getirilerek analiz sürecine hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerin analizi, betimsel analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme kayıtları, araştırmacı tarafından dikkatlice çözümlenmiş, katılımcıların vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda temalar ve alt temalar hâlinde gruplandırılmıştır. Öncelikle veriler okunarak genel bir çerçeve oluşturulmuş, ardından veriler belirlenen temalara göre organize edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak temaların desteklenmesine özen gösterilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda yorumlanmıştır. Bu süreçte araştırmacı öznel yorumlardan kaçınmış, katılımcı ifadelerine sadık kalınarak şeffaf ve sistematik bir analiz yolu izlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada verilerin geçerliliğini artırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanmış ve pilot uygulama ile gözden geçirilmiştir. Ayrıca, verilerin doğru ve eksiksiz toplanması için görüşmeler sırasında katılımcıların ifadeleri dikkatlice not edilmiş, gerektiğinde açıklayıcı sorular yöneltilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı =KMÜ Sosyal ve Beşer Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi= 29.05.2025

Belge sayı numarası= E-75732670-262625

Bulgular

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne İlişkin Genel Değerlendirmeler

Katılımcıların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne ilişkin görüşleri tematik analiz yoluyla incelendiğinde dört ana tema altında toplandığı görülmüştür: Yenilikçi yaklaşım ve öğrenci merkezlilik, uygulama güçlükleri, etkinlik temelli yapı ve önceki programlarla karşılaştırma.

1.1. Yenilikçi Yaklaşım ve Öğrenci Merkezlilik

Katılımcıların önemli bir bölümü, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ni geleneksel programlardan farklı olarak öğrenci merkezli yapısıyla öne çıkan yenilikçi bir model olarak tanımlamıştır. K1 ve K5, öğrencinin merkeze alınmasının, dil becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu bir etki yarattığını belirtmiştir. K3, programı “genel olarak başarılı” olarak değerlendirirken sadeleştirilmiş içerik yapısının fark yarattığını ifade etmiştir. K5 ise dört temel beceriye yönelik vurguya dikkat çekmiş ve bu yönüyle modelin daha önceki programlardan ayrıldığını belirtmiştir.

1.2. Uygulamada Yaşanan Güçlükler

Modelin kuramsal düzeyde olumlu özellikler taşıdığına dikkat çeken öğretmenler, uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. K1 ve K4, sınıf mevcutlarının fazlalığı ve zaman yönetiminin yetersizliği gibi nedenlerle etkinliklerin yetiştirilemediğini dile getirmiştir. K4 ayrıca veli-okul-öğrenci iş birliği gereksiniminin öğretmenleri zorlayan bir başka yön olduğunu vurgulamıştır. K2 ise programın sınav odaklı eğitim sistemine uyumsuzluğunun sahadaki gerçeklerle örtüşmediğini ifade etmiştir.

1.3. Etkinlik Temelli Yapı ve Uygunluk Sorunu

Modelde yer alan etkinliklerin sayıca fazla ve zaman açısından yoğun olduğu öğretmenlerin ortaklaştığı bir diğer eleştiri alanıdır. K7, etkinliklerin öğrencilerin düzeyine her zaman uygun olmadığını, K2 ise etkinliklerin birbirine benzediğini ve tekrar içerdiğini dile getirmiştir. Ayrıca yazma etkinliklerinin yaratıcı potansiyel taşımaya rağmen sürekli tekrar etmesi nedeniyle öğrencilerde sıkılma meydana getirdiği belirtilmiştir.

1.4. Önceki Müfredatlarla Karşılaştırma

Katılımcıların görüşlerinden, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin önceki müfredatlardan ayrılan yönleri konusunda farklı değerlendirmeler yaptığı görülmüştür. K6, modelin şekilsel olarak farklı olsa da içerik bakımından büyük bir değişiklik sunmadığını savunmuştur. Buna karşılık K2 ve K5, dil bilgisi öğretiminin azaltılması ve klasik ölçme araçlarının yerine daha alternatif değerlendirme tekniklerinin önerilmesi gibi farkları dile getirmiştir. K1 ise modelin “alışılmışın dışında” olduğunu vurgulayarak, özellikle soyut kazanımların artışıyla önceki programlardan ayrıldığını belirtmiştir.

5. Sınıf Türkçe Dersi Bağlamında “Köklerden Geleceğe” Anlayışının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi

2. “Köklerden Geleceğe” Anlayışına İlişkin Görüşler

Katılımcılara yöneltilen “Köklerden Geleceğe anlayışı sizin için ne ifade ediyor?” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen veriler, üç ana tema altında toplanmıştır: Millî ve manevi değerlere bağlılık, tarihsel bilinç ve kültürel aktarım, geçmişten geleceğe köprü kurma.

2.1. Millî ve Manevi Değerlere Bağlılık

Birçok katılımcı, “Köklerden Geleceğe” anlayışını millî ve manevi değerlere bağlılık çerçevesinde değerlendirmiştir. K1, bu anlayışı; cesaret, bağımsızlık, hürriyet, vatan sevgisi ve ahlak gibi duygularla ilişkilendirmiş; köklerden alınan inanç ve bağlılığın geleceğe aktarılması gerektiğini vurgulamıştır. K3, milli ve manevi değerlerimizi gelecekle buluşturduğunu ifade etmiştir. K5, bu anlayışın kültürünü bilen, gelenek ve göreneklerine sahip çıkan ve bunu hayatına yansıtan bireylerin yetişmesine olanak tanıdığını belirtmiştir.

2.2. Tarihsel Bilinç ve Kültürel Aktarım

Katılımcıların görüşlerinde, tarihsel bilinç kazandırma ve kültürel değerleri aktarma yönü ön plana çıkmaktadır. K2, çocukların atalarının yaptıklarını tanıması ve onları örnek almasının önemine dikkat çekmiştir. Bu yönüyle model, bireyin geçmişine duyduğu aidiyet duygusunu güçlendirerek kültürel aktarımı sağlayan bir araç olarak görülmektedir. K6 da benzer şekilde, bireyin geçmişi bilmesinin ve ondan ders çıkarmasının önemine vurgu yapmış, geçmişin geleceğe ışık tutması gerektiğini belirtmiştir.

2.3. Geleceğe Köprü Kurma

Bazı katılımcılar “Köklerden Geleceğe” anlayışını geçmiş ile gelecek arasında bir köprü kurmak olarak tanımlamıştır. K4, “Geçmişimize bağlı olmazsak geleceğimizin de olmayacağını” ifade ederken, K7 bu anlayışı “geçmişten bugüne her anlamda bir köprü” olarak değerlendirmiştir. Bu yaklaşımlar, modelin tarihsel köklerle bağ kurarak gelecek vizyonu oluşturma amacını vurgulamaktadır.

3. “Köklerden Geleceğe” Anlayışının Öğrencilerin İlgisini Çekip Çekmediğine Dair Görüşler

Katılımcılara “Köklerden Geleceğe” anlayışının ilgi çekip çekmediği nedeniyle sorulmuş ve katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen veriler, üç ana tema altında toplanmıştır: Etkinliklerin nitelikleri ve tekrar sorunu, dil ve anlatım düzeyi, kültürel öğelere yönelik ilgi.

3.1. Etkinliklerin Niteliği ve Tekrar Sorunu

Katılımcıların bazıları, “Köklerden Geleceğe” anlayışıyla oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin ilgisini yeterince çekmediğini ifade etmiştir. K1, ders kitaplarında yer alan etkinlik tekrarlarının ilgiyi azalttığını belirtmiş, öğrencilerin benzer içeriklerle sık karşılaşmasının motivasyonlarını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. K4 ise öğrencilerin etkinlikler yoluyla derse aktif katıldıklarını, fakat konuşma ve yazma gibi anlatma becerileri ile ilgili etkinlikleri tercih etmediklerini dile getirmiştir. Bu durum, ilginin yalnızca belirli etkinlik türlerine yöneldiğini göstermektedir.

3.2. Dil ve Anlatım Düzeyi

Bir diğer belirleyici unsur olarak dil düzeyi öne çıkmaktadır. K2, etkinliklerin dilinin öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğunu ve bu durumun ilgiyi azalttığını ifade etmiştir. Dilin sadeleşmesi hâlinde öğrencilerin dikkatinin artabileceği belirtilmiştir. K3 ise anlayışı kavrayabilen öğrencilerin ilgi gösterdiğini söyleyerek kavramsal düzeydeki anlaşılabilirliğin önemine dikkat çekmiştir.

3.3. Kültürel Öğelere Yönelik İlgi

Bazı katılımcılar öğrencilerin kültürel içerikli etkinliklere daha çok ilgi gösterdiğini belirtmiştir. K7, özellikle metinlerde yer alan kültürel unsurların geçmişten günümüze değişiminin öğrenciler açısından dikkat çekici olduğunu ifade etmiştir. K5 de çocukların sözlü katılıma daha yatkın ve istekli

olduğunu, bunun da etkinliklerin içeriğiyle ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Öte yandan K6, öğrencilerin genel olarak geçmişten ziyade daha çok geleceğe ilgi duyduğunu, tarihsel vurgunun her zaman çekici olmayabileceğini ifade ederek ilgide bireysel farklılıklara dikkat çekmiştir.

4. 5. Sınıf Türkçe Dersinde “Köklerden Geleceğe” Anlayışının Uygulanma Biçimleri

Öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler, “Köklerden Geleceğe” anlayışının sınıf içi uygulamalarına metin merkezli öğretim, kültürel kişiliklerle ilişkilendirme ve tarihsel aktarım stratejileri yoluyla yer verildiğini ortaya koymaktadır. Bulgular üç temel tema altında sınıflandırılmıştır: Metin temelli yaklaşımlar, örnek şahsiyetlerle bağ kurma, yakın çevreden toplumsal geçmişe geçiş stratejisi.

4.1. Metin Temelli Yaklaşımlar

Katılımcıların büyük çoğunluğu (K3, K4, K5, K7), “Köklerden Geleceğe” anlayışının ders kitaplarında yer alan metinler aracılığıyla işlendiğini belirtmiştir. Özellikle geçmişle bağlantılı içeriklere sahip metinlerin, öğrencilerle kültürel değerler arasında köprü kurma işlevi gördüğü ifade edilmiştir. K1, “Misafir Odası” metni üzerinden Türk misafirperverliği temasını işlerken geçmiş ile günümüz arasındaki değişimi öğrencilerle birlikte değerlendirdiklerini aktarmıştır. Bu bulgu, öğretim sürecinin büyük ölçüde hazır içeriklere dayandığını göstermektedir.

4.2. Örnek Şahsiyetlerle Bağ Kurma

K1 ve K2, Türk kültürüne katkıda bulunmuş şahsiyetlerin derslerde tanıtıldığını, bu kişilerin hayat hikâyelerinin öğrencilere aktarıldığını belirtmiştir. K2, bu süreçte özellikle video içeriklerinden faydalandıklarını ve elde edilen bilgilerin değerlendirme süreçlerinde de kullanıldığını dile getirmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dinleme, konuşma ve değerlendirme becerilerini kültürel içeriklerle bütünleştirmeyi hedeflemektedir.

4.3. Yakın Çevreden Toplumsal Geçmişe Geçiş Stratejisi

K6, öğretim sürecinde “yakından uzağa” ilkesini benimsediklerini ifade etmiştir. Bu doğrultuda önce öğrencinin ailesinden ve yakın çevresinden başlanan anlatımın, zamanla daha geniş tarihsel ve toplumsal bağlamlara uzandığını belirtmiştir. Bu strateji, öğrencilerin kendi yaşam alanlarından yola çıkarak daha geniş kültürel yapıları anlamalarına katkı sağlamaktadır.

5. Ders Kitaplarındaki Metinlerin “Köklerden Geleceğe” Anlayışı Açısından Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin görüşlerine göre, “Köklerden Geleceğe” anlayışını yansıtan ders kitabı metinleri genel olarak olumlu karşılanmakla birlikte, içerik ve biçim açısından çeşitli eleştiriler de dile getirilmiştir. Elde edilen bulgular dört ana tema altında sınıflandırılmıştır: Uygunluk ve uyum, niteliksel yeterlilik, öğrenci düzeyine uygunluk, zaman yönetimi ve etkinlik yoğunluğu.

5.1. Uygunluk ve Uyum

Katılımcıların çoğunluğu (K2, K3, K4, K7), ders kitaplarındaki metinlerin “Köklerden Geleceğe” anlayışını yansıtmada konusunda genel olarak uyumlu olduğunu belirtmiştir. K4, metinlerin birebir uyumlu olduğunu ifade ederken; K7 ise öğrencilerden olumlu geri dönüşler aldığını vurgulamıştır. Bu durum, kitapların temel ideolojik çerçeveye uygun olarak hazırlandığını göstermektedir.

5.2. Niteliksel Yeterlilik

K1 ve K5, metinlerin içerik açısından daha nitelikli hâle getirilebileceğini, daha özgün ve güçlü metinlerin tercih edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. K1, niceliksel anlamda yeterliliğe karşın, niteliksel anlamda geliştirme ihtiyacına dikkat çekmiştir. K5 ise metinlerin daha güncel ve eğlenceli içeriklerle zenginleştirilmesinin öğrencilerin ilgisini artırabileceğini ifade etmiştir.

5.3. Öğrenci Düzeyine Uygunluk

K6, bazı metinlerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu, bazılarının ise ilgi düzeyinden uzak kaldığını belirtmiştir. Bu durum, metin seçiminde homojen bir seviye belirlenememiş olabileceğini

5. Sınıf Türkçe Dersi Bağlamında “Köklerden Geleceğe” Anlayışının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi

düşündürmektedir. Metinlerin pedagojik uygunluğu açısından daha dikkatli bir içerik planlaması yapılması gerektiği öne çıkmaktadır.

5.4. Zaman Yönetimi ve Etkinlik Yoğunluğu

K4 ve K5, metinlerin uzunluğu ve metinlere bağlı etkinliklerin çokluğu nedeniyle öğretim sürecinde zaman yönetimi açısından sıkıntılar yaşandığını dile getirmiştir. Bu yoğunluk sebebiyle bazı etkinliklerin geçilmek zorunda kalındığı ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin planlamalarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

6. “Köklerden Geleceğe” Anlayışının Türkçe Dersi Kazanımlarıyla Örtüşme Düzeyi

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda “Köklerden Geleceğe” anlayışının Türkçe dersi kazanımlarıyla olan ilişkisi değerlendirildiğinde, görüşlerin farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Elde edilen veriler dört ana tema altında toplanmıştır: Kısmi örtüşme, birebir örtüşme, örtüşmenin eksikliği ve kazanımların soyutluğu / somutluk eksikliği.

6.1. Kısmi Örtüşme

Bazı katılımcılar (K1, K2, K5, K7), bu anlayışın kazanımlarla yalnızca kısmen örtüştüğünü ifade etmiştir. K2, özellikle konuşma ve dinleme kazanımlarıyla sınırlı bir uyumdan bahsederken; K5, doğrudan kazanım temelli değil, ancak metinler aracılığıyla dolaylı olarak bu anlayışa yer verildiğini belirtmiştir. K7 ise kazanımların yeterli düzeyde olmadığını vurgulamıştır.

6.2. Birebir Örtüşme

K4 ve K6 bu anlayışın kazanımlarla doğrudan örtüştüğünü savunmuştur. K6, dilin tarihsel boyutu ile bu anlayış arasında doğal bir bağ olduğunu, bu nedenle Türkçe dersi ile paralel bir ilişki kurmanın mümkün olduğunu dile getirmiştir. K4 ise kazanımların genel ifadeler taşısa da bu anlayışla uyumlu olduğunu ifade etmiştir.

6.3. Örtüşmenin Eksikliği

K1 ve K2’nin görüşleri, kazanımların bu anlayışla örtüşme konusunda yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. K1, özellikle etkinliklerde yer alan soyut kavramların somutlaştırılmadığını ve bunun öğrenmeyi güçleştirdiğini belirtmiştir. K2 ise bu anlayışın yalnızca sınırlı bir alanla (konuşma ve dinleme) bağlantı kurabildiğini, dil bilgisi açısından eksik kaldığını vurgulamıştır.

6.4. Kazanımların Soyutluğu ve Uygulama Açısından Belirsizlik

K3, anlayışın kazanımlarla genel olarak örtüştüğünü kabul etmekle birlikte, bu örtüşmenin daha somut ve açık hâle getirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu görüş, müfredat kazanımlarının “Köklerden Geleceğe” anlayışı çerçevesinde yeterince yapılandırılmadığına işaret etmektedir.

7. “Köklerden Geleceğe” Anlayışının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlü ve Zayıf Yönler

Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda “Köklerden Geleceğe” anlayışının uygulanmasında karşılaşılan güçlü ve zayıf yönler belirlenmiş; görüşler ortak temalarda toplanmıştır.

7.1. Güçlü Yönler

Öğretmenlerin büyük bir bölümü bu anlayışın kültürel ve değer aktarımı açısından önemli ve etkili olduğunu ifade etmiştir.

Kültürel Değer Aktarımı: K1 ve K4, öğrencilerin kültürel mirasla tanıştırılması ve geçmişteki manevi değerlerin aktarılmasının önemli bir katkı sağladığını ifade etmiştir. K2 de Türk büyüklerinin tanıtılmasını güçlü bir yön olarak değerlendirmiştir.

Öğrenci İlgisi ve Merakı: K3 ve K5, metinlerin ve içeriklerin öğrencilerin ilgisini çektiğini ve öğrenme isteğini artırdığını belirtmiştir.

Yaşantı Temelli Uygulamalar: K7, bu anlayışın çocukların gerçek yaşantılarına hitap ettiğini ve öğrencilerle daha kolay bağ kurabildiğini vurgulamıştır.

7.2. Zayıf Yönler

Katılımcılar uygulamada karşılaştıkları pek çok zorluğa da dikkat çekmiştir. Bu sorunlar içerik, zaman, düzey uyumsuzluğu ve teknik sınırlılıklar bağlamında gruplandırılmıştır.

Soyutluk ve Düzey Uyumsuzluğu: K1 ve K2, aktarılan değerlerin ve temaların çoğu zaman soyut ve öğrencilerin yaş düzeyine göre ağır olduğunu, bunun da öğrenmeyi zorlaştırdığını ifade etmiştir. K6 da etkinliklerin bireysel uygulanması yönündeki beklentilerin öğrenci seviyesine uymadığını belirtmiştir.

Zaman Yetersizliği ve Sınıf Mevcutları: K1, K2 ve K7, uygulamaların çok zaman aldığını ve ders saatlerinin bu yoğunluğu kaldırmadığını ifade etmiştir. Özellikle sınav baskısı ve kalabalık sınıflar bu anlayışın uygulanmasını sınırlamaktadır.

Etkinlik Fazlalığı ve Karmaşıklık: K4 ve K7, etkinlik sayısının fazla olmasının süreci zorlaştırdığını; K6 ise etkinliklerin açıklayıcı yönerge eksikliği sebebiyle öğrenciye uygun sunulmadığını belirtmiştir.

Teknik ve Erişim Sorunları: K2 ve K4, karekod etkinlikleri gibi dijital içeriklere ulaşımın sadece EBA üzerinden yapılabilmesinin bazı öğrenciler için erişim problemi oluşturduğunu ifade etmiştir.

Aile Katılımında Zorluk: K4, aile etkinliklerine velilerin aktif katılımının sağlanamamasının bu anlayışın uygulanabilirliğini düşürdüğünü belirtmiştir.

8. “Köklerden Geleceğe” Anlayışının Daha Etkili Şekilde İşlenebilmesi İçin Öğretmen Görüşleri

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre “Köklerden Geleceğe” anlayışının daha etkili biçimde uygulanabilmesi için çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler içerik, yöntem, öğrenci düzeyi ve süre gibi başlıklar altında toplanmıştır.

8.1. İçerik ve Dilin Gözden Geçirilmesi

Birçok öğretmen içerikte sadeleştirme yapılması gerektiğini vurgulamıştır:

Metinlerin Sadeleştirilmesi: K1, K2 ve K6, ders kitaplarında yer alan metinlerin dilinin daha sade ve anlaşılır hale getirilmesinin, öğrencilerin ilgisini artıracak ve katılımı kolaylaştıracağını belirtmiştir.

İçeriklerin Çocukların İlgisine Uygun Seçilmesi: K1 ve K5, metinlerin öğrencilerin ilgisini çekecek güncel ve tanıdık konulardan seçilmesinin, öğrenmeye olan ilgiyi ve motivasyonu artıracaklarını ifade etmiştir.

Etkinliklerin Çeşitlendirilmesi: K4, benzer türdeki etkinliklerin fazla olduğunu, bu durumun öğrencilerde sıkılmaya yol açtığını ve etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

8.2. Düzeye Uygunluk ve Öğrenci Merkezlilik

Sınıf Düzeyine Göre Uyarılma: K2 ve K6, etkinliklerin ve içeriklerin öğrencilerin yaş düzeyine ve bilişsel gelişimlerine uygun hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrenci Geri Bildirimlerinin Dikkate Alınması: K6, öğrencilerin geri bildirimlerinin toplanarak sürece dahil edilmesini ve metin seçimi ile etkinliklerin buna göre şekillendirilmesini önermiştir.

8.3. Zaman Yönetimi ve Uygulama Kolaylığı

Süre Yetersizliğine Çözüm: K4 ve K7, etkinliklerin yoğunluğu nedeniyle metin işlemeye yeterli zaman ayrılmadığını ve süre planlamasının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Metin İşleme Süresinin Uzatılması: K7, metinlere ayrılan sürenin yetersiz kaldığını ve bu sürenin artırılmasının etkinliğin verimini yükselteceğini ifade etmiştir.

8.4. Görsel ve Uygulamalı Öğrenme Yöntemleri

Görsel İçeriklerin Artırılması: K3, anlayışın daha somut hale getirilebilmesi için derslerde daha fazla görsel içeriğe yer verilmesinin önemine dikkat çekmiştir.

Tanınmış Şahsiyetler Üzerinden Aktarım: K5, öğrencilerin daha kolay ilişki kurabileceği, tanınmış kişiler üzerinden kültürel değerlerin aktarılmasının etkili olacağını ifade etmiştir.

8.5. Programın Esnekleştirilmesi

Senaryo ve Kazanımların Esnetilmesi: K4, öğretim senaryolarında öğretmenin uygulama esnekliğinin kısıtlandığını ve kazanımların çok genel kaldığını, bunların gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen "Köklerden Geleceğe" anlayışının, 5. sınıf Türkçe dersi uygulamalarına yansımaları öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen çalışma kapsamında elde edilen veriler, öğretmenlerin bu anlayışı nasıl algıladıkları, öğrencilerin bu anlayışa olan ilgileri, ders içi uygulamalarda karşılaşılan zorluklar ve mevcut ders kitaplarının bu anlayışa ne ölçüde hizmet ettiği gibi temalar etrafında toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler "Köklerden Geleceğe" anlayışını genel olarak olumlu karşılamaktadır. Bu anlayışın milli ve manevi değerleri, kültürel mirası, geçmişten gelen gelenek ve görenekleri yeni nesillere aktarmaya yönelik oluşu, birçok öğretmen tarafından takdir edilmektedir. Ancak uygulama sürecinde çeşitli sınırlılıklar olduğu da dikkat çekmektedir. Öğretmenler, model kapsamında yapılan etkinliklerin zaman açısından yoğun ve uygulamasının zorlayıcı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde, Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır (2025) de modelin sınıf içi yansımalarının genel olarak olumlu değerlendirildiğini ancak uygulamanın zaman alıcı bulunduğunu belirtmiştir. Özellikle etkinliklerin yoğunluğu, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve etkinliklerde kullanılan kavramların soyutluğu öğretmenlerin sıkça dile getirdiği zorluklardandır. Ayrıca, bazı etkinliklerin yaş grubuna uygun olmadığı ve öğrencilerin düzeyinin üzerinde soyut kavramlar içerdiği ifade edilmiştir. Oysa Uygur ve Bayındır'a (2022) göre, öğretim programlarının temel amaçları arasında katmanlı yapıdaki bilginin planlı ve programlı biçimde öğrenciye kazandırılması ve toplumun ihtiyaç duyduğu becerilerin kazandırılması yer almaktadır. Bu durum, teoride güçlü bir yapı sunan programın, pratikte öğretmenler açısından bazı işlevsel sorunlar barındırdığını göstermektedir.

Öğrencilerin bu anlayışa olan ilgisi ise farklı görüşlerle açıklanmıştır. Bazı öğretmenler, kültürel öğelere dayalı metinlerin öğrencilerin dikkatini çektiğini belirtirken; bazıları ise metinlerin dili, etkinliklerin tekrar etmesi ve yoğunluğu nedeniyle öğrencilerin zaman zaman sıkıldıklarını ifade etmiştir. Dilin akademik düzeyde olması, metinlerin uzunluğu ve bazı etkinliklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olması gibi eleştiriler ön plandadır. Bu noktada Türkçe öğretiminde hedeflenen kazanımlara ulaşmada öğretim programının içeriği ile ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ne denli kritik olduğu vurgulanmalıdır. Çünkü Türkçe dersinde dil becerilerinin gelişimini destekleyecek nitelikli içeriklerin ve işlevsel ölçme araçlarının varlığı, sürecin etkinliğini doğrudan etkiler (Yeniay & Açık, 2025). Bu bağlamda mevcut programın ölçme-değerlendirme boyutunun ve metin içeriğinin öğrenci düzeyine uygun biçimde yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Geçmişe dair konuların gelecekle bağlantı kurulmadan aktarılmasının öğrenciler açısından soyut ve uzak bir içerik olarak görüldüğü dile getirilmiştir. Buna karşın, öğrencilerin aile büyükleriyle bağlantı kurabildikleri ya da tanınmış kültürel figürlerle ilişkilendirdikleri içeriklerin daha çok ilgi gördüğü belirtilmiştir.

Ders içi uygulamalarda öğretmenler genellikle ders kitaplarındaki metinler üzerinden ilerlemektedir. Ancak bu metinlerin öğrencilerin yaş seviyesine göre bazı durumlarda ağır bulunduğu, dilinin sadeleştirilmesi gerektiği ve görsellerle desteklenmesinin faydalı olacağı dile getirilmiştir. Bazı öğretmenler, metinlerde kullanılan terimlerin bilimsel ağırlık taşıdığını ve bu durumun hem öğretmenleri hem de öğrencileri zorladığını ifade etmiştir. Ayrıca, bazı etkinliklerin yönergelerinin yeterince açık olmaması uygulama sürecini olumsuz etkilemektedir.

Türkçe dersi kazanımlarıyla "Köklerden Geleceğe" anlayışı arasında tam bir örtüşmenin olmadığı, özellikle dil bilgisi gibi yapısal dil konularının bu anlayışla bütünleştirilemediği belirtilmiştir. Bu anlayışın daha çok konuşma, dinleme, kültürel aktarım ve değer eğitimi gibi alanlarla örtüştüğü ifade edilmiştir. Bu noktada bazı öğretmenler, kazanımların daha genel tutulduğunu ve bu anlayışın ders içeriklerine daha somut ve doğrudan şekilde entegre edilmesi gerektiğini savunmuştur.

Sonuç olarak, "Köklerden Geleceğe" anlayışının 5. sınıf Türkçe dersine anlamlı bir derinlik kazandırdığı, öğrencilerin değer eğitimi açısından beslenmesine katkı sağladığı ancak bu anlayışın etkili bir biçimde uygulanabilmesi için içeriklerin ve yöntemlerin gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, “Köklerden Geleceğe” anlayışının 5. sınıf Türkçe dersi bağlamında daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için birtakım öneriler sunulmuştur: Ders kitaplarında yer alan metinler öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olacak şekilde sadeleştirilebilir. Metinlerde kullanılan dilin daha anlaşılır ve günlük yaşantıya yakın olması, öğrencilerin içeriğe ilgisini artıracak ve anlamayı kolaylaştıracaktır. Aynı zamanda metinlerin uzunlukları da gözden geçirilebilir, metin işleme süresi içinde etkin bir şekilde kullanılacak nitelikte daha kısa ama anlam yoğunluğu yüksek metinlere yer verilebilir. Öğrencinin dikkat süresi ve sınıf içi zaman yönetimi göz önünde bulundurularak bu metinlerin öğretim sürecine entegre edilmesi faydalı olacaktır.

Öğretmenlere uygulama süreçlerinde daha fazla pedagojik esneklik tanınabilir. Programda yer alan bazı senaryoların öğretmeni kısıtlayıcı nitelikte olduğu araştırmada belirtilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf dinamiklerine ve öğrenci ihtiyaçlarına göre etkinlikleri uyarlamalarına olanak tanınabilir. Bunun yanı sıra, etkinliklerin yönergeleri daha açık ve uygulanabilir biçimde hazırlanabilir.

Uygulamada görsel ve işitsel materyallerin kullanımının artırılması önerilebilir. Videolar, resimler, hikâye kartları, sesli okuma uygulamaları ve dijital platformlar, öğrencilerin dikkatini çekme ve öğrenmeye motivasyonlarını arttırma açısından etkili araçlardır. Özellikle EBA ya da benzeri platformlarda yer alan içeriklerin daha erişilebilir ve sınıf içi kullanıma uygun biçimde sunulması, öğretmenlerin işini kolaylaştıracaktır.

Öğrencilere sunulan kültürel içeriklerin daha tanıdık ve ilgi çekici figürler aracılığıyla verilmesi önerilebilir. Öğrencilerin hâlihazırda tanıdığı ya da günlük yaşamlarında karşılaştığı kişiler üzerinden kültürel değerlerin aktarılması, öğrenmenin kalıcılığı açısından önemlidir. Bu kapsamda, çocuk edebiyatı yazarları, televizyon ya da sosyal medya üzerinden bilinen tarihî karakterler gibi öğelerden yararlanmak etkili olacaktır. Öğrenci geri bildirimleri öğretim sürecine dâhil edilebilir. Öğrencilerin hangi metinleri beğendiği, hangi etkinlikleri zor bulduğu ya da hangi konulara ilgi duyduğu gibi unsurlar, öğretim sürecinin şekillendirilmesinde dikkate alınmalıdır. Bu doğrultuda, öğrenci merkezli yaklaşımın güçlendirilmesi, öğretim sürecini daha anlamlı ve verimli kılacaktır.

Son olarak, mevcut kazanımların bu anlayış doğrultusunda daha somut biçimde yeniden düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir. “Köklerden Geleceğe” anlayışı sadece belirli etkinliklerle değil, doğrudan kazanım düzeyinde de hissedilmelidir. Böylelikle öğretmenler bu anlayışı yalnızca içerik düzeyinde değil, öğretim hedefleri bakımından da bütüncül olarak uygulayabileceklerdir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. (*Zorunlu beyan*)

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale, tek yazarlı bir çalışma olup tüm araştırma süreci – konu belirleme, literatür tarama, veri toplama, analiz, yazım ve son okuma – yazar tarafından tek başına gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazar, bu çalışma kapsamında herhangi bir kişi veya kurumla çıkar çatışmasına yol açabilecek mali, akademik ya da ticari bir ilişkisinin bulunmadığını beyan eder.

5. Sınıf Türkçe Dersi Bağlamında “Köklerden Geleceğe” Anlayışının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi

Kaynaklar

- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşerî ve Sosyal Bilimler İnclement Dergisi*, 2(2), 60–71.
- Bostan, B. P., & Bolat, E. Y. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı Türkçe alan becerilerinin incelenmesi. *Full Texts Bildiri Tam Metinleri Kitabı*, 75.
- Duran, E., & Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8)
- Geçgel, H., Kana, F., & Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886–904.
- Köse, N., & Kara, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli “Köklerden Geleceğe” vizyonu bağlamında Mustafa Şekip Tunç’un eğitim programı tasavvuru. *Journal of History School*, 73, 3781–3807.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Türkçe dersi öğretim programı (5-9. sınıflar)*.
- Uludağ Kırçıl, R., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin Sınıf İçi Yansımaları: Öğretmen Görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 9(1), 24-46. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- Uygur, M. E., & Bayındır, Z. N. (2022). 2019 Türkçe dersi öğretim programının program geliştirme basamaklarına göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 2(2), 222–245.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Yeniay, S., & Açıık, F. (2025). Türkçe öğretim programlarının (2019 ve 2024 Maarif Modeli) temel dil becerilerinin değerlendirilmesi bakımından karşılaştırılması. *Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(1), 28–37.
- Yeşilbaş, H. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı’na göre hazırlanmış 9. sınıf tarih ders kitabında yer alan Orta Çağ Medeniyetleri ünitesinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, 6(24), 76-88.

Extended Abstract

Introduction

The information age is distinguished by its profound impact on state structures and the nations within them, more deeply than in any previous era due to universal transformations. In order to raise qualified individuals, it is no longer sufficient to merely acquire knowledge; it must also be analyzed, interpreted, and transferred to various contexts. One of the fundamental goals of contemporary education is to equip individuals with these competencies. According to Geçgel, Kanat, and Eren (2020), individuals’ abilities to access, utilize, and transform knowledge play a crucial role in lifelong learning processes. The rapid development of information and communication technologies necessitates that students acquire the ability to use these tools effectively and consciously from an early age. Foundational skills required in the 21st century—such as digital literacy, critical thinking, and collaboration—must begin to be cultivated in primary education. In this context, Duran and Özen (2018) emphasize the importance of supporting technology use in education from early ages. This approach facilitates students’ adaptation to the requirements of the digital era. The dizzying pace of technological advancement in this era not only affects individual life practices but also transforms governmental policies in numerous areas, from education to administration (Yurdakal, 2024). This transformation has particularly laid the groundwork for the development of new educational approaches in Turkey, such as the Maarif Model. The demands of the Information Age necessitate that individuals not only possess the ability to access knowledge but also acquire multifaceted competencies such as comprehension, critical thinking, and digital literacy. In this regard, the defining characteristics of the Information Age have required the redefinition of educational objectives and methods, leading to the emergence of new models aimed at preparing younger generations in line with contemporary requirements. Educational curricula are periodically updated or entirely restructured in order to respond to the evolving needs of society, to address shortcomings in existing programs, and to implement innovations in the field. This is also true for Turkish language education programs, which have undergone revisions across different periods (Durukan, 2013). The Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (Century of Türkiye Maarif Model) has been developed in line with this

understanding, adopting a culturally grounded and skills-based approach aligned with contemporary needs. Within this framework, the Turkish language course has been restructured not merely as a language instruction course but as a process involving thinking, understanding, and value acquisition. Thus, the Turkish course has attained a holistic structure aimed at developing students' linguistic competencies while also nurturing them as individuals enriched with moral values. The Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) represents a profound transformation within Turkey's educational system and simultaneously assumes a strategic role in shaping the future of national education policies (Ülçay, 2024). At its core lies an educational approach that responds to the needs of the contemporary age—one that seeks not merely to transmit information but to cultivate individuals who can think critically, solve problems, and adapt to the demands of the digital era. In this regard, TYMM, with its student-centered structure and technology-integrated learning environments, aims to equip individuals with national values while also enabling them to compete on a global scale. The Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) is a comprehensive educational reform that seeks to impart the knowledge, skills, and attitudes required by individuals, grounded in the deep-rooted values of Turkish civilization (Bostan & Bolat, 2023). This model aims to nurture students not only academically, but also culturally, morally, and socially, fostering individuals who are both attuned to the demands of the contemporary world and capable of developing a strong identity rooted in their civilizational heritage. The model prioritizes students' moral and intellectual development and proposes a sustainable, holistic approach to education that supports the comprehensive growth of the individual. Rather than simply transmitting knowledge, the model aspires to cultivate individuals who think, question, and produce values—thus reflecting an educational vision that spans “from roots to the future.” At the foundation of this model lies an educational philosophy shaped by national and spiritual values, which not only ensures cultural continuity but also aims to develop universal cognitive competencies. In doing so, students are expected to both recognize their cultural identity and be equipped with the capabilities needed to become active participants in the global future. In this sense, the model functions as a bridge carrying the legacy of the past into the future, blending a local stance in education with global competence (Yeşilbaş, 2024). This study aims to investigate how the principle of “From Roots to the Future,” as outlined in The Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) developed by the Ministry of National Education (2023), is reflected in classroom practices within the context of the 5th grade Turkish language course, based on teachers' perspectives. This principle seeks to ensure that students recognize their cultural heritage, establish a conscious connection with it, and reinterpret historical values within a contemporary educational framework. The approach, which supports both individual and social identity development, is also integrated with the Turkish language course's function of transmitting language, thought, and culture.

This study aims to examine how the “From Roots to the Future” approach, as outlined in The Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), is implemented in the 5th grade Turkish language course based on teachers' perspectives. The Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) seeks to support individuals' cognitive, affective, social, and moral development through a multidimensional approach; in line with this objective, it offers value-based, skill-oriented, and student-centered curricula (MoNE, 2023). One of the core components of the model, the “From Roots to the Future” approach, aims to enable students to establish a connection with their cultural heritage, integrate this legacy with contemporary life, and construct a future grounded in values. Developed by the Ministry of National Education (2023), the model aspires to help students recognize their historical and cultural roots and, based on this foundation, grow into individuals capable of meeting the demands of the modern age. Aligned with the “From Roots to the Future” philosophy, the The Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) seeks to foster self-awareness, encourage the construction of an identity in harmony with national and moral values, and transmit these values to new generations by integrating them with contemporary scientific advancements (Köse & Kara, 2024). In this regard, exploring teachers' classroom experiences and the challenges they encounter is essential for understanding how the model is reflected in practice.

5. Sınıf Türkçe Dersi Bağlamında “Köklerden Geleceğe” Anlayışının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi

Method

This research was designed based on a qualitative research methodology. The study explores teachers’ perspectives on the “From Roots to the Future” approach and how this philosophy is implemented within the context of the 5th grade Turkish language course through an in-depth and contextual lens. As a qualitative data collection tool, the semi-structured interview technique was employed. The interview questions were developed by the researcher and revised based on expert feedback. This approach aims to understand participants’ experiences, perceptions, and implementation processes within their natural context.

The collected data were analyzed and interpreted using descriptive analysis. The study was conducted with the aim of revealing how educational programs are reflected in classroom practice.

Result and Discussion

According to the research findings, teachers generally view the “From Roots to the Future” approach positively. Many teachers appreciate the model’s emphasis on transmitting national and moral values, cultural heritage, and long-standing traditions to younger generations. However, several limitations in the implementation process have also been identified. Among the most frequently mentioned challenges are insufficient lesson time, the intensity of the activities, overcrowded classrooms, and the abstract nature of some concepts used in the activities.

Additionally, it was noted that certain activities were not age-appropriate and included abstract concepts beyond students’ developmental levels. Teachers reported varying observations regarding students’ interest in this approach. While some teachers stated that texts incorporating cultural elements captured students’ attention, others observed that the repetitive and dense nature of the activities, as well as the complexity of the language used in the texts, occasionally led to student disengagement. In particular, content related to historical topics was perceived by students as abstract and distant when not explicitly connected to the present or the future. On the other hand, materials that students could relate to their grandparents or link with well-known cultural figures were found to be more engaging.

In classroom practices, teachers generally follow the texts provided in the coursebooks. However, it has been noted that these texts are sometimes considered too complex for the students’ age level, and that simplifying the language and supporting the content with visuals would be beneficial. Some teachers pointed out that the terminology used in the texts is academically dense, which poses challenges for both teachers and students. Moreover, the lack of clarity in the instructions for certain activities negatively affects the implementation process.

It was also observed that there is not a complete alignment between the learning outcomes of the Turkish language course and the “From Roots to the Future” approach. In particular, structural language topics such as grammar were reported to be difficult to integrate into this framework. Teachers indicated that the approach aligns more naturally with skills such as speaking, listening, cultural transmission, and values education. At this point, some teachers argued that the learning outcomes are too general and advocated for a more concrete and direct integration of this approach into the course content.

In conclusion, it was found that the “From Roots to the Future” approach adds meaningful depth to the 5th grade Turkish language course and contributes positively to students’ value education. However, for this approach to be effectively implemented, a revision of both content and instructional methods is necessary.