

# EDUTECH RESEARCH

Cilt:2 / Sayı:1 / Yıl: 2024

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
**EDUTECH RESEARCH DERGİSİ**

**Cilt/Volume: 2, Sayı/Issue: 1 (Haziran / June 2024)**  
Uluslararası Hakemli Dergi / International Peer Reviewed Journal

**Sahibi / Owner**

Necmettin Erbakan Üniversitesi / Necmettin Erbakan University

**Editör / Editor-in-Chief**

Doç. Dr. Mevlüt AYDOĞMUŞ

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi  
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı  
<https://orcid.org/0000-0003-1286-2970>

**Yayın Türü / Publication Type**

Sürelî Yayın / Periodical

**Yayın Periyodu / Publication Period**

Yılda 2 kez yayınlanır (Haziran ve Aralık) / Published twice-annual (June and December)

**Baskı Tarihi / Print Date**

Haziran / June 2024

**Yazışma Adresi / Correspondence Address**

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü,  
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, A1 Blok 146, Meram Yeni Yol 42090-Meram/KONYA

**Tel / Phone:** (0 332) 324 76 60 / 5920

**Web:** <https://edutechres.com>

**E-posta / E-mail:** [edutechresearch@erbakan.edu.tr](mailto:edutechresearch@erbakan.edu.tr)

Edutech Research Dergisi yılda 2 kez yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir /  
Journal of Edutech Research is an international peer reviewed twice-annual journal

## BİLİM KURULU/ SCIENTIFIC BOARD

### **Prof. Dr. Bünyamin Aydın**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi  
Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Mathematics Education Department

### **Prof. Dr. Ersin Bozkurt**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi  
Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Physics Education Department

### **Prof. Dr. Mohamed Ibrahim**

Arkansas Tech Üniversitesi Eğitim ve Sağlık Koleji  
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı  
Arkansas Tech University College of Education and Health  
Department of Curriculum and Instruction

### **Prof. Dr. Hakan Sarı**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi  
Zihin Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of Mental Disabilities Education

### **Prof. Dr. Güngör Karauğuz**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi  
Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of Social Studies Education

### **Prof. Dr. Ercan Yılmaz**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi  
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of Educational Administration

**Prof. Dr. Attila Özdek**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi  
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of Music Education

**Doç. Dr. Mehmet Ali Genç**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi  
Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of Painting and Drawing Education

**Prof. Dr. Zeliha Traş**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of Guidance and Psychological Counselling

**Prof. Dr. Musa Dikmenli**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi  
Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of Biology Education

**Prof. Dr. İbrahim Ender Mülazımoğlu**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi  
Kimya Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of Chemistry Education

**Prof. Dr. Ahmet Erdoğan**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi  
Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of Mathematics Education

**Prof. Dr. Tahsin Tapur**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi  
Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of Geography Education

**Prof. Dr. Nuri Köstüklü**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi  
Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of History Education

**Prof. Dr. Mustafa Yıldız**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of Turkish Education

**Prof. Dr. Mehmet Kırbıyık**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi  
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of Turkish Language and Literature Education

**Prof. Dr. Sema Soydan**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi  
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of Preschool Education

**Prof. Dr. Sabahattin Çitçi**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi  
Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of Classroom Education

**Prof. Dr. Fatih Tepebaşı**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi  
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of German Language Teaching

**Doç. Dr. Galip Kartal**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi  
İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of English Language Teaching

**Prof. Dr. Mürsel Biçer**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi  
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of Physical Education and Sport

**Doç. Dr. Ahmet Yıldız**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi  
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı  
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education  
Department of Primary Education Religious Culture and Moral Knowledge Education

**Doç. Dr. Mesut Bütün**

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakóltesi  
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı  
Sivas Cumhuriyet University Faculty of Education  
Department of Mathematics Education

**Prof. Dr. Dilek Sezgin Memnun**

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi  
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı  
Bursa Uludag University Faculty of Education  
Department of Mathematics Education

**Doç. Dr. Elif Aktaş**

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı  
Recep Tayyip Erdoğan University Faculty of Education  
Department of Turkish Education

**Prof. Dr. Yüksel Dede**

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi  
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı  
Gazi University Gazi Faculty of Education  
Department of Mathematics Education

**MİZANPAJ**

Öğr. Gör. Dr. Mustafa Tevfik HEBEBCİ (Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Bünyamin BİÇER (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

---

**İçindekiler / Contents**

---

<b>Makale adı / Title of the article Yazar(lar) / Author(s)</b>	<b>Sayfa/Page</b>
<b>Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Makaleler Üzerine Bir İnceleme: Yöntemsel Eğilimler</b> A Review of Articles on Teaching Turkish as a Foreign Language: Methodological Trends <i>Younis İ. M. ALJARADAT, Derya YILDIZ</i>	1-16
<b>Kavramsal Zenginlik ve Standardizasyon Arasında: Eğitime Giriş Ders Kitaplarının Analizi</b> Among Conceptual Diversity and Standardization: An Analysis of Introduction to Education Coursebooks <i>Yalçın DİLEKLİ, M. Emir RÜZGAR, Savaş KARAGÖZ, İbrahim SÖZCÜ</i>	17-37
<b>İlkokul Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabının Kültürel Miras Eğitimi Kapsamında İncelenmesi</b> Examination of the Third Grade Life Science Textbook in Terms of Cultural Heritage Education <i>Vahit GÖRÜR, Mehmet AŞIKCAN</i>	38-53
<b>Determination of Migration Perspective among Children's Literature Researchers</b> Çocuk Edebiyatı Araştırmacılarının Göç Perspektifinin Belirlenmesi <i>Gökçe DEMİRYÜREK</i>	54-69
<b>Diasporik Kimliğin İnşası Olarak Anadil ve Kültür: Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı</b> Mother Tongue and Culture as Constructing Diasporic Identity: Turkish Language and Culture Course Curriculum <i>Mustafa ERTÜRK</i>	70-90
<b>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâya Yönelik Tutumları ve Yapay Zekâ Okur Yazarlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b> The Examination of Preschool Teacher Candidates' Attitudes Towards Artificial Intelligence and Their Artificial Intelligence Literacy Relationship <i>Mehmet MART, Gizem KAYA</i>	91-109
<b>Content Analysis of Doctoral Research on Mobile-Assisted Language Learning in Türkiye</b> Türkiye'de Mobil Destekli Dil Öğrenimi Üzerine Yapılan Doktora Çalışmalarının İçerik Analizi <i>Yusuf DEMİR</i>	110-122

---



# Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Makaleler Üzerine Bir İnceleme: Yöntemsel Eğilimler

Younis İ. M. ALJARADAT<sup>1</sup>  Derya YILDIZ<sup>2\*</sup> 

<sup>1</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Konya, Türkiye

## Makale Bilgisi

## ÖZET

**Geliş Tarihi:** 23.01.2024

**Kabul Tarihi:** 28.05.2024

**Yayın Tarihi:** 30.06.2024

### Anahtar Kelimeler:

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi,  
Doküman İncelemesi,  
Eğilimler.

Dünyada dil öğrenme ihtiyacının artmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de her geçen gün daha fazla önemli hâle gelmektedir. Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan bütün akademik çalışmaların titizlikle incelenmesini gerektirir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda makaleler yayımlayan iki önemli dergi olan "Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi" ve "Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi"ndeki 2018-2022 yılları arasında yayımlanan çalışmaların; yıllarına, konularına, yöntemlerine, örneklem/çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve veri analiz tekniklerine göre incelenmesidir. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmada veriler nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi vasıtasıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada "Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi" ve "Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi" nin 2018-2022 yılları arasında yayımladıkları son 63 makalede yer alan veriler oluşturulan form doğrultusunda analiz edilmiştir. Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan formda çalışmaların; yıl, konu, yöntem, örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri bilgileri yer almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; alanla ilgili çalışmaların nitel yöntemde ağırlıklı kazandığı; araştırma deseni, veri toplama aracı ve veri analiz tekniğinin bu yönde şekillendiğini görülmektedir. Makalelerde en çok çalışılan konuların yabancı dil öğrenme süreci, dil, kültür ve öğrenme kavramları olduğu, verilerin de en çok Türkiye'deki Türkçe öğrenme merkezlerinden toplandığı görülmüştür. "Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi" ve "Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi" ndeki çalışmaların genel olarak doküman incelemesine dayalı olarak yürütüldüğü ve nicel, karma ve uygulamalı çalışmaların eksikliği tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgulara yönelik olarak önerilerde bulunulmuştur.

## A Review of Articles on Teaching Turkish as a Foreign Language: Methodological Trends

## Article Info

## ABSTRACT

**Received:** 23.01.2024

**Accepted:** 28.05.2024

**Published:** 30.06.2024

### Keywords:

Teaching Turkish As A Foreign Language,  
Document Analysis,  
Trends.

With the increasing need for language learning in the world, teaching Turkish as a foreign language is becoming more and more important every day. This situation requires a meticulous examination of all academic studies on teaching Turkish as a foreign language. In this context, the aim of this study is to examine the studies published between 2018 and 2022 in two important journals that publish articles on teaching Turkish as a foreign language, "International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language" and "Hacettepe University Journal of Turkish as a Foreign Language" according to their years, subjects, methods, sample/study group, data collection tools and data analysis techniques. In this descriptive survey model study, data were collected through document analysis, one of the qualitative research techniques, and analyzed by descriptive analysis method. In the study, the data from the last 63 articles published in "International Journal of Turkish Teaching as a Foreign Language" and "Hacettepe University Journal of Turkish as a Foreign Language" between 2018-2022 were analyzed in accordance with the form created. The form prepared by the researchers in the study included the year, subject, method, sample/study group, data collection tools and data analysis techniques. According to the results of the study, it is seen that the studies related to the field gain weight in qualitative method; research design, data collection tool and data analysis technique are shaped in this direction. It was seen that the most studied topics in the articles were foreign language learning process, language, culture and learning concepts, and the data were mostly collected from Turkish learning centers in Turkey. It was determined that the studies in "International Journal of Turkish Teaching as a Foreign Language" and "Hacettepe University Journal of Turkish as a Foreign Language Research" were generally based on document analysis and there was a lack of quantitative, mixed and applied studies. Suggestions were made regarding the findings obtained within the scope of the study.

### Bu makaleye atıfta bulunmak için:

Aljaradat, Y. İ. M., & Yıldız, D. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili makaleler üzerine bir inceleme: Yöntemsel eğilimler. *Edutech Research*, 2(1), 1-16.

\*Sorumlu Yazar: Derya YILDIZ, [deryacintasyildiz@gmail.com](mailto:deryacintasyildiz@gmail.com)



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

## GİRİŞ

İnsan sosyal, canlı ve doğal bir varlıktır, bu sebeple diğer insanlarla iletişim kurmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu iletişim de dil aracılığıyla gerçekleşir. Bu sebeple dil öğrenmeye ihtiyaç duyulmuştur. Aynı zamanda hızla küreselleşmekte olan dünya iletişim ihtiyacını artırmıştır. Bu bağlamda bireylerin farklı toplumlarla iletişim kurabilmesinde dil öğrenimi mühim bir rol üstlenmektedir.

Özellikle son yıllarda pek çok farklı ülkeden bireyler Türkçe öğrenme amacıyla Türkiye'ye gelmekte ya da Türkiye dışındaki Türkçe öğrenme merkezlerine başvurmaktadır. Alyılmaz (2010), uluslararası tanınırlığın ve işlevselliğinin artmasıyla Türkçe öğrenme sürecinin daha da hız kazandığına vurgu yapar. Bu da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin artan önemini göstermektedir.

Bozkurt ve Uzun (2015), son yıllarda Türkçe öğretimi alanındaki araştırmaların analiz edildiği araştırmaların arttığını ifade eder. Bu noktada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar azımsanamayacak durumdadır. Konuyu niceliksel açıdan ele alan çalışmaların yanında niteliksel analizlere de ihtiyaç duyulmaktadır. Alan yazındaki çalışmaların niteliksel açıdan incelenmesi ile alan yazın sürecinde elde edilen verilerin neye cevap verip, nerede eksik kaldığını ve dolayısıyla da alan yazınındaki ihtiyaçları saptamak mümkün olacaktır. Erdem (2011), yapılan çalışmaların öncekilerin üstüne inşa edilmesi düşüncesinden hareketle araştırmaların incelenmesinin yapılacak diğer araştırmalara ışık tuttuğuna dikkat çeker. Ozan ve Köse (2014) de akademik çalışmalarda üretilen bilgilerin paylaşımıyla akademik iletişimin sağlamış olacağını belirtmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili araştırmaların analiz edilmesi dil alanında gerçekleştirilen araştırmaların hangi konular üzerinde yoğunlaştığını, hangi yöntem, katılımcı ve analiz yöntemlerinin kullanıldığının belirlenmesi konusunda yol gösterici olacaktır. Odom vd.'ne (2005) göre önceki çalışmaları değerlendirmek bilimsel gelişime önemli katkılar sunar. Buna göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili makalelerin incelenmesinin alanla ilgili bilimsel araştırma sürecine önemli katkıda bulunacağını söylenebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki çalışmaların önemli bir bölümünü tezler; diğerlerini dergilerde yayımlanan araştırmalar oluşturur (Bozkurt ve Uzun, 2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde söz varlığı ile ilgili makalelerin incelendiği araştırmalar (Maden, 2020; Sedat, 2021); yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitaplarıyla ilgili çalışmaların incelendiği araştırmalar (Kemiksiz, 2021; Maden, 2021); Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tezler ile ilgili çalışmalar (Büyükkız, 2014; Maden ve Önal, 2021; yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makalelerle ilgili yapılan çalışmalar (Biçer, 2017; Çevirme ve Koçak, 2018; Erdem, Gün, Şengül ve Özkan, 2015; Kardoğan ve Kardeş, 2023); teknoloji destekli Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmaların incelendiği araştırmalar (Genç Ersoy ve Ersoy, 2021); yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında tezler ile ilgili çalışmalar (Demir, Yıldız ve Peler, 2021; Küçük ve Kaya, 2018) vardır. Çiftçi ve Coşkun'un (2017) araştırmasında ise Türkçenin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili kitaplar, tezler ve makaleler incelenmiştir.

Alan yazında önemli dil dergileri olan "Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi" ve "Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi" dergilerindeki makaleleri inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin hangi yönlerinin incelendiğinin, hangi yöntem ve çözümlerinin kullanıldığının belirlenmesi, bu alandaki bilimsel sürece ve bu alanda neler yapılması gerektiği ile ilgili yol gösterecektir. Bu nedenle 2019'dan beri yayımlanan "Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi" ve 2018 yılından beri yayımlanmakta olan "Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi" dergilerinde yer alan son 63 makalenin (2018-2022) incelenmesi amaçlanmıştır.

## **Problem Durumu**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi her geçen gün daha fazla önem kazanan bir alandır. Bu bakımdan bu alanda yapılan çalışmalarda eğilimlerin belirlenmesi hem mevcut durumu göstermesi hem de yapılacak araştırmalara yol gösterici olması bakımından önemlidir. Buna göre bu çalışmada “Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi ve Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi” dergilerinde yer alan son 63 makalenin yöntemsel bakımdan eğilimleri nelerdir?” temel sorusundan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

“Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi” ve “Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi” dergilerinde yer alan son 63 makale;

1. Yıllara göre nasıl bir dağılım gösterir?
2. Konularına göre nasıl bir dağılım gösterir?
3. Yöntemlerine göre nasıl bir dağılım gösterir?
4. Örneklem/çalışma grubuna göre nasıl bir dağılım gösterir?
5. Veri toplama araçlarına göre nasıl bir dağılım gösterir?
6. Veri analiz tekniklerine göre nasıl bir dağılım gösterir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Deseni**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili yayımlanan makalelerin incelendiği bu çalışma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Oral ve Çoban’a (2020) göre betimsel araştırmalarda mevcut durum açıklanarak durumun anlaşılabilirliği sağlanmaya çalışılır. Bu çalışmada incelenen makalelerin özellikleri ortaya konmaya çalışıldığı için betimsel model kullanılmıştır. Çalışmadaki veriler nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili yayımlanan makaleler incelendiği için yöntem olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, incelenecek konularla ilgili bilgilerden oluşan yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### **Araştırmanın İnceleme Nesneleri**

Çalışmanın materyallerini yabancı dil olarak Türkçe öğretimi araştırmalarını kapsayan “Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi” ve “Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi” nin 2018-2022 yılları arasında yayımladıkları son 63 makale oluşturmaktadır. Makalelerin dergilere göre dağılımına Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1**  
*Makalelerin Dağılımı*

<b>Dergi</b>	<b>N</b>
Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi	39
Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi	24
Toplam	63

## **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada “Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi” ve “Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi” nin 2018-2022 yılları arasında yayımladıkları son 63 makalede yer alan veriler oluşturulan forma kaydedilmiştir. Formda çalışmaların; yıl, konu, yöntem, örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri bilgileri yer almıştır.

## **Verilerin Toplanması**

Çalışmada doküman incelemesi kapsamında öncelikle makalelerin tam metinlerine ulaşılmıştır. Daha sonra makaleler yıl, konu, yöntem, çalışma grubu, veri toplama-analiz yöntemleri bakımından incelenmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Makaleler incelenerek ulaşılan veriler betimsel analiz yöntemiyle irdelenmiştir. Bu analizde bulgular daha önce belirlenen temalara dikkate alınarak yorumlanmaktadır. Betimsel analizde amaç bulguları düzenli ve yorumlanabilir bir şekilde okuyucuya ulaştırmaktır. Bunun için veriler sistematik ve anlaşılır bir şekilde anlatılmaktadır. Ardından betimlemeler açıklanarak yorumlanır ve bazı sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada her iki dergideki toplamda 63 makaleye ulaşılmış ve makaleler önceden belirlenmiş alt başlıklar altında incelenerek kategorileştirilmiştir.

Makaleler içerik analizi yöntemlerinden kategori analizi tekniğiyle incelenmiştir. Buna göre verilerin frekansları hesaplanmıştır. Makaleler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve farklı kodlanan veriler tartışılarak yeniden kodlanmıştır.

## **Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği**

Araştırmanın iç geçerliği için ele alınan kavramlar ile araştırma elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkiler ve içerikle bütünlük sağlanıp sağlanmadığı incelenir. İncelenen araştırmalarda belirtilen terimlerin içeriğe uygun olup olmadığı ve elde edilen bulguların sunulan içerikle tutarlı olup olmadığı iç geçerlik kapsamındadır (Maxwell, 1992). Bu kapsamda iç geçerliliği için çalışmalardan ulaşılan verilerin içerikle olan ilişkisi ortaya konulmuş ve yorumlar yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda örneklem genellikle araştırma sorularına ve analiz edilecek duruma göre amaçlı biçimde seçilir. Dış geçerlikteki gereklilik ise örneklemin araştırılacak olaya uygunluğudur (Maxwell, 1992). Dış geçerliği sağlamada belirlenen amaca uygun şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili makaleleri yayımlayan dergiler seçilmiş ve makalelerin araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Roberts ve Priest (2006,) araştırma verilerinin farklı bir araştırmacı tarafından incelenmesinin araştırmanın güvenirliliğini artırdığını belirtir. Bu doğrultuda araştırmanın güvenirliliği için verilerin son hali nitel araştırma konusunda uzmanlaşmış bir araştırmacıya gönderilerek uzmanın geri bildirimleri alınmıştır.

## **BULGULAR**

“Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi” ve “Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi”nin 2018-2022 yılları arasında yayımladıkları son 63 makalenin incelendiği bu araştırmada veriler; konular, yöntem, amaç, çalışma grubu, veri toplama ve veri analizi bakımından değerlendirilerek sunulmuştur.

## **Makalelerin Yıllara Göre Dağılımına Yönelik Bulgular**

**Tablo 2**

*Dergilerin Yıllarına Göre Dağılımı*

<b>Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi</b>		<b>Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları</b>	
<b>Yıl</b>	<b>N</b>	<b>Yıl</b>	<b>N</b>
2019	4	2018	7
2020 Birinci Sayı	5	2019	6
2020 İkinci Sayı	11	2020	6
2021 Birinci Sayı	6	2022	5
2021 İkinci Sayı	4		
2022 Birinci Sayı	3		
2022 İkinci Sayı	6		
Toplam	39	Toplam	24

Tablo 2’deki verilere göre Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisinde 2019 yılından 2022 yılına kadar yazılan makalelerin dağılımına göre 2019 yılında (4) makale; 2020’de 1. sayı (5) makale, 2020 2.sayı (11) makale; 2021 1. sayı (6) makale, 2. sayı 4 makale; 2022’de 1. sayıda 3 makale, 2.sayıda 6 makale yazılmıştır. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi 2019-2022 yılında makalelerin genel toplamı 39’dur.

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları dergisinde ise 2018 yılından 2022 yılına kadar yazılan makalelerin dağılımına göre 2018 (7) makale 2019 (6) makale 2020 (6) makale, 2022 yılında ise 5 makale yayımlanmıştır. Buna göre Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisinde çalışmaya toplam 24 makale dahil edilmiştir.

## **Makalelerin Konularına Yönelik Bulgular**

Makalelerin konularına yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Araştırmaların Konularına Göre Dağılımı*

<b>Amaç/Konu</b>	<b>f</b>
Dil öğrenme süreci	22
Dil eğitiminde dil ve kültür kavramları	10
İki dillilik	4
Sınav değerlendirme	2
Değerlendirmecilerin incelenmesi	1
Teknoloji ve dil	5
Dil aktarımındaki değişim ve dönüşümler oluşturulması	2
Akademik dil	1
Dil çeşitlilikleri	3
Kültür aktarımı	1
Ders kitaplarında becerileri öğrenme	1

Dil politikaları+ dil söylemi	2
Yabancı dil eğitiminde kültürlerarası vatandaşlık	3
Ders kitaplarında hikâye ve dilbilgisi	2
Ders kitaplarında dil ve kelime öğretimi	2
Dil kullanımında yapılan hataların belirlenmesi ve düzeltilmesi	1
Dil-kültür ilişkisi	1
Toplam	63

Tablo 3'e göre makalelerde en çok çalışılan konular yabancı dil öğrenme süreci, dil, kültür ve öğrenme kavramlarıdır. Aşağıda makalelerin hedef kaynak ülkesi ile ilgili bulgular verilmiştir:

**Tablo 4**

*Makalelerin Hedef Kaynak Ülkesi*

Ülke	f
Türkiye	42
Almanya	4
Suriye	2
Cibuti	1
İtalya	1
Afganistan	1
Ukrayna	1
Belçika	1
Kazakistan	1
Fransa	1
Ürdün	1
Rusya	1
Hindistan	1
Hollanda	1
Slovakya	1
Sudan	1
Balkan Ülkeleri	1
Ortadoğu Ülkeleri	1
Toplam	63

Tablo 4'e göre verilerin en çok toplandığı ülke 42 (% 66.6) çalışmada Türkiye'dir, çünkü yabancılara en çok Türkiye'deki dil merkezlerinde Türkçe dersi öğretilmektedir. Diğer ülkelere göre dağılımı 4'ü (% 6.3) Almanya, 2'si (% 4.4) Suriye, 1'i (% 1.5) Cibuti, İtalya, Afganistan, Ukrayna, Belçika, Kazakistan, Fransa, Ürdün, Rusya, Hindistan, Hollanda, Slovakya, Ortadoğu ve Balkan ülkeleridir.

### **Makalelerin Yöntemlerine Yönelik Bulgular**

Makalelerin yöntemlerine yönelik veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5**

*Araştırmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı*

<b>Yöntem</b>	<b>f</b>
Nitel	53
Nicel	2
Nicel/Nitel	8
Toplam	63

Tablo 5'e göre araştırmaların 53'ü (% 84.1) nitel, 2'si (% 3.1) nicel, 8'i (% 12.6) karma yöntemle gerçekleştirilmiştir.

### **Makalelerin Örneklem/Çalışma Grubuna Göre Dağılıma Yönelik Bulgular**

Makalelerin örneklem/çalışma grubuna yönelik kategoriler Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Araştırmaların Kaynak, Materyaller ve Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı*

<b>Çalışma Grubu</b>	<b>f</b>
Dokümanlar	39
Üniversite ve Tömer Öğrencileri	14
Dokümanlar + Öğrenciler	4
Dokümanlar + Öğretmenler	2
Öğretmenler	2
Aileler + Uzmanlar	2
Toplam	63

Tablo 6'deki verilere göre makalelerin ağırlıklı olarak doküman incelenmesine odaklandığı görülmektedir. İkinci sırada ise üniversite ve Türkçe öğretim merkezlerindeki öğrenciler yer almaktadır. Bunun yanı sıra toplamda 10 makalede farklı çalışma gruplarının birlikte yer aldığı belirlenmiştir.

### **Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Yönelik Bulgular**

Araştırmaların veri toplama araçlarına yönelik bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Araştırmaların Veri Toplama Yöntemlerine Göre Dağılımı*

<b>Veri Toplama Yöntemi</b>	<b>f</b>
Doküman İncelemesi	38
Görüşme- Doküman İncelemesi	7
Ölçek	6
Ölçek- Doküman İncelemesi	4
Doküman İncelemesi- Görüşme-Gözlem	2
Görüşme-Gözlem	2
Ölçek-Görüşme	1
Gözlem- Doküman İncelemesi	1
Görüşme	1
Gözlem- Anket- Görüşme	1
Toplam	63

Tablo 7'ye göre araştırmalarda veri toplama yöntemi olarak en çok doküman incelemesinin (38 çalışmada) kullanıldığı görülmektedir. Doküman incelemesinden sonra en çok tercih edilen yöntemler ise doküman incelemesi+ görüşme, ölçek ve doküman incelemesi + ölçektir.

### **Makalelerin Veri Analiz Tekniklerine Yönelik Bulgular**

Makalelerin veri analiz tekniklerine yönelik bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8**

*Araştırmaların Veri Analizi Bakımından Dağılımı*

<b>Veri Analizi</b>	<b>f</b>
İçerik Analizi	34
Betimsel Analiz	19
Betimsel Analiz -İçerik Analizi	4
Söylem Analizi- İçerik Analizi	4
İçerik Analizi +T Testi	2
Toplam	63

Tablo 8'e göre makalelerin veri analizinde en çok betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Ayrıca 8 makalede içerik analizinin yanında betimsel analiz ve söylem analizi de kullanılmıştır.

### **TARTIŞMA**

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi araştırmalarını kapsayan “Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi” ve “Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi”ndeki 2018-2022 yılları arasında yayımlanan son 63 makalenin dil, amaç ve konu, çalışma grubu, veri toplama ve analiz yöntemleri bakımından incelenmesidir.

Çalışmaya, 2019-2022 yılları arasında yayımlanan Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisindeki 39 makale ve Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisindeki 24 makale dâhil edilmiştir. Güzel (2003) Türkçe öğretiminin istenilen düzeye gelmesinde yapılan çalışmalardaki eğilimlerin yol gösterici olduğunu belirtir. Göçer ve Moğul (2011), Türkçenin öneminin artmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin de daha önemini ortaya çıkarttığını belirtir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin geçmişe kıyasla daha önemli olmasından hareketle bu alanda yapılan çalışmaların analiz edilmesinin alana önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

İncelenen makalelerde en çok çalışılan konuların yabancı dil öğrenme süreci, dil, kültür ve öğrenme kavramları olduğu belirlenmiştir. Özer ve Tuna'nın (2020) araştırmasında yabancılara Türkçe öğretimi konusunda en çok materyal geliştirme konusunda çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Bu durum materyal kullanımının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde önemli olmasıyla açıklanabilir. Khomeniuk (2020) da Türkçe öğrenme sürecinin çok boyutlu sorunları olduğuna dikkat çeker. Bu bağlamda dil öğrenme süreci ile farklı boyutları üzerine de çalışmalar yapılması gereği ifade edilebilir.

Makalelerde verilerin en çok toplandığı ülke Türkiye'dir, çünkü yabancılara en çok Türkiye'deki dil merkezlerinde Türkçe dersi öğretilmektedir. Türkiye'den sonra çalışmalarda yer alan ülkeler Almanya, Suriye, Cibuti, İtalya, Afganistan, Ukrayna, Belçika, Kazakistan, Fransa, Ürdün, Rusya, Hindistan, Hollanda, Slovakya, Ortadoğu ve Balkan ülkeleridir. Erdem vd.'nin (2015) çalışmasında Türkçe öğretimi araştırmalarının Kosova, Bosna-Hersek, Hollanda, Makedonya, İran, Almanya, Irak,



Avustralya Suriye, Hindistan gibi ülkelerde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Kardaş ve Kaya (2019) Türkçenin dünyanın farklı bölgelerinde konuşulan bir dil olduğuna dikkat çeker. Türkçenin dünyanın pek çok bölgesinde konuşulduğu ve öğrenildiği göz önünde bulundurulsa araştırmaların farklı ülkeleri de kapsamı gerektiği söylenebilir.

Çalışmada ele alınan makaleler desen ve yöntem açısından incelendiğinde makalelerin yarısından fazlasının nitel araştırma olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmaların incelendiği makalelerde (Çelebi vd., 2019; Günaydın, 2020; Kardoğan ve Kardaş, 2023; Türkben, 2018) de nitel çalışmaların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Bu durum bu alanda çalışan araştırmacıların nicel araştırma yöntemlerine mesafeli olduklarını düşündürmektedir. Buradan hareketle nicel ve karma desenlerin de kullanıldığı çalışmaların farklı bakış açılarını göstermesi bakımından alan yazına katkı sunacağı belirtilebilir.

Verilere göre makalelerin ağırlıklı olarak doküman incelenmesine odaklandığı görülmektedir. İkinci sırada ise üniversite ve Türkçe öğretim merkezlerindeki öğrenciler yer almaktadır. Bunun yanı sıra toplamda 10 makalede farklı çalışma gruplarının birlikte yer aldığı belirlenmiştir. Makalelerde, çalışma grubunun ağırlıklı olarak tek gruptan oluştuğu görülmüştür. Az sayıda çalışmada iki ve daha fazla çalışma grubu yer almıştır. Biçer (2017), Günaydın (2020) ve Türkben (2018) de Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalarda en çok doküman incelemesi yönteminin kullanıldığını tespit etmiştir. Araştırmalarda çoklu çalışma gruplarına yer verilmesiyle konuya farklı açılardan yaklaşılması sağlanmış olacaktır. Çelebi vd. (2019), alan yazındaki araştırmalarda özellikle yükseköğretimdeki yabancı uyruklu öğrencilerin örneklem olarak kullanıldığını belirlenmiştir. Aynı şekilde Baki de (2019) çalışmalarda dokümanların ve lisans öğrencilerinin tercih edildiğini tespit etmiştir. Bu bağlamda yapılacak çalışmalarda farklı veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla çok daha kapsamlı verilere ulaşılabileceği ifade edilebilir.

Araştırmalarda veri toplama yöntemlerinin çeşitlilik göstermediği, araştırmacıların makalelerinde çoklu veri toplama yöntemlerini birlikte kullanmadıkları belirlenmiştir. Makalelerde en çok doküman incelemesi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra az sayıda makalede doküman incelemesine ek olarak görüşme, ölçek ve gözlem gibi farklı yöntemler de sürece dâhil edilmiştir. Biçer (2017) ve Türkben (2018) de çalışmalarında veri toplama aracı olarak en fazla dokümanların kullanıldığını belirtmiştir. Dönmez ve Gündoğdu'nun (2016), araştırmalarında da alan Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalarda nitel çalışmaların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Bozkurt ve Uzun'un (2015) araştırmasında da Türkçe öğretimi ile ilgili genel olarak betimsel çalışmaların yapılmış olduğunu ve doküman çalışmalarına ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Bu veriler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nicel, deneysel ve karma yöntemle yapılan araştırmaların yetersiz olduğunu göstermektedir.

Makalelerin veri analizinde en çok içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Bu durum konu ile ilgili alan yazında mevcut durumlarının betimlenmesiyle yetinilmesi biçiminde yorumlanabilir. Bush ve Crawford (2012) da çalışmaları inceledikleri araştırmalarında içerik analizinin en fazla tercih edilen analiz biçimi olduğunu belirlemişlerdir. Ancak Yıldız'ın (2016) uluslararası dil dergilerinde yayımlanan makaleleri incelediği araştırmasında çalışma grubu, veri toplama yöntem ve analizlerinde çoklu kullanımların tercih edildiği belirlenmiştir. Çalışmalarda farklı analiz yöntemlerine de yer verilmeli ayrıca farklı veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla veri analiz yöntemlerinin de çeşitleneceği unutulmamalıdır. Böylece Türkçenin öğretimine önemli katkılar sağlanabilir.

## **SONUÇ**

Araştırmanın sonuçlarına göre ilgili çalışmaların genel anlamda nitel ağırlıklı olduğunu; araştırma deseni, veri toplama aracı ve veri analizinin de bu yönde yürütüldüğü görülmektedir. Çalışmaların genel olarak nitel boyutlu ve doküman incelemesine dayalı olarak yürütülmesi uygulamalı-deneysel

araştırmaların eksikliğini ifade etmektedir. Ayrıca süreç incelemesine göre yapılan araştırmalara yer vermek bu alandaki eksikliği giderme konusunda faydalı olacaktır. Bununla birlikte nicel ve karma çalışmalarla oldukça az sayıda yer verildiği görölmekte ve bu yönde alanla ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyacın olduğunu söylemek mümkündür. İncelenen makalelerde en çok çalışılan konuların yabancı dil öğrenme süreci, dil, kültür ve öğrenme kavramları olduğu belirlenmiştir. Makalelerde verilerin de en çok Türkiye’deki Türkçe öğrenme merkezlerinden toplandığı görölmüştür. Tüm bu saptamalardan yola çıkılarak araştırmacıların konuya daha fazla hassasiyetle yaklaşmaları yapılacak olan analizlerin daha nesnel ve daha güvenilir olmasına katkı sağlayacaktır.

## ÖNERİLER

Araştırma sonuçları neticesinde aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Araştırmacılar nitel araştırmaların yanında nicel ve karma çalışmalar özellikle uygulamalı araştırmalarla Türkçenin yabancı dil olarak öğretime katkı sunulabilir.
- Gelecek çalışmalarda çoklu yöntem, çalışma grupları, veri toplama yöntemleri ve analiz yöntemleri benimsenerek araştırmaların geçerliliği ve güvenilirliği artırılabilir. Böylece konulara farklı perspektiflerden bakma şansı da elde edilmiş olacaktır.
- Araştırılan dergilerin farklı sayıları incelenerek çok yönlü bir perspektiften bakabilir.
- Dil eğitimi uygulayıcısı olan öğretmenler alanlarındaki iki dergiyi ve farklı dergileri inceleyebilir ve dergilerdeki çalışmalardan yararlanarak mesleki anlamda gelişimlerine katkı sağlayabilirler.

## Etik Kurul Onayı

Bu çalışmada etik kurul onayı gerektiren insan veya hayvan denekleri kullanılmamıştır. Araştırma, kamuya açık veri setleri, literatür taramaları veya teorik analizler üzerinden yürütölmüştür. Etik kurallar gereği, araştırma sürecinin her aşamasında akademik dürüstlük ve bilimsel etik kurallara tam uyum sağlanmıştır. Bu nedenle, etik kurul onayı gerekmemiştir.

## Yazar Katkıları

Araştırma Tasarımı (CRediT 1) Yazar 1 (%50) – Yazar 2 (%50)

Veri Toplama (CRediT 2) Yazar 1 (%60) – Yazar 2 (%40)

Araştırma - Veri Analizi - Doğrulama (CRediT 3-4-6-11) Yazar 1 (%50) – Yazar 2 (%50)

Makalenin Yazımı (CRediT 12-13) Yazar 1 (%60) – Yazar 2 (%40)

Metnin Tashihi ve Geliştirilmesi (CRediT 14) Yazar 1 (%40) – Yazar 2 (%60)

## Finansman

Çalışma herhangi bir finansal destek almamıştır.

## Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması yoktur.

## Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SDG)

Bu çalışma “Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları: 4 Nitelikli Eğitim” başlığı altındaki 4. 7. maddesinde yer alan “2030’a kadar sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları için eğitim, insan hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği, barış ve şiddete başvurmama kültürünün geliştirilmesi,

*dünya vatandaşlığı ve kültürel çeşitliliğin ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısının takdiri yoluyla bütün öğrenciler tarafından sürdürülebilir kalkınmanın ilerletilmesi için gereken bilgi ve becerinin kazanımının sağlanması” ifadesini desteklemektedir. Çünkü bu makale yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmaların analizine odaklandığı için Türkçe öğretiminin daha nitelikli olmasına katkı sağlamaktadır. Dil öğretiminin sürdürülebilir bir yaşamın en önemli gereklerinden biri olması ile eğitim, insan hakları ve kültürel çeşitliliklere destek olunmaktadır.*

## REFERANSLAR

- Aldaraghmeh, H. (2020). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Aba Dili Arapça Öğrencilere Yönelik Yapılan Çalışmaların Üzerine Bir İnceleme. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 3(1), 45-59.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Baki, Y. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki araştırma eğilimleri. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 22-41.
- Bıçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yayınlanan Makaleler Üzerine Bir Analiz Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 236-247.
- Bozkurt, B. Ü. & Uzun, N.E. (2015). Türkçenin Eğitimi-Öğretimine İlişkin Bir Alanyazını Değerlendirmesi: Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Eğilimler/Yönelimler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-15.
- Bush, T. ve Crawford, M. (2012). Mapping The Field Over 40 Years: A Historical Review. *Educational Management Administration And Leadership*. 40(5), 537-543.
- Büyükkiz, K. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B., & Mutlu, M. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması, *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39-52.
- Çevirme, H., ve Koçak, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde 2015-2017 yılları arasında yapılan akademik makalelerdeki eğilimler*. Ş. Gerçek (Ed.), Current database in education içinde (p.163-174). IJOPEC Publication Limited.
- Çiftçi, Ö. ve Coşkun, H. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 205-214. <https://doi.org/10.18033/ijla.3625>
- Demir, T. T., Yıldız, A. G., & Peler, M. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Nitel Araştırma Yöntemleri Kullanılarak Yapılan Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 5(1), 59-82.
- Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 Yılları Arasında Türkçe Öğretim Programları Alanında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Analizi. *Uluslararası TEKE Dergisi*, 5(4), 2109 - 2125.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(1), 140-147.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M., & Özkan, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yazılmış Bilimsel Makalelerde Geçen Anahtar Sözcüklere İlişkin Bir İçerik Analizi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(1), 213-237.
- Ergin, M. (2002). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Genç Ersoy, B., & Ersoy, M. (2021). Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi Üzerine Yayınlanan Makalelerin İçerik Analizi ULAKBİM-TR Dizin örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 810-829.

- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Günaydın, Y. (2020). İki Dillilik İle İlgili Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi (2010-2020). *International Journal of Language Academy*, 8(5). DOI Number: <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.48083> 8/5, 352-365.
- Güzel, A. (2003). Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Anabilim Dalları Hakkında Yeni Projelerimiz. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 13 - 86.
- Kardaş, M.N. ve Kaya, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihi*. M. N. Kardaş (Ed.). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi içinde (s. 1-25). Pegem Akademi Yayınları.
- Kardoğan, M. ve Kardaş, M. N. (2023). Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanan makalelerin eğilimleri üzerine bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 1-12.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları Üzerine Yapılan Araştırmaların Eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 34-56.
- Khomeniuk, A. (2020). Ukrayna’da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(1), 5-20.
- Küçük, S., ve Kaya, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili hazırlanan tezlerde geçen anahtar kelimelere yönelik içerik analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 442-456. DOI: 10.7596/taksad.v7i5.1880.
- Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirme ile ilgili makalelerin analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 583-596.
- Maden, S. (2021). Türkçe Ders Kitapları İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri: Bir İçerik Analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 30-45.
- Maden, S. ve Önal, A.. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 42-56. DOI: 10.47714/uebt.878270
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62, 28-45.
- Odom, S.L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R.H., Thompson, B. ve Harris, K. R. (2005). Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based Practices. *Council for Exceptional Children*, 71(2), 137-148.
- Oral, B., & Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ozan, C. & Köse, E. (2014). Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116 -136.
- Tuna, S. T., & Özer, H. (2020). Yabancılarla Türkçe öğretimi konusunda yayımlanmış bilimsel çalışmalar üzerine bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 81-98.
- Roberts, P. ve Priest, H. (2006). Reliability and Validity in Research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- Sedat, E. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı Ve Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme 1981-2021 lisansüstü tezler. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(1), 103-120.

- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Yıldız, D. (2016). Uluslararası Dil Dergilerinde Yayımlanan Makalelerin Amaç/Konu ve Yöntem Açısından İncelenmesi. *GEFAD*, 36(2), 399 - 425.
- Yıldırım, A., ve Şimşek. H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **EXTENDED ABSTRACT**

Human beings, just like language, are social, living and natural beings, and therefore need to communicate with other people. This communication is realized through language. For these reasons, there is a need to learn languages for different reasons.

It states that evaluating the results of previous research and the scientific research process by reviewing the contextual development of academic studies will make a great contribution to scientific development. In this context, it can be said that examining the articles on teaching Turkish as a foreign language will make a significant contribution to the scientific research process in the field.

Determining which aspects of the language are examined, which methods and analyzes are used will guide the scientific process in this field and what should be done in this field. For this reason, it was aimed to examine the last 63 articles (2018-2022) in the "International Journal of Turkish Teaching as a Foreign Language" published since 2019 and "Hacettepe University Journal of Turkish as a Foreign Language" published since 2018, which are among the important language journals.

This study, in which the articles published on teaching Turkish as a foreign language were analyzed, was designed with case study, one of the qualitative research methods. The data in the study were collected through document analysis, one of the qualitative research techniques. Since the articles published on teaching Turkish as a foreign language were examined in the study, document analysis was used as a data collection tool. Within the scope of document analysis, firstly, the full texts of the articles were accessed. Then, the articles were analyzed in terms of the research area, design/method, purpose/subject, study group, data collection method and data analysis determined by the researchers.

The research data obtained by examining the articles were analyzed by descriptive analysis method. In descriptive analysis, the data obtained are summarized and interpreted according to previously determined themes. In descriptive analysis, direct quotations are often used to reflect the views of the interviewed or observed individuals in a striking way. Within the scope of the research, a total of 63 articles in both journals were reached and the articles were examined and categorized under predetermined subheadings.

The articles were analyzed with the category analysis technique, one of the content analysis methods. Accordingly, percentages and frequencies of the data were calculated. The articles were coded separately by the researchers and the differently coded data were discussed and recoded.

In qualitative research, the sample is generally selected purposively according to the research questions and the situation to be examined. In order to ensure external validity, journals publishing articles on teaching Turkish as a foreign language were selected in accordance with the determined purpose and the research design, study group, data collection and analysis processes of the articles were explained in detail. To ensure the reliability of the research, the data were sent to an independent researcher who is an expert in the field of qualitative research and the expert's feedback was received.

Turkey is the country where most of the data are collected in the articles, because foreigners are mostly taught Turkish in language centers in Turkey. After Turkey, the countries included in the studies are Germany, Syria, Djibouti, Italy, Afghanistan, Ukraine, Belgium, Kazakhstan, France, Jordan, Russia, India, Netherlands, Slovakia, Middle East and Balkan countries. Considering that Turkish is spoken and learned in many parts of the world, it can be said that research should cover different countries.

When the articles analyzed in the study were analyzed in terms of design and method, it was determined that more than half of the articles were qualitative studies. Therefore, it can be stated that studies in which quantitative and mixed designs are also used will contribute to the literature in terms of showing different perspectives.

According to the data, it is seen that the articles mainly focus on document analysis. Students at universities and Turkish language teaching centers are in the second place. In addition, it was determined that different study groups were included together in a total of 10 articles. In the articles, it was seen that the study group mainly consisted of a single group. In a few studies, two or more study groups were included. In this context, it can be stated that much more comprehensive data will be obtained by using different data collection methods together in

future studies.

It was determined that the data collection methods in the studies did not show diversity and the researchers did not use different data collection methods together in their articles. Document analysis was mostly used in the articles. In addition, in a small number of articles, in addition to document analysis, different methods such as interview, scale and observation were included in the process. These data show that quantitative, experimental and mixed method research in teaching Turkish as a foreign language is insufficient.

Content analysis and descriptive analysis were mostly used in the data analysis of the articles. Different analysis methods should be included in the studies and it should be kept in mind that data analysis methods will be diversified by using different data collection methods together.

When the general results of the research are examined, it is seen that the studies related to the field are generally qualitative; research design, data collection tool and data analysis technique are shaped in this direction. The fact that the studies are generally qualitative and based on document analysis shows the lack of applied studies. Including studies based on process analysis will be useful in eliminating the deficiency in this field. However, it is seen that there are very few quantitative and mixed studies and it is possible to say that there is a need for more studies in this field. Based on all these findings, researchers' approaching the subject with more sensitivity will contribute to the analysis to be more objective and more reliable.



# Kavramsal Zenginlik ve Standardizasyon Arasında: Eğitime Giriş Ders Kitaplarının Analizi

Yalçın DİLEKLİ<sup>1</sup> M. Emir RÜZGAR<sup>1</sup> Savaş KARAGÖZ<sup>1</sup> İbrahim SÖZCÜ<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray, Türkiye

## Makale Bilgisi

**Geliş Tarihi:** 11.02.2024

**Kabul Tarihi:** 22.05.2024

**Yayın Tarihi:** 30.06.2024

### Anahtar Kelimeler:

Eğitime giriş,  
Eğitim bilimine giriş,  
Öğretmenlik mesleğine giriş,  
Ders kitabı analizi,  
Eğitimin kavramlaştırılması.

## ÖZET

Öğretmenlik mesleği için gereksinim duyulan temel kavram, yaklaşım ve yöntemlerin ele alındığı bir giriş dersi olarak tanımlanabilecek ve farklı dönemlerde farklı adlarla anılan Eğitime Giriş dersinin, öğretmen adayının başarılı bir eğitim almasına ve öğretmenlik dünyasına başarılı bir şekilde geçmesine ön ayak olması beklenir. Bu süreçte öğretmen yetiştiren eğitimcilerin en sık yararlandığı kaynaklardan biri, kuşkusuz bu derslere yönelik yazılmış ders kitaplarıdır. Bu çalışmada Türkiye'de 1997-2020 yılları arasında yayımlanan Eğitime Giriş, Eğitim Bilimlerine Giriş veya Öğretmenlik Mesleğine Giriş ders kitaplarının içerik açısından analiz edilerek eğitim alanının nasıl kavramlaştırıldığı ve bu kavramlaştırmanın yıllar içerisinde nasıl bir değişime uğradığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Amaca ulaşmak amacıyla betimsel olarak tasarlanan bu çalışmanın evrenini, 1997 ila 2020 yılları arasında yayımlanmış eğitime giriş mahiyetindeki ders kitapları oluşturmuştur. Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak 1997-2005 yılları arasında yayımlanmış üç, 2006-2018 yılları arasında yayımlanmış altı ve 2018-2020 yayımlanmış üç ders kitabı örneklem olarak seçilmiştir. Kitapları analiz edebilmek için bir kitap analiz formu hazırlanmış ve forma yönelik uzman görüşü alınmıştır. Analiz sonucunda eğitime giriş mahiyetindeki kitaplarda özellikle 2020'li yıllara doğru bir standardizasyonun ortaya çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca eğitimin daha çok davranışçı yaklaşımla ilişkilendirilerek tanımlandığı da saptanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda eğitime giriş mahiyetindeki derslere yazılacak kitaplarda kapsamlılık ile çeşitliliğin artırılması ve eğitim ile ilgili kuramsal tartışmalara zenginlik katabileceği göz önüne alınarak eğitime farklı bakış açılarıyla yaklaşılması önerilmiştir.

## Among Conceptual Diversity and Standardization: An Analysis of Introduction to Education Coursebooks

### Article Info

**Received:** 11.02.2024

**Accepted:** 22.05.2024

**Published:** 30.06.2024

### Keywords:

Introduction to education,  
Introduction to educational  
sciences, Introduction to  
teaching profession,  
Coursebook analysis,  
Conceptualization of  
education.

### ABSTRACT

As an introductory course to the teaching profession, Introduction to Education, having different names in different time periods, includes the presentation of the basic concepts, approaches and methods needed for the teaching profession. As such, the course is expected to lead the preservice teacher into a successful career in education and a successful transition to the world of teaching. One of the most frequently used resources by teacher educators for the aforementioned transition is undoubtedly the textbooks written for these courses. This study aimed at analyzing the content of such textbooks (Introduction to Education, Introduction to Educational Sciences or Introduction to the Teaching Profession) published in Turkey between 1997 and 2020 to determine how the field of education is conceptualized and how this conceptualization has changed over the years. Designed as descriptive research, the population of this study consisted of all introductory education textbooks published between 1997 and 2020. Using a stratified sampling method, three textbooks published between 1997-2005, six textbooks published between 2006-2018 and three textbooks published between 2018-2020 were selected as the sample. A book analysis form was prepared and expert opinion was obtained for the form in order to analyze the books in the sample. As a result of the analysis, the study determined that a standardization emerged in introductory books on education, especially towards the 2020s. In addition, the study yielded that education was mostly defined in relation to the behaviorist approach. Based on the findings, the study recommended to increase comprehensiveness and diversity in the books to be written for introductory courses in education and to approach education from different perspectives, considering that it can enrich the theoretical discussions on education.

### Bu makaleye atıfta bulunmak için:

Dilekli, Y., Rüzgar, M. E., Karagöz, S. & Sözcü, İ. (2024). Kavramsal zenginlik ve standardizasyon arasında: Eğitime giriş ders kitaplarının analizi. *Edutech Research*, 2(1), 17-37.

\*Sorumlu Yazar: Yalçın DİLEKLİ, [yalcindilekli@aksaray.edu.tr](mailto:yalcindilekli@aksaray.edu.tr)



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

## GİRİŞ

1982-97 yılları arasında YÖK, MEB ile birlikte öğretmen eğitimi programlarını üç ana alan altında toplanabilecek dersleri içerecek şekilde düzenlemiştir: (1) genel kültür, (2) pedagojik bilgi ve (3) uzmanlık alanı (Kavak vd., 2007). Özellikle pedagojik bilgi açısından, Eğitim Bilimlerine Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi gibi dersler programın önemli bir parçası olmuştur. 1997 yılında YÖK, öğretmen eğitimi için yeni bir yaklaşım getirerek öğretmen programlarında büyük bir revizyon başlatmıştır. Bu yeni reform, tüm öğretmen adaylarının mezun olabilmek için Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Eğitimde Planlama ve Değerlendirme, Gelişim ve Öğrenme gibi dersleri tamamlamalarını öngörmüştür. 1997 reformuyla oluşturulan programların ömrü 2006-2007 akademik yılına kadar sürmüştür. Bu tarihte yeni bir revizyon daha hayata geçirilmiştir. Her ne kadar 2006 reformu ile bölüm isimlerinde ve içeriklerinde yenilikler yapılmış olsa da öğretmen eğitimi programlarının meslek bilgisi dersleri açısından çok fazla bir değişiklik olmamıştır, zira yeni programlar öğretmen adayları için meslek bilgisi dersleri kapsamında Eğitim Bilimine Giriş, Gelişim Psikolojisi, Program Geliştirme gibi pedagojik dersler yer almıştır. YÖK, 2018 yılında öğretmen eğitimi programlarında tekrar bir değişim başlatmıştır. Bu yeni değişiklik ile tüm eğitim fakülteleri için standart bir program uygulamaya geçirilmiştir. 2018 programı önceki programlara benzer şekilde meslek bilgisi, genel kültür ve alan bilgisi olmak üzere üç ana alandan oluşmuştur. Meslek bilgisi alanında verilen dersler arasında farklı adlarla yer alsa da öğretmen adayını mesleğe ve alana hazır hale getirme açısından eğitime giriş dersinin önemli olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmenlik mesleği için gereksinim duyulan temel kavram, yaklaşım ve yöntemlerin ele alındığı bir giriş dersi olarak tanımlanabilecek Eğitime Giriş dersinin, öğretmen adayının başarılı bir eğitim almasına ve öğretmenlik dünyasına başarılı bir şekilde geçmesine zemin hazırlaması beklenmektedir (Som, Türkan ve Altun, 2016). Zira bir alanla ilgili kavramlarda o alanla ilgili olgu, değer ve bilgiler yer alır (Kaya ve Aladağ, 2023). Eğitime Giriş dersi, öğretmenlik mesleğine yeni adım atan bir öğretmen adayının eğitimi boyunca karşılaşacağı ve mesleki kariyeri boyunca uygulamak durumunda olduğu kuramsal bilgi, beceri ve yaklaşımların temellerini atması açısından öğretmenlerin eğitiminde büyük bir önemi haizdir. Diğer bir deyişle, Eğitime Giriş dersindeki edinimin sonraki yıllarda öğretmen adayının alacağı hem meslek bilgisi hem de alan bilgisi derslerindeki edinimini arttıracığı söylenebilir. Bu derste edinimin önemli boyutlarından biri ise o derste kullanılacak içeriktir. Söz edilen içeriğin temel ögesi ise bu derslerde ele alınan kitaplardır. Bu bağlamda eğitime giriş ve benzeri adlarla verilen derslerde öğretim üyelerince okutulması amacıyla farklı kitaplar özellikle 1990'lı yıllardan sonra yayımlanmıştır. Bu kitaplarda yer alan içeriğin analiz edilmesi, eğitim bilimleri alanının nasıl kavramsallaştırıldığı ve bu kavramsallaştırmanın yıllar içerisinde nasıl değişiklik gösterdiğini belirleme açısından önem arz etmektedir. Bu amaçla mevcut çalışmada önemi vurgulanan eğitime giriş kitaplarının yakından incelenerek analiz edilmesi amaçlanmıştır.

### Alanyazın Taraması

Türkiye, 19. yüzyılın ortalarından itibaren farklı eğitim anlayışlarının ve öğretmen yetiştirme modellerinin geliştirildiği ve çeşitli eğitimsel uygulamaların denendiği bir ülke olagelmıştır. 1923 yılında Cumhuriyet Devrimi ile eğitim alanında köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu kapsamda Köy Eğitmen okullarının kurulması ile başlayan süreç, İsmail Hakkı Tonguç öncülüğünde Eğitmen Yetiştirme ve Köy Enstitüleri adı altında sistemli hale getirilmiş ve öğretmen yetiştirme alanında özgün bir yaklaşım ortaya konulmuştur. Bu okullarda öğretmenin sadece alfabe öğreten kişi olarak değil aynı zamanda köy halkına rehberlik edebilecek beceri ve bilgiye sahip olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Kaya, 1987). Öğretmen yetiştirme alanına dair diğer önemli gelişme 1933 yılında gerçekleşen üniversite reformu kapsamında 1936 yılında İstanbul Üniversitesi bünyesinde Pedagoji kürsüsünün açılmasıdır. Öğretmen olmak isteyen öğrencilere öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin verildiği

kürsüde öğretmen adaylarına eğitimin kurumsal esasları ve öğretmenliğin uygulamadaki görevleri hakkında bilgi verilmesi hedeflenmiştir (Öğülmüş, 2006).

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanunu ile birlikte öğretmen yetiştiren kurumlar yükseköğretim kurumuna dönüştürülmüştür. Buna bağlı olarak eğitim enstitüleri kurulmuş ve ilköğretim öğretmeni yetiştirme süreci yükseköğretim seviyesinde konumlandırılmıştır (Akyüz, 1993). 1982 yılında 41 sayılı kanun hükmünde kararname ile öğretmen yetiştiren bütün kurumlar üniversitelere bağlanmış ve YÖK bünyesinde faaliyet göstermeleri kararlaştırılmıştır (MEB, 1998). Bu süreçte eğitim fakültelerinin programları yeniden düzenlenmiş ve Eğitim bilimine giriş gibi bazı dersler zorunlu hale getirilmiştir (Duman, 1991).

1997-1998 eğitim-öğretim yılında, ilköğretim kademesinde 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim değişikliği bu kademe görev alacak öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde de değişikliklere sebep olmuştur. Eğitim Fakültelerinin ders içerikleri yeniden düzenlenmiş ve meslek bilgisi dersleri çoğaltılmıştır. 2006 yılında ise ilk ve ortaöğretim ders programları köklü bir değişikliğe uğramıştır. Öğretmenlerin bu değişikliklere uyum sağlaması için yeterliliklerinin artırılması gündeme gelmiştir çünkü yenilenen programlarla öğrenciler gibi öğretmenlerin de sınıf içi rollerini değiştirmiştir (Korkmaz, 2006). Bu sebeple 1998 yılından itibaren süregelen öğretmen yetiştirme süreçlerinin aksayan yönlerinin düzeltilmesi ve geliştirilmesi için 5-11 Mart 2006 tarihlerinde “Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı” düzenlenmiş, öğretmen yetiştirme program taslakları geliştirilmiştir (Özgül, 2017). Takip eden süreçte öğretmen yetiştirme programları arasındaki farklılıkları gidermek amacıyla öğretmen yetiştiren tüm lisans programlarında uygulanmak üzere standart öğretmen yetiştirme programları 2018 yılında hayata geçirilmiştir. Bu durum 2020 yılına kadar devam etmiş, 2020 yılından sonra YÖK eğitim fakültelerine kendi programlarını hazırlama olanağı vermiştir.

Öğretmen yetiştirmede tarihsel süreç boyunca farklı uygulamalar denenmiş ve farklı dersler eğitim programlarında yer almıştır. Özellikle öğretmenlik meslek bilgisi alanı her dönemde etkin şekilde düzenlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen yetiştiren ilk kurumlardan itibaren öğretmenlik mesleğinin kuramsal temellerinin ele alındığı eğitim bilimleri dersi ön plana çıkmıştır. Erginer’e (2006, s. 50) göre, “Eğitim Bilimine Giriş dersi değişik isimler altında öğretmen yetiştiren kurumların programlarında sürekli yer almıştır.” Zaman zaman Eğitime Giriş, Eğitim Bilimlerine Giriş, Öğretmenlik Mesleğine Giriş olarak anılsa da bu derslerin içerikleri birbirleriyle benzerlik gösterdiği belirtilmiştir (Kösterelioğlu, 2007). 1982 yılında öğretmen yetiştirme alanının bir standarda oturtulması ve 1997 yılında yapılan köklü değişiklik ile beraber Eğitim Bilimine Giriş dersi zorunlu ders haline almış ve bu süreçten itibaren bu alana dair yayınlar çoğalmaya başlamıştır. Özellikle lisans programında faydalanılmak üzere çok sayıda Eğitim Bilimine Giriş ders kitabı yayımlanmıştır.

Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan temel hedef ve kazanımları, kavramları, becerileri öğrencilere aktarmak için faydalanılan temel eğitim materyalleridir. Son yıllarda teknolojik, işitsel veya görsel öğretim materyalleri geliştirilmesine rağmen ders kitapları hâlâ en çok kullanılan eğitsel materyallerden biridir (Roberts, 2014). Nitekim birçok farklı kültürde dersin yürütücüsünden sonra en temel kaynak olarak ders kitapları görülmektedir (Demirkaya, 2013). Benzer şekilde Peker Ünal (2019, s. 81), Seguin (1989, s. 18)’den alıntılanarak ders kitaplarının “bilgi aktarma, öğrenmeyi düzenleme ve öğrencinin öğrenmesini yönlendirme” olmak üzere üç rolünden söz etmiştir. Bununla birlikte ders kitapları içerikte yer alan fikirleri aktardığından dolayı çoğu ders sorumlusu için programın sınıfa yansımını etkileyen önemli unsurlardan biri olarak tanımlanmaktadır (Hussain, 2012). Bu sebeple öğretmenlerin büyük bir kısmı planlarını ve etkinliklerini ders kitaplarına uygun olarak yapmaktadır (Gibson, 2012).

Derslerin yürütülmesinde temel kaynak olarak kitapların tercih edilmesinin başlıca sebeplerinden biri, ders kitaplarının öğrencilere bilgi aktarımı için özlü ve anlaşılır bir araç olmasıdır (Elliott, 1992).

Öğretmenler, derslerde farklı kaynaklar kullansa bile, ders kitapları öğrencilere ön bilgi için kaynaklık etmektedir. İkincisi, farklı şartlarda ve mekanlarda aynı seviyede eğitim alan öğrenciler için ders kitapları bir standart oluşturmaktadır. Bu bağlamda ders kitapları eğitimde birliğin sağlanmasına ve fırsat eşitsizliğini önlemeye yardımcı olur (Hussain, 2012). Üçüncü olarak, birçok ders kitabı devlet standartlarına uygun olacak şekilde tasarlanmıştır. Bu standartlardan dolayı kaynak olarak bir ders kitabı kullanılarak ders planlandığında öğretmen kendini daha rahat ve güvende hissetmektedir (Roberts, 2014). Dördüncüsü, ders kitapları hem öğretmenlere hem de öğrencilere birincil ve ikincil kaynak (örneğin resimler, grafikler, haritalar, belgeler) sağlamaktadır. Bu sayede bilgi ve beceriler somutlaştırılmaktadır (Schug vd., 1997). Ayrıca ders kitaplarının sürekli olarak güncellenmesi, öğrencilere tarihsel bir bakış açısı sağlamakta ve zaman içerisinde yaşanan değişimleri anlamaları için imkan sunmaktadır (Roberts, 2014). Belirtilenler dışında ders kitabının kullanılması, öğretmenler için öğretimin kılavuzlanması açısından temel bir rehber görevini görmektedir (Tindall, 1996). Öğretmenler, derslerini ders kitaplarına göre şekillendirir, sınıf etkinliklerini ve ev ödevlerini ders kitabına göre düzenlerler. Ayrıca ders kitapları sadece bilgi ve becerinin öğretiminde değil, değer ve kültürün de yeni nesillere aktarılmasında önemli bir yere sahiptir (Ersoy ve Şahin, 2012). Ders kitaplarının öğrencilere yönelik yararları ile birlikte bir alandaki kavramsal anlayışı yansıttığı da söylenebilir. Ders kitapları aracılığıyla ele alınan içerikteki değişim, alanın algılanışı ve kuramlandırılışındaki değişimi de sergileyebilir.

Eğitime giriş dersi için özellikle 1990'lı yıllardan sonra birçok ders kitabı hazırlanmıştır. Bu kitapların analiz edilmesiyle eğitim kavramına alanyazında yüklenen kuramsal anlamın ve bu anlam doğrultusunda eğitsel pratiklerin nasıl şekillendiği belirlenebilecektir. Ayrıca 90'lı yıllardan bugüne kadar eğitime yüklenen anlamın nasıl bir değişime uğradığı da saptanabilecektir. Bu belirlemeler sayesinde eğitim bilimleri alanının kavramsal ve kuramsal temelinin yapısal özelliklerine ilişkin ipuçları elde edilebilecektir. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, Türkiye'de 1997-2020 yılları arasında farklı adlarla (Eğitime Giriş, Eğitim Bilimlerine Giriş ve Öğretmenlik Mesleğine Giriş) yayımlanan ders kitaplarının içerik açısından analiz edilerek eğitim alanının nasıl kavramlaştırıldığı ve bu kavramlaştırmanın yıllar içerisinde nasıl bir değişime uğradığının belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İncelemeye alınan ders kitaplarında eğitim nasıl kavramsallaştırılmıştır?
  - a. Bu kitaplarda eğitim nasıl tanımlanmıştır?
  - b. Bu kitaplarda eğitim hangi disiplinler ile ilişkilendirilmiştir?
2. İncelemeye alınan ders kitaplarında eğitim ile ilgili temel kavramlar nasıl tanımlanmıştır ve tanımlar 1997-2020 yılları arasında nasıl bir değişim geçirmiştir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Türkiye'de 1997 ila 2020 yılları arasında yayımlanan öğretmen adaylarının eğitim bilimleri alan yazını ile tanıştırma ve onlarda temel oluşturma amaçlı ders kitaplarını analiz ederek eğitim kavramının nasıl kavramlaştırıldığını ve bu kavramlaştırmanın yıllar içinde nasıl değiştiğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada araştırma amacına uygun olarak betimsel araştırma modeli işe koşulmuştur. Betimsel araştırma, var olan bir durum yahut olayı evrenden seçilen bir örneklem üzerinden inceleyerek o evrenin doğru bir tanımına ulaşmayı sağlar (Balcı, 1989). Eğitime alanına giriş niteliğindeki kitaplardaki eğitime yönelik genel anlayışı belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel modelin uygun olduğu düşünüldüğü için araştırma betimsel modelle tasarlanmıştır.

### Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini, 1997 ila 2020 yılları arasında Türkçe olarak yayımlanan Eğitime Giriş, Eğitim Bilimlerine Giriş ve Öğretmenlik Mesleğine Giriş başlıklı kitaplardan belirlenebilenlerin tamamı oluşturmaktadır. Araştırmanın Giriş bölümünde açıklandığı üzere öğretmen yetiştirme programları yakın tarihte öncelikle 1997 yılında, ardından 2006 yılında, takiben 2018 yılında ve son olarak da YÖK'ün eğitim fakültelerine kendi programlarını hazırlama yetkisini devrettiği 2020 yılında köklü değişiklikler geçirmiştir. Bu bağlamda araştırmanın evreninden örneklem belirlenirken yayımlanmış kitaplar 1997-2005 arası, 2006-2018 arası ve 2018-2020 arası yayımlanmış kitaplar olmak üzere üç döneme ayrılarak ele alınmıştır. Söz edilen dönemlerde yayımlanan ve alanyazın taraması sonucunda belirlenen kitapların sayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Araştırma Evreni*

Yıl Aralığı	Belirlenen Yayımlanmış Kitap Sayısı (n)	Belirlenen Yayımlanmış Kitapların Toplama Yüzdesi (%)
1997-2005	15	25
2006-2018	29	48
2018-2020	16	27
<b>TOPLAM</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

Tablo 1'den görülebileceği üzere 1997-2005 yılları arasında yayımlanan kitaplar arasından 15'i, 2006-2018 yılları arasında yayımlanan kitaplardan 29'u ve 2018-2020 yılları arasında yayımlanan kitaplardan 16'sı belirlenmiştir. Belirlenen bu yayınlar, tabakalı örneklem tekniği kullanılarak yıllar aralığındaki yüzdeleri dikkate alınarak rassal şekilde dönem aralıklarından seçilip araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur. Araştırmanın örnekleme Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Araştırma Örnekleme*

Yıl Aralığı	Örnekleme Seçilen Kitap Sayısı	Örnekleme Seçilen Kitap Sayısının Örneklem Toplamına Yüzdesi (%)
1997-2005	3	25
2006-2018	6	50
2018-2020	3	25
<b>TOPLAM</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Tablo 2'den görülebileceği üzere 1997-2005 yılları arasında yayımlanmış belirlenen kitaplar arasından üçü, 2006-2018 yılları arasında yayımlanmış belirlenen kitaplardan altısı ve 2018-2020 yılları arasında yayımlanmış belirlenen kitaplardan üçü olmak üzere toplam 12 kitap örnekleme oluşturmuştur. Yıllar aralığından örnekleme seçilen kitap yüzdelerinin yıl aralıklarının evrendeki yüzdelerine uyumlu olduğu Tablo 1 ve 2'den görülebilmektedir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın örnekleminin oluşturulmasının ardından belirlenen kitaplar, yazarlarca sahaflardan ve yayınevlerinden temin edilerek araştırmanın veri seti oluşturulmuştur. Oluşturulan veri seti, yıl aralıklarına göre düzenlenerek analize hazır hale getirilmiştir. Veri analizi sürecinde öncelikle kitapların tamamı araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Yapılan incelemenin ardından araştırmanın

sorularına uygun olacak şekilde kitaplarda eğitimin tanımlanışı, eğitim ile ilgili terimlerin ve disiplinlerin nasıl kavramlaştırıldığı, bu kavramlara atfedilen anlamların yıllar içindeki değişimi ve kitaplarda kullanılan kaynaklar başlıkları oluşturularak analiz için bir kitap analizi formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form, uzmanlık alanları Eğitim Programları ve Öğretim olan, aynı zamanda ders kitabı analizi deneyimi bulunan üç uzmana sunularak dönütleri alınıp forma son hali verilmiştir. Daha sonraki süreçte kitaplardan her birisi her bir yazar tarafından hazırlanan forma göre analiz edilmiştir. Yazarların bireysel olarak yaptıkları analizler, bir araya getirilerek düşünce ayrılıkları üzerine tartışılıp analizler üzerinde ortak bir yargıya varılmıştır (O'Connor ve Joffe, 2020).

### Etik

Bu araştırma insanlardan veri toplanan bir araştırma olmadığı için etik kurulu onayı gerektirmemektedir. Araştırmada analiz kapsamına alınan kitaplar; 1997-2005 arası A dönemi, 2006-2018 arası B dönemi ve 2019-2020 arası C dönemi olacak şekilde düzenlenmiştir. Her bir dönemde analize alınan kitaplara A1, A2, B1, B2, C1, C2 gibi kodlar verilmiştir. Bulguların sunumunda kitaplardan alınan doğrudan alıntılarda oluşturulan bu kodlar verilmiş, ancak kitap yazarlarının mahremiyetini korumak amacıyla kitapların metin içi ve metin sonu atıflarına çalışmada yer verilmemiştir.

## BULGULAR

### A Dönemine Yönelik Bulgular

**Eğitim Kavramı Üzerine.** İncelemeye alınan A dönemi kitaplarında eğitimin bir bilim olduğunu ispat düşüncesi sıklıkla vurgulanmıştır. Örneğin, A1 kitabında “eğitim bilim midir yoksa teknik midir tartışmaları artık güncelliğini yitirmiştir. Bugün kendisine özgü sağlam bir yapı ile birlikte...” (s. 6) ifadesine yer verilmiştir. Eğitimin bir bilim olduğunun ispatı özellikle eğitimin tarihsel gelişimi ön plana çıkarılarak ele alınmıştır. Bu durumu ifade ederken Doğu ve Batı uygarlığından eğitim konusunda düşünceleri öne çıkan Platon, Farabi, İbn-i Sina, Rousseau ve Dewey gibi düşünürlerin görüşlerine eğitim-tarih ilişkisi ekseninde oluşturulan başlıklar altında yer verilmiştir. Benzer şekilde eğitim kavramının tanımlanmasına çalışmalar bu dönem kitaplarında ağırlıklı olarak yer almıştır (bkz. Tablo 3).

**Tablo 3**

*A Dönemi Kitaplarında Eğitim Tanımları*

Kitap Kodu	Eğitim Tanımı
A1	“Eğitim bireyin tüm yaşamı boyunca sürmekte ve okul dışında ve içinde yaşam boyu edindiği deneyimlerin bütünüdür” (s.7)
A2	“Bir insan varlığının yetişmesi ve gelişmesini sağlamak üzere, kendine özgü tüm imkanların onlar üzerinde kullanılması ve her birinin bizatihi kendisidir” (s. 4)
A3	“Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde, değişme meydana getirme süreci” (s. 6)

Bu dönem kitaplarındaki eğitim tanımları incelendiğinde göze çarpan husus, hazır bir tanımlı kullanmak yerine yazarların çoğunlukla kendi tanımlarının oluşturma gayretinin var olmasıdır. Nitekim incelemeye alınan üç kitapta da eğitime yönelik farklı tanımlara yer verilmiştir. Bu durumda da o dönemde eğitimin kavramlaştırılışında bir standardizasyon değil, çeşitlilik olduğu söylenebilir. Tablo 3'ten görülebileceği üzere A döneminde yazarlar başka yazarların hazır eğitim tanımlarını kullanmak yerine, kendileri eğitimi tanımlama çabasına girişmiştir. Diğer yandan A dönemindeki kitaplarda eğitimin inter disiplinler ve multidisipliner bir çalışma alanı olduğu vurgusu görülmektedir çünkü bu

dönem kitaplarının bölümleri eğitimin diğer sosyal bilimler ile ilişkisinin açıklanmasına ayrılmıştır (bkz. Tablo 4).

**Tablo 4**

*A Dönemi Kitaplarında Ortak ve Özgü Bölüm Başlıkları*

Kitap Kodu	Ortak Bölümler	Kitaba Özgü Bölümler
A1	Sosyoloji, Felsefe, Psikoloji, Politika, Ekonomi.	Araştırma Yöntemleri, Sanat, Öğretmen Rolü, Eğitimde Yenilik ve Reform
A2	Sosyoloji, Felsefe, Psikoloji, Politika, Ekonomi.	Türk Eğitim Sistemi, Türk Milli Eğitiminin Genel Yapısı,
A3	Sosyoloji, Felsefe, Psikoloji, Politika, Ekonomi.	Araştırma Yöntemleri, Demokrasi, Teknoloji, Özel Eğitim, Halk Eğitimi, Ölçme-Değerlendirme, Eğitim Yönetimi, Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Tablo 4'te görüldüğü üzere A dönemi kitaplarında eğitim ortak bir şekilde sosyoloji, felsefe, psikoloji, politika ve ekonomi alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. A döneminde söz edilen disiplinler arasında en çok vurgulanan alan ise sosyolojidir (bkz. Tablo 5).

**Tablo 5**

*A Dönemi Kitaplarında Eğitimin İlişkilendirildiği Sosyolojik Kavramlar*

Kitap Kodu	Eğitimin İlişkilendirildiği Kavramlar
A1	Öğretim, Öğrenme, Öğretim teknolojileri ve materyaller, öğretmenlik, okul.
A2	Pedagoji, öğretmenlik.
A3	Kültürleme, okul, aile, öğrenme, öğretme, değerlendirme.

Tablo 5'ten çıkarılabileceği üzere eğitimin bir toplum inşa etmedeki başat rolüne sıklıkla değinilerek eğitimin esasen bir insan yetiştirme ve nihayetinde toplum oluşturma amacı güttüğü tartışılmıştır. Tam olarak da bu insan ve toplum yetiştirme görevi ele alınarak eğitime yönelik açıklamalarda öğretmenlik mesleğine özel bir önem verildiği görülmüştür.

**Eğitimin Diğer Disiplinlerle İlişkisi.** A dönemi kitapları eğitimin ilişkilendirildiği diğer disiplinler açısından ele alındığında ilk göze çarpan alan değinildiği üzere eğitim ile sosyoloji arasındadır. Eğitim ile sosyoloji arasındaki ilişkisi açıklanırken kültür, okul-toplum ilişkisi, okulun toplumdaki yeri gibi kavramlar vurgulanmış ve kültürü aktarmada okulun ve eğitim sürecinin önemi vurgulanmıştır (bkz. Tablo 5). Örneğin, A2 kitabında toplum ile doğa ve toplum ile insan ilişkilerinin zamanla kalıplaşarak toplumsal kurumları oluşturduğu vurgulanmış; bu bağlamda aile, politika, din, ekonomi ve eğitimin günümüzde toplumsal birer kurum olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde gelişmiş toplumların göstergelerinden birinin eğitimin formel bir kurum haline gelmiş olması olduğu belirtilmiştir. A dönemi kitaplarında eğitimin ilişkilendirildiği diğer disiplinler ve bu ilişkilerin boyutu Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6***A Dönemi İncelenen Kitaplarda Eğitimin İlişkilendirildiği Disiplinler ve Bazı Bölüm İçerikleri*

Kitap Kodu	Felsefe	Psikoloji	Tarih	Politika	Ekonomi
A1	Eğitim felsefesi öğretmene eğitimi bütün yönleriyle görmesinde yardımcı olur. Hümanist görüş,realist görüş,idealist görüş, esasici görüş, deneyci görüş (ampirizm, doğacılık, pragmatizm), ilerencilik (ilerlemecilik) ve yeniden yapılandırıcılık.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim ve Psikoloji,</li> <li>Psikolojinin İlk Ekolleri,</li> <li>Öğrenme Kuramları,</li> <li>Eğitim Psikoloji İlişkileri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim Tarihi (Sıbyan, Enderun, medreseler),</li> <li>Cumhuriyet Dönemi Eğitimi,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim ve Politika,</li> <li>Bireysel Yönetim ve Eğitim,</li> <li>Seçkin Grup Yönetimi ve Eğitim,</li> <li>Çoğunluğun Kendi Kendini Yönetimi ve Eğitim,</li> <li>Demokraside Eğitim</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>İnsana Yapılan Yatırımın Ekonomik Analizi,</li> <li>Sermaye Birikimi Ve Eğitim Harcamaları Arası Bağntı,</li> <li>Eğitimin Gsmh'ye Etkisi.</li> </ul>
A2	<i>Felsefe tanımı</i> Hayata ve evrene karşı bir vaziyet alış. <i>Felsefi Alanlar</i> Aksiyojoloji, epistemoloji, ontoloji <i>Felsefi Akımlar</i> İdealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk.	<ul style="list-style-type: none"> <li>İnsan-eğitim,</li> <li>İnsanın gelişimi,</li> <li>Gelişimi Açıklayan Yaklaşımlar,</li> <li>Okul Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Eğitim,</li> <li>Gelişim Kuramları İle İlgili İki Örnek,</li> <li>Öğrenme (Davranışçı Öğrenme, Model Alma İle Öğrenme vb.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bir Bilim Olarak Eğitim,</li> <li>Eğitimin Tarihsel Gelişimi,</li> <li>Eğitim ve Bilim İlişkisi.</li> </ul>	Bölüm yok.	Bölüm yok
A3	<i>Felsefi dallar</i> Ontoloji, bilgi felsefesi, aksiyojoloji. <i>Felsefi ekoller</i> İdealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk, natüralizm <i>Eğitim Felsefeleri</i> Daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Psikolojinin Dalları,</li> <li>Eğitim Psikolojisi,</li> <li>Psikoloji Tarihçesi,</li> <li>Psikolojik Ekollerin Özellikleri ve Eğitime Yansıması,</li> <li>Öğrenme Kuramları,</li> <li>Öğrenme Türleri.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tarih Nedir?,</li> <li>Neden tarih öğrenmeliyiz?,</li> <li>Tarih bilgisinin eğitim açısından önemi,</li> <li>Eğitim Tarihi Nedir, Neden Gereklidir?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim Demokrasi İlişkisi,</li> <li>Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim ve Ekonomi,</li> <li>Eğitim-ekonomi İlişkisi,</li> <li>Eğitimde Finansal Kaynaklar,</li> <li>Eğitimin Gelir Getirme Etkisi.</li> </ul>



Tablo 6'dan da görülebileceği üzere tüm kitaplarda yer alan eğitim ile ilişkili bir diğer başat alan felsefedir. Eğitim ve felsefe arasındaki ilişkide öncelikle felsefenin eğitime kılavuzluk etme işlevi vurgulanmış ve felsefi ekollerdeki (realizm, idealizm vb.) değişimin eğitim süreci üzerindeki etkileri irdelenmiştir. Fakat bu durum, sadece kuramsal boyutta ele alınmış, felsefenin sınıf içi eğitim yaşantılarını nasıl şekillendirebileceği veya nasıl şekillendirmesi gerektiği ayrıntılı olarak ele alınmamıştır. Felsefi ekollere benzer şekilde A dönemi kitaplarında daimicilik, esasicilik vb. gibi eğitim felsefelerinin neler olduğu tartışılmıştır.

Eğitimin sıklıkla ilişkilendirildiği bir diğer disiplin psikolojidir. Bu kapsamda öğrenme, davranış, davranışın ortaya çıkması süreci tanımlanmıştır. Özellikle bu dönemde psikoloji ile terimlerin Türkçeleştirilmesi üzerine gayret sarf edildiği görülmektedir. Örneğin, sosyal bilişsel öğrenme yerine model alma, Gestalt kuramı yerine kavrama yoluyla öğrenme ifadeleri sıklıkla kullanılmıştır.

Eğitim politika ilişkisi A dönemi kitaplarında ortak olarak yer alan alt başlıklardan bir diğeridir. Bu başlık altında eğitimin siyasetten bağımsız olamayacağına ve eğitimin devletin siyasi varlığını sürdürmesi için bir araç olarak işlev gördüğü irdelenmiştir. Eğitim politika ilişkisi kapsamında demokrasi eğitimine yapılan vurgu gözle görülür bir düzeydedir. Örneğin, A1 kitabında "... demokrasiyi seçmiş ve benimsemiş ülkeler demokrasinin ilkelerini geliştirerek uygulayabildikleri, bunu yapabilecek nesilleri yetiştirdikleri zaman demokrasilerine sahip çıkabilirler..." (s. 149). Eğitimin ilişkilendirildiği diğer bir disiplin ekonomidir. Eğitim ekonomi ilişkisi başlığı altında ekonomi ve eğitimin karşılıkları olarak birbirlerini şekillendirdiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte toplumun ihtiyaç duyduğu türden üretici birey yetiştirme vurgusu bu dönem kitaplarında yer almıştır.

## B Dönemine Yönelik Bulgular

**Eğitim Kavramı Üzerine.** B dönemi kaynakları incelendiğinde eğitim tanımlanırken sıklıkla Ertürk'ün (1972) tanımına yer verildiği görülmüştür. Bu durumun bir istisnası olarak yalnızca B6 kitabında eğitimin tanımlanırken 'insanı köleleştirerek ve etkisizleştirerek aklına yapılan bir saldırıdır' (s.2) şeklinde eleştirel bir bakış açısına da yer verildiği göze çarpmıştır. Öte yandan bu dönem kitaplarında (B1) ilk defa bilgi toplumu oluşturmak için eğitimin rolüne değinilmiştir. Ancak, bu kitapta da eğitime yönelik olumsuz bakış açılarına yer verildikten sonra yine Ertürk (1972) tanımı irdelenmiştir. A döneminde görülen eğitimi tanımlama çabaları bu dönemde pek görülememiştir, zira incelenen kitapların büyük çoğunluğu Ertürk (1972) tanımını kullanarak eğitimi tanımlamıştır.

**Eğitimin Diğer Disiplinlerle İlişkisi.** A döneminde olduğu kadar baskın olmamakla birlikte B döneminde de eğitimin en fazla ilişkilendirildiği disiplinin sosyoloji olduğu söylenebilir (bkz. Tablo 7). Bu dönemdeki kitaplarda sosyolojinin eğitim üzerindeki etkisi işlevselci, çatışmacı ve sembolik etkileşimci kuramları açısından tartışılmıştır. B dönemi kitapları arasında yalnızca B3 kitabında eleştirel pedagoji, postyapısalcılık ve postmodern yaklaşımlara yer verilmiştir. B dönemi kitaplarında eğitimin ilişkilendirildiği diğer disiplinler ve bu ilişkilerin boyutu Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

*B Dönemi Kitaplarda Eğitimin İlişkilendirildiği Disiplinler ve Bazı Bölüm İçerikleri*

Kitap Kodu	Sosyoloji	Felsefe	Psikoloji	Tarih	Politika	Ekonomi
B1	<ul style="list-style-type: none"><li>Sosyolojinin Araştırma Metodları ve Konuları,</li><li>Sosyal Yapı,</li><li>Sosyal Sınıflar,</li><li>Tabakalaşma ve Eğitim,</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Felsefe nedir,</li><li>Eğitim nedir,</li><li>Eğitim ve felsefe,</li><li>Temel felsefi akımlar ve eğitim (İdealizm, Realizm, Pragmatizm ve Varoluşçuluk),</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Psikoloji,</li><li>Bireyin gelişim özellikleri,</li><li>Fiziksel ve devinimsel gelişim,</li><li>Bilişsel Gelişim,</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>İslam öncesi Türklerde eğitim,</li><li>İslamdan sonra eğitim,</li><li>Selçuklular ve Anadolu beyliklerinde eğitim,</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Devletin oluşumu,</li><li>Çağdaş siyaset felsefeleri,</li><li>Çağdaş gelişmeler açısından insan, toplum, devlet ve eğitim,</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Eğitim, Kalkınma, ekonomi ve politika ilişkisi,</li><li>İnsan gücü yetiştiren örgütler olarak okulların önemi ,</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sosyal Sınıflar ve Eğitim.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim Felsefeleri (Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenme,</li> <li>Öğrenme Yaklaşımları (Davranışçı yaklaşım, Bilişsel yaklaşım, Toplumsal öğrenme, Bilgiyi İşleme Kuramı),</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Osmanlılar,</li> <li>Kurtuluş savaşı döneminde eğitim,</li> <li>Cumhuriyet dönemi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dil kodları.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitimde verimlilik ve ölçütleri,</li> <li>Eğitimde gelir dağılımı.</li> </ul>
B2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ulus, millet ve toplum,</li> <li>Kültür,</li> <li>Kültürleşme,</li> <li>Toplumsal davranış,</li> <li>Toplumsallaşma,</li> <li>Toplumsal kurumlar ve birimleri.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim felsefesi,</li> <li>Eğitim felsefesinin konusu,</li> <li>Batının eğitim felsefesi,</li> <li>Eğitimde değişmezlik görüşü,</li> <li>Eğitimde özcülük görüşü,</li> <li>Eğitimde ilerlemecilik görüşü,</li> <li>Eğitimde varoluşçuluk,</li> <li>Türk eğitiminde görüşler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Psikoloji,</li> <li>Eğitim Psikolojisi.</li> </ul>	Bölüm Yok.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Devletin oluşumu,</li> <li>Devlet türleri,</li> <li>Devlet türleri,</li> <li>Eski Türk Devletlerinin genel özelliği.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ulusal kaynaklar,</li> <li>Ulusal kalkınma,</li> <li>Ulusal gücütümü,</li> <li>Gelir dağılımı,</li> <li>Pahalılık ve eğitim,</li> <li>Gerikalmışlık ve eğitim,</li> <li>Çalışan nüfus,</li> <li>Üretim eğitimi.</li> </ul>
B3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitime Sosyolojik Bakış Açıları,</li> <li>Eğitimin Kültürel Temelleri,</li> <li>Küreselleşme Toplum ve Eğitim,</li> <li>Küreselleşme Sürecinde Toplum Eğitim ve Kültür</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Felsefenin konusu ve tanımı,</li> <li>Felsefenin kapsamı,</li> <li>Felsefe eğitim ilişkisi,</li> <li>Eğitim ile felsefenin temel öğeleri arasındaki ilişki (ontoloji ve eğitim, epistemoloji ve eğitim, aksiyoloji ve eğitim, mantık ve eğitim),</li> <li>Felsefi akımlar (idealizm, realizm, varoluşçuluk, naturalizm),</li> <li>Eğitim felsefesinde başlıca akımlar (ilerlemecilik, esasicilik, idealizm ve eğitim, realizm ve eğitim, pragmatist eğitim).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Psikoloji,</li> <li>Gelişimi etkileyen ilkeler,</li> <li>Gelişim Alanları,</li> <li>Öğrenme ve Öğrenme Kuramları (Davranışçı, Bilişsel, Sosyal Bilişsel Öğrenme).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tarih Öncesi ve İlkçağlarda Eğitim,</li> <li>Ortaçağda Eğitim,</li> <li>Rönesans ve Aydınlanma Döneminde Eğitim,</li> <li>Türklerde Eğitimin Tarihsel Temelleri,</li> <li>Osmanlı Devleti,</li> <li>Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Siyasete Kuramsal Bakış,</li> <li>Cumhuriyetin Kuruluşu ve İlk Dönem Eğitim Politikaları.</li> </ul>	Bölüm yok
B4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitime Sosyolojik Bakış,</li> <li>İşlevselci yaklaşım,</li> <li>Çatışma Teorileri,</li> <li>Sembolik Etkileşimcilik,</li> <li>Eğitimsel İdeolojiler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Felsefe-ilim,</li> <li>Bilgi nedir,</li> <li>Doğru bilgi nedir,</li> <li>Doğru bilginin kaynağı ve yöntemi nedir,</li> <li>Varlık nedir,</li> <li>İnsan özgür müdür,</li> <li>insan doğası değiştirilebilir mi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Davranışa ve öğrenmeye ilişkin ilk psikolojik bakış,</li> <li>Öğrenme ve Başarıda Etkili Olan Faktörler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>İlkçağ ve Antik Dönemde Eğitim,</li> <li>Antik Hristiyanlık İle Ortaçağda Eğitim,</li> <li>Asyada Eğitim,</li> <li>Türklerde Eğitimin Tarihsel Temelleri Genel Bakış,</li> </ul>	Bölüm yok	Bölüm yok
B5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sosyoloji,</li> <li>Sosyoloji ve eğitim kurumları,</li> <li>Eğitim kurumlarının işlevleri,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Felsefe,</li> <li>Felsefenin özellikleri,</li> <li>Felsefe alanları (bilgi felsefesi, varlık felsefesi, değer felsefesi, mantık),</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim ve Psikoloji,</li> <li>Gelişim Psikolojisi,</li> <li>Kohlberg Ahlakı Gelişim kuramı,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>İlk Çağlarda ve Antik Dönemde Eğitim (Mısır, Hint, Çin, Yunan),</li> <li>Orta Çağda Eğitim,</li> </ul>	Bölüm yok	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ekonomi,</li> <li>Eğitim ekonomisi,</li> <li>Eğitim ekonomik ilişkisi,</li> <li>Kalkınma ve eğitim,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitimin diğer toplumsal kurumlarla ilişkisi,</li> <li>Toplumsal değişme ve eğitim,</li> <li>Toplumsal hareketlilik ve eğitim,</li> <li>Toplumsal kontrol ve eğitim</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Felsefe eğitim ilişkisi,</li> <li>Temel akımlar (İdealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk),</li> <li>Eğitim felsefeleri (daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenme Psikolojisi (Klasik Koşullanma, Edimsel koşullanma, Sosyal bilişsel kuram, Bilgiyi işleme kuramı)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rönesasn ve Aydınlanma Dönemlerinde Eğitim,</li> <li>Reform Dönemi ve Eğitim,</li> <li>Karşıt Reform Akımı ve Eğitim,</li> <li>Metot Çağı ve Eğitim,</li> <li>Aydınlanma Dönemi ve Eğitim.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitimin ekonomik işlevi,</li> <li>Eğitim planlaması,</li> <li>Eğitim talebi ve arzı,</li> <li>Eğitimin getirileri,</li> <li>Eğitimde maliyet.</li> </ul>	
B6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Toplum,</li> <li>Toplum bilimi (sosyoloji),</li> <li>Sosyalleşme ve eğitim,</li> <li>Sosyal değişme ve eğitim,</li> <li>Sosyal kontrol ve eğitim,</li> <li>Sosyal hareketlilik ve eğitim,</li> <li>Eğitimin sosyal hareketlilikteki rolü,</li> <li>Eğitim kurumlarının işlevleri.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Felsefe nedir,</li> <li>Felsefe alanları (ontoloji, epistemoloji ve aksiyoloji),</li> <li>Eğitim Felsefe ilişkisi,</li> <li>Eğitim Felsefesi nedir,</li> <li>Felsefi akımlar (idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm, varoluşçuluk),</li> <li>Felsefe akımlarının eğitim üzerine etkisi (daimicilik, ilerlemecilik, esasicilik, yeniden Kurmacılık),</li> <li>Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Psikoloji,</li> <li>Psikolojinin dalları,</li> <li>Gelişim psikolojisi,</li> <li>Fiziksel gelişim,</li> <li>Bilişsel gelişim</li> <li>Dil gelişimi,</li> <li>Kişilik gelişimi,</li> <li>Ahlak gelişimi,</li> <li>Öğrenme psikolojisi,</li> <li>Öğrenme kuramları (davranışçı ve bilişsel).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>İlkçağda-antik çağda eğitim,</li> <li>Antik Yunan'da eğitim,</li> <li>Antik Roma'da Eğitim,</li> <li>Eski Türklerde eğitim,</li> <li>Ortaçağda eğitim,</li> <li>Batı'da eğitimin durumu,</li> <li>Doğu'da eğitimin durumu,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Politikanın tanımı ve işlevi,</li> <li>Politikanın tarihsel gelişimi,</li> <li>Politikanın eğitime etkileri,</li> <li>Günümüzdeki ideolojik eğitim politikaları,</li> <li>Eğitim politikalarının saptanmasının ve uygulanmasının sonuçları.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ekonomi,</li> <li>Eğitimi Ekonomisi,</li> <li>Eğitim talebi ve arzı,</li> <li>Eğitim ve Büyüme,</li> <li>Eğitim ve Kalkınma,</li> <li>Eğitim ve verimlilik,</li> <li>Eğitimin Finansmanı,</li> <li>Eğitimin maliyeti,</li> <li>Eğitim harcamaları.</li> </ul>

Tablo 7'den görülebileceği üzere bu dönem incelenen kitapların çoğunda felsefe sözcüğü etimolojik olarak incelemiş, philo ve sophia sözcüklerinin birleşiminden oluştuğu açıklanmış ve bu haliyle tanımıyla hikmet sevdası anlamına geldiği yazılmıştır. Bu bölüm kitaplarında eğitim ve felsefe arasındaki ilişki açısından göze çarpan bir diğer husus ise felsefenin aksiyoloji, ontoloji ve epistemoloji gibi alt dallarının da tanımlanmasıdır. Bunu takiben de eğitimin felsefe bir uygulama alanı olarak eğitim programları üzerindeki etkisine yer verilmiştir. Örneğin B5 kitabında 'programın bütün öğelerini felsefe etkiler' (s. 49) ifadesine yer verilmiştir. Eğitim felsefesi içinde de daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığa yer verilmiştir.

A dönemi yapıtlarında olduğu gibi B dönemi kitaplarında da eğitim ve psikoloji ilişkisi ele alınırken gelişim, büyüme, olgunlaşma gibi kavramlarla birlikte fiziksel başta olmak üzere gelişim dönemlerine ve özelliklerine ve öğrenme kuramlarına (davranışçı, bilişsel ve sosyal öğrenme) yer verilmiştir. Bilişsel gelişim açısından yoğun olarak Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı daha ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu kitaplardaki değinilen kavramların incelenmesinde davranışçı kuramlara daha geniş yer verildiği saptanmıştır. Bu durumun bir yansıması olarak psikoloji alanından devralınmış eğitimde kullanılan kavramlar olarak kitapların tamamında güdü, pekiştireç, refleks, uyarıcı ve tepkiye yer verilmiştir. Bu dönem kitaplarından yalnızca birkaçında ahlak gelişimi kuramlarına yer verildiği bulunmuştur (B3 ve B6).

Bu dönem kitaplarında eğitim politika ilişkisi incelenirken Antik Yunan'dan beri siyaset ve onun eğitim üzerindeki etkileri tarihsel bakış açısıyla ele alınmıştır. Eğitim ve ekonomi ilişkisinde eğitilmiş bireyin üretime olan katkısı, bilinçli tüketici ve eğitimin meslek edindirme işlevleri ağırlıklı olarak işlenmiştir. A dönemi kitaplarında görülmemiş olmamasına karşın B dönemi kitaplarında eğitimin belirgin bir şekilde ilişkilendirildiği diğer disiplin, tarihtir. Eğitimin tarihi daha çok Türk Eğitim Tarihi kapsamında

ele alınmış, İslamiyet öncesi ve sonrası ve Cumhuriyet dönemi şeklinde üç dönemde incelenmiştir. Bu işlem yapılırken sadece İslamiyet sonrası Selçuklu, Osmanlı gibi devletlere yer verilmiş, diğer Türk devlet ve beylikleri ayrıntılı incelenmemiştir. Bu kitaplardaki tarih incelemelerinde sadece kurum ve kişi isimleri verilirken bu kurumların ve kişilerin ortaya çıkma, gelişme ve yok olma nedenleri gibi genel bağlamı yansıtan incelemelere yer verilmemiştir.

### C Dönemine Yönelik Bulgular

**Eğitim Kavramı Üzerine.** Bu dönem kitaplarında yazarlar kendilerine ait bir tanım oluşturma çabasına girmek yerine 7-8 veya daha fazla yazardan eğitim tanımı verdiği görülmüştür. Bölümlerde yer verilen tanımlar incelendiğinde çoğunlukla Ertürk'ün (1972) tanımının verildiği saptanmıştır. Bu minvalde eğitim bir davranış değişikliği olarak tanımlanmış; kültür, kültürlenme, yaşantı, öğrenme, davranış, süreç terimleri tanımlanarak eğitimle ilişkilendirilmiştir (C1, C2 ve C3).

B dönemine benzer şekilde C döneminde de eğitim örgün ve yaygın gibi alt türlerini değinilerek eğitim farklı biçimleri açıklanmıştır. Ayrıca bu dönem kitaplarının birinde eğitime yönelik olumsuz bakış açısı verilerek eğitimin aslında kapitalist düzene eleman yetiştirme işlevinin olduğu işlenmiştir (C3). Öte yandan bu dönem kitaplarında önceki dönemlerle karşılaştırılınca bölümler arası içerik ve başlık açısından benzerlik ve standardizasyon açık bir şekilde göze çarpmaktadır.

**Eğitimin Diğer Disiplinlerle İlişkisi.** Bu dönemde eğitim sosyoloji ilişkisi ele alınırken toplum ve kültür temele alınmış, sosyalleştirici ve toplumsallaştırıcı etkenler (aile, toplum, vs) incelenerek okulun bu sosyalleştirme işini formel olarak yaptığına değinilmiştir (bkz. Tablo 8). Daha önce değinilen bu dönemdeki kitaplarda var olan içerik ve başlık açısından benzerlik eğitim ve sosyoloji açısından da görülebilmektedir. Yalnızca bir kitapta (C3) benzerliklerin dışında postmodern eğitim sosyolojisi yaklaşımları kapsamında okulsuz toplum, feminizm gibi konulara yer verilmiştir. C dönemi kitaplarında eğitimin ilişkilendirildiği diğer disiplinler ve bu ilişkilerin boyutu Tablo 8'de içerilmiştir.

**Tablo 8**

*C Dönemi Kitaplarda Eğitimin İlişkilendirildiği Disiplinler ve Bazı Bölüm İçerikleri*

Kitap Kodu	Sosyoloji	Felsefe	Psikoloji	Tarih	Politika	Ekonomi
C1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim ve toplum ilişkisi,</li> <li>Toplumsallaşma,</li> <li>Toplumsallaşma Ortamları,</li> <li>Toplumsallaşma Ortamı Olarak Okul.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Felsefe (philo-sophia, hikmet sevdası),</li> <li>Bilim-Felsefe İlişkisi,</li> <li>Felsefe Alanları (Ontoloji, epistemoloji, aksiyoloji),</li> <li>Felsefi akımlar (İdealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm, varoluşçuluk).</li> <li>Eğitim-Felsefe ilişkisi,</li> <li>Başlıca eğitim felsefeleri (Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Varoluşçu eğitim).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gelişim ile ilgili temel kavramlar,</li> <li>Gelişimin Temel İlkeleri,</li> <li>Dil Gelişimi,</li> <li>Ahlak Gelişimi,</li> <li>Öğrenme,</li> <li>Öğrenmeyle meydana gelen davranış değişiklikleri,</li> <li>Öğrenmeyi etkileyen faktörler,</li> <li>Öğrenme Yaklaşımları,</li> <li></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>18. yüzyıla kadar eski uygarlıklarda eğitim,</li> <li>Karahanlılardan Osmanlı'ya kadar klasik Türk eğitimi,</li> <li>18.-20. Yüzyıl arası Avrupa'da eğitim,</li> <li>18-20. yüzyıl arası Osmanlılarda Eğitim,</li> <li>Cumhuriyet Dönemi Eğitim.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim, devlet ve ideoloji,</li> <li>Demokrasi ve eğitim,</li> <li>Demokratik eğitim,</li> <li>Sendikalar ve eğitim,</li> <li>Öğretmen örgütlenmesi,</li> <li>Ulusal ve uluslararası politikalar ve eğitim.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim ve ekonomi bilimleri,</li> <li>Eğitim ve kalkınma ilişkisi,</li> <li>İşgücü Planlaması ve Kalkınma Planları,</li> <li>Eğitim ve ekonomi ilişkisi,</li> <li>Küreselleşme ve eğitim.</li> </ul>
C2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sosyalleşme ve toplum,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Felsefenin anlamı (philo-sophia, hikmet sevdası),</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim psikolojisine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eski toplumlarda eğitim,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bölüm yok</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim ve ekonomi,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sosyalleşme sürecinde kurumlar,</li><li>• Eğitimin toplumsal kaynağı,</li><li>• Sosyalleşme de eğitim-toplum ilişkisi,</li><li>• Temel toplumsal kurumlar ve eğitim,</li><li>• Kültür ve eğitim ilişkisi.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Felsefenin İlgili Alanları (Varlık felsefesi, bilgi felsefesi),</li><li>• Felsefi akımlar (İdealizm, Realizm, Natüralizm, Pragmatizm, Varoluşçuluk),</li><li>• Eğitim akımları (Daimicilik, İlerlemecilik, Özcülük (Esasicilik), Yeniden Kurmacılık).</li></ul>	<p>neden ihtiyaç var,</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• İnsan gelişimi,</li><li>• Gelişmeyi etkileyen temel faktörler,</li><li>• İnsanın öğrenmesi,</li><li>• Öğrenmeyi etkileyen faktörler.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eski Türklerde eğitim,</li><li>• İslamiyet Sonrası eğitim,</li><li>• Cumhuriyet dönemi eğitim devrimleri.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eğitimin ekonomik rolünün gelişimi,</li><li>• Tüketim ve yatırım olarak eğitim,</li><li>• Eğitimin bireysel ve toplumsal getirileri.</li></ul>	
C3	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eğitim sosyoloji ilişkileri ve eğitim sosyolojisi,</li><li>• Ülkemizde eğitim sosyolojisi,</li><li>• Toplumsal cinsiyet ve eğitim,</li><li>• Eğitimde postmodern yaklaşım.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Felsefe (philo - sophia, Hikmet arayışı),</li><li>• Felsefe ve bilim arasındaki benzerlikler ve farklılıklar,</li><li>• Felsefenin alanları (Ontoloji, epistemoloji, aksiyoloji ve mantık),</li><li>• Eğitim felsefe arasındaki ilişki,</li><li>• Eğitim akımları.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Psikolojinin temelleri,</li><li>• Eğitim psikoloji ilişkisi,</li><li>• Gelişim Psikolojisi ve eğitim,</li><li>• Öğrenme Psikolojisi ve eğitim,</li><li>• Güdülenme (motivasyon ve eğitim).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eğitim, okul ve öğretmen,</li><li>• Göçebe toplumlarda eğitim, okul ve öğretmen,</li><li>• Yerleşik toplumlarda eğitim, okul ve öğretmen,</li><li>• Ortaçağda Avrupada eğitim, okul ve öğretmen.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Siyaset ve eğitim ilişkisi,</li><li>• Devlet ve eğitim,</li><li>• İdeolojik güç ve eğitim,</li><li>• Bireysel yönetim ve eğitim,</li><li>• Seçkin grup yönetimi ve eğitim,</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eğitim ve ekonomi ilişkisi,</li><li>• Kalkınma ve eğitim ilişkisi,</li><li>• Eğitimde planlama ve kaynak kullanımı,</li><li>• Eğitimde üretim süreci,</li><li>• Eğitimde verimlilik,</li><li>• Eğitimde maliyet.</li></ul>

Tablo 8’de görüldüğü gibi C dönem kitaplarından eğitim ve felsefe ilişkisi açıklanırken felsefe sözcüğünün etimolojik kökenine vurgu yapılmış ve felsefenin hikmet sevdası olduğu dile getirilmiştir. B dönemine benzer şekilde felsefe bilim ile karşılaştırılarak felsefe açıklanmaya çalışılmış ve standart olarak aksiyoloji, ontoloji ve epistemoloji gibi felsefenin alt dalları incelenmiş; daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık gibi eğitim felsefeleri açıklanmıştır. Eğitim ve sosyoloji ilişkisinde var olan içerik benzerliği, eğitim ve felsefe ilişkisinde de gözlenmiştir. Eğitim ve psikoloji ilişkisi açısından bu dönem kitaplarında farklı gelişim türlerine ve dönemlerine yer verilmiştir. Bu minvalde Piaget, Kohlberg, Erikson ve Vygotsky farklı bilim insanlarının gelişim kuramları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Ayrıca davranışçı öğrenme kuramlarına ait terminolojiye de yer verilmiştir. C döneminde eğitimin hakim ideolojinin devamlılığını sağlama ve ideolojinin de eğitime düzenleme ve yürütme sorumluluğundan bahsedilerek eğitim politika ilişkisi karşılıklı bir şekilde açıklanmıştır. B döneminde ağırlığı daha az görülen ancak A döneminde özellikle vurgulanan eğitim-demokrasi ilişkisi C dönemi kitaplarında da ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Eğitim ekonomi ilişkisinde eğitimin finansmanı konusu özellikle ön plana çıkarılmıştır. Eğitime yapılan yatırımın nitelikli insan ve işgücü yetişmesinde sağlayacağı katkı ekseninde eğitimin kalkınmaya dolaylı etkisi bütün kitaplarda irdelenmiştir. Eğitim ve tarih ilişkisinde önceki dönemlerde olduğu gibi çoğunlukla eğitimin tarihsel süreçteki değişimi Mısır, Hun, Çin, Sparta ve Atina gibi uygarlıklardaki eğitim anlayışının incelenmesi şeklinde ele alınmıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkiye’de 1997-2020 yılları arasında farklı adlarla (Eğitime Giriş, Eğitim Bilimlerine Giriş ve Öğretmenlik Mesleğine Giriş) yayımlanan ders kitaplarının içerik açısından analiz edilerek eğitim

alanının nasıl kavramlaştırıldığı ve bu kavramlaştırmanın yıllar içerisinde nasıl bir değişime uğradığının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın bulgularına göre A dönemi kitaplarında içerik ve kitabın bölümleri açısından özgünlük görülürken B döneminde standardizasyon belirginleşmeye başlamış, C dönemi kitaplarında ise bu standardizasyon yerleşik hale gelmiştir. Nitekim C döneminde bölüm adları, sıralamaları, bölüm sayısı vb. oldukça benzer nitelik taşımaktadır. Eğitim alanının kavramlaştırılışı açısından bu standardizasyonun bir tek tipleşme mi yoksa profesyonelleşme mi olduğunun göze alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle C dönemi kitaplarında bölüm başlıkları ve içerikler boyutunda görülen standardizasyonun nedeni, YÖK'ün 2018 yılında eğitim fakülteleri için hazırladığı öğretmen yetiştirme programlarında bu fakültelerin bölümleri için standart içerik belirlemiş olması olabilir. 2018 yılında alınan karar benzer şekilde 1981-1982 akademik yılında öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanmak üzere üç kredilik Eğitime Giriş dersi bu kurumların programlarında yerleştirilmiştir (Duman, 1981 akt. Kösterelioğlu, 2007). Ülkenin farklı coğrafya ve koşullarında bulunan eğitim fakültelerinde yetiştirilecek öğretmenlerin belirli bir düzeye ulaştırılmasında bu standardizasyonun yararlı olabileceği düşünülebilir ancak aynı zamanda bu durumun bireysel farklılıkların ve öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarının öğretmen yetiştirmede göz önüne alınmamasına ve böylece öğretmen eğitiminin niteliğini artırmaya engel teşkil edip etmediği dikkate alınması gereken önemli bir husustur. Bu duruma benzer şekilde Gök vd. (2016) araştırmalarında eğitim bilimleri alanındaki ders kitaplarına yönelik bir inceleme gerçekleştirmiştir. Anılan araştırmada eğitim bilimleri alanındaki ders kitaplarında saptanan temel sorunlardan birinin bu kitapların özgün olmayışı olduğu belirtilmiştir.

1950'li yıllardan itibaren yükseköğretime yönelik talep artışı yeni üniversitelerin açılmasıyla sonuçlanmıştır. Bunun sonucunda üniversiteler, yükseköğretime giren öğrencileri daha önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda mezun etmekle uğraşmak durumunda kalmıştır. Böylece üniversitelerin öğrenci yetiştirme görevine yönelik olarak bir standardizasyon belirmiştir. Yükseköğretimin bu durumu Ritzer (2014) tarafından bir alışveriş merkezi veya hazır gıda restoranının işleyişine benzetilmiştir, McDonaldlaşma adı da buradan gelmektedir. Bu standardizasyonun sağlanabilmesi için ise dersler ve içerikleri sabit hale gelmiştir. McDonaldlaşma'nın boyutlarından biri de kontroldür (Hartley, 1995; Ritzer, 1983). Türkiye'de YÖK'ün eğitime giriş dersleri de dahil eğitim fakültesi programlarına hazır içerik belirlemiş olması, McDonaldlaşma'nın kontrol boyutu kapsamında ele alınabilir. Bu standartlaşmanın yansımalarından biri incelenen kitaplarda eğitime yönelik verilen standart tanımlarda görülebilir. Araştırma kapsamında yapılan analiz sonucunda A dönemi kitaplarında yazarların başka yazarlarca yapılmış farklı eğitim tanımlarını almak yerine kendileri tarafından oluşturulmuş tanımları kullanma eğilimi gösterdikleri bulunmuştur. Ancak bu durum B ve özellikle de C döneminde değişerek A döneminde oluşturulan tanımların kullanılmasına dönüşmüştür. Nitekim A döneminde yalnızca bir kitapta Ertürk'ün (1972) eğitim tanımına yer verilirken B dönemi kitaplarında bu tanıma çok daha fazla yer verilmiş, C döneminde ise en fazla yer verilen eğitim tanımının Ertürk (1972) tanımı olduğu saptanmıştır.

Ertürk (1972) eğitimi “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci” (s. 12) olarak tanımlamıştır. Bu tanımın içerisinde yer alan bireyin davranışlarında ifadesi, eğitimin esasen kişilerin davranış örüntülerinde değişiklik yapılarak kasıtlı bir şekilde ve istedik yönde şekillendirilmesine dikkat çekmektedir. Bu haliyle tanımın özellikle ortaya çıktığı dönemde hakim olan davranışçı öğrenme yaklaşımını yansıttığı ve eğitime yönelik davranışçı bir temel oluşturduğu düşünülmektedir. Nitekim Akınoğlu (2005) Türkiye'de 2004 öncesi programların genel olarak davranışçı yaklaşımın izlerini taşıdığını belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 yılında o tarihten önce uygulanan öğretim programlarının davranışçı yaklaşımla hazırlandığı iddiasını temele alarak Türkiye'nin bu tarihten öncelik uluslararası ölçme ve değerlendirme sınavlarındaki düşük performansını bu programlara bağlamıştır (Güven ve Demirhan İşcan, 2006). Bunu takiben zorunlu

eğitim kapsamındaki okulların öğretim programları oluşturmalarının temele alındığı iddiasıyla yenilenmiştir (Gözütok vd., 2005). Ancak alanyazında bu konuda yapılan incelemelerde 2004 programlarının eğitim alanında bir paradigma değişim yaratmadığı da tartışılmıştır (Ünder, 2010). Diğer bir deyişle, 2004 programları eğitim bilimleri alanyazında yaşanan bir paradigma değişiminin sonucunda ortaya çıkmamış, yönetim kademesinde alınan kararlar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, her ne kadar öğretim programlarının davranışçılık yerine oluşturmalarının temele alarak hazırlandığı öne sürülse de alanyazında eğitimin hâlâ çoğunlukla Ertürk tanımıyla açıklandığı ve davranışçı bakış açısının ağırlıkta olmaya devam ettiği görülmüştür. İncelenen kitaplardaki Eğitim tanımlarında bireyin kültürlenmesi, içinde bulunduğu toplumun değerlerini kabullenmesi, kültürel değerlerin yeni kuşaklara aktarılması vurgusu yine eğitimin toplumsal boyutuna dikkat çekildiğini gösterir niteliktedir. Ayrıca A dönemi kitaplarında hiç bulunmamasına karşın B döneminde bir kitapta ve C döneminde bir kitapta eğitimin insanı köleleştirildiği ifade edilerek eğitime yönelik eleştirel bir bakış açısı eğitim tartışmalarına eklenmiştir.

Tüm dönem kitaplarındaki eğitim tanımlarında bireyin kültürlenmesi, içinde bulunduğu toplumun değerlerini kabullenmesi, kültürel değerlerin yeni kuşaklara aktarılması vurgusu görülmektedir. Ayrıca eğitim kavramlaştırılışı açısından bakıldığında eğitim her dönemde sosyoloji, felsefe, psikoloji vb. gibi farklı sosyal bilimlerle ilişkilendirilmiştir, bu durumda eğitimin alanyazında disiplinlerarası bir çalışma alanı olarak görüldüğü sonucuna varılabilir. Bir kavram olarak disiplinlerarasılık, İnci ve Kaya (2022, s. 2764) tarafından Jensenius (2012)'den yararlanılarak “disiplinlerin gerçek bir sentezini kullanarak farklı disiplinlerden bilgi ve yöntemleri bütünleştirmek” olarak tanımlanmıştır. Eğitime giriş niteliğindeki kitaplarda eğitimin sosyoloji, felsefe, psikoloji vb. gibi alanlardan gelen bilgi ve yöntemleri içermesi disiplinlerarası kavramının tanımında vurgulana bütünleştirme işlevini yansıttığı iddia edilebilir.

Bütün dönem kitaplarında eğitimin toplumsal dönüşüm için önemi ve görevlerine vurgu vardır. Çok belirgin olmamakla birlikte B ve C dönemi kitaplarında eleştirel pedagoji, postyapısalcılık ve postmodern yaklaşım gibi alanlara kısmen yer verilmiştir. Eleştirel pedagoji gibi öğretmen ve öğrenciler de eğitsel paydaşları özgürleştirmeyi amaç edinen yaklaşımların (Kesik ve Bayram, 2015; Kurt vd., 2023) eğitime giriş kitaplarında nispi olarak da olsa yer alması eğitimin son zamanlarda geçirdiği yapısal dönüşüme paralel olduğu söylenebilir.

İncelenen kitaplarda eğitimin ilişkilendirildiği bir diğer disiplin olarak felsefe yer almaktadır. Eğitimin diğer disiplinler ile olan ilişkisi göz önüne alındığında içerik ve başlık açısından en standardize edilmiş ilişki eğitim ile felsefe arasındadır. Nitekim özellikle son dönem kitaplarında öncelikle felsefenin tanımı yapılmış ardından idealizm, realizm gibi felsefi akımlara yer verilmiş son olarak da daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri açıklanmıştır. Felsefe gibi mecazi anlamda bir deryanın yalnızca standart bir şekilde eğitime giriş kitaplarından ele alınması önemi haiz bir konudur. Bu durumun nedeni, Türk toplumunda felsefi bir geleneği olmaması, toplumun felsefesi soyut ve gereksiz görerek uzak durması olabilir (Hizmetli, 2020).

Eğitim psikoloji ilişkisi açısından A dönemi kitaplarında davranışçı kurama geniş bir yer ayrılırken B ve C dönemi kitaplarında görece olarak bilişsel öğrenme kuramlarına da daha fazla yer vermeye başlandığı görülmüştür. Benzer şekilde A dönemi kitaplarında psikoloji açıklamalarında davranışçı yaklaşımın baskın olması, eğitimin tanımında değinilen davranışçı yaklaşımın baskınlığını açıklar niteliktedir. Eğitim-politika ilişkisi açısından A döneminde eğitimin devletin siyasi varlığını sürdürmesi için bir gereklilik olduğu ve bu bağlamda eğitim-politika ilişkisi olumlanırken B ve C dönem kitaplarında bu olumlama durumu daha azdır. Özellikle A döneminde yapıtlarında Atatürk İlke ve İnkılaplarının ve Atatürk'ün eğitime yönelik görüşlerinin özenle ayrı başlıklar altında ve ayrıntılarıyla ele alındığı görülmüştür. Bu durumun B ve C dönemi kitaplarında A dönemi kitaplarındaki boyutta söz

konusu olmadığı saptanmıştır.

Eğitim ilişkilendirildiği bir diğer disiplin olarak ekonomidir. A, B ve C dönmeleri kitaplarının çoğunluğunda ekonomi ve eğitimin karşılıklı olarak birbirlerinin gelişimini desteklediği vurgulanmaktadır. Ancak ilk kez B döneminde eğitim ekonomi ilişkisinde üreten birey kavramının yanı sıra bilinçli tüketici kavramı ön plana çıkmıştır. Bilinçli tüketici kavramının ön plana çıkışında temel nedenlerden bir tanesi, sürdürülebilir bir kalkınma ve çevre politikalarının B döneminde yaygınlaşması olabilir (Yapıcı, 2003). Ayrıca A ve B dönemi kitaplarında eğitimin finansmanı konusu yer almazken ilk kez C dönemi kitaplarında eğitimin finansmanı konusuna değinilmiştir. Bu duruma B döneminde başlayıp C döneminde Türkiye’de kısmen de olsa dünya genelinde hızla artan özel okulların eğitimdeki payı (Özdemir ve Tüysüz, 2017) neden olmuş olabilir. Ayrıca bu duruma eğitimin finansmanı yönelik verilerin gelişen bilgi teknolojileri sayesinde yaygınlaşması olması neden olmuş olabilir.

Eğitim tarih ilişkisinde A dönemi kitaplarında daha çok Türk Eğitim Tarihi, B döneminde kısmen Rönesans ve Reform ele alınmıştır. C dönemi kitaplarında gelindiğinde Atina, Mısır, Hun Çin gibi ülkelerin eğitim tarihlerine de kısmen yer verilmeye başlanmıştır. Bu durum eğitim tarih ilişkisine olan bakış açısının daha geniş bir perspektiften ele alınmaya başlandığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Öte yandan eğitim ve felsefe arasındaki ilişkide olduğu gibi eğitim ve tarih arasındaki ilişki de standardize edilmiş bir yapının var olduğu göze çarpmıştır. Eğitim tarih yazımında incelenen kitaplarda genel olarak eğitim kurum ve uygulamalarındaki doğuş ve yok oluşlar yalnızca tarih ve kişi adları olgusal bilgi olarak verilmiş, tarihsel gelişmeler neden-sonuç ilişkisi içinde analitik ve eleştirel olarak ele alınmadığı tartışılabilir. Bu durumun nedeni, genel olarak Türk tarih yazımı geleneğinin refleksif bir yaklaşıma göre gerçekleştirilmesiyle ilişkili olabilir. Türk tarih yazımı ile ilgili olarak Şimşek ve Esmen şu ifadeleri kullanmıştır: “Daha çok ‘vatanın mukadderatı’ ve ‘devletin bekası’ üzerine refleksif yaklaşım ve tezlerle kurumsallaşan söz konusu yapı, Soğuk Savaş Döneminde etkisini yoğunlaştıran mefkûreci (idealist) yaklaşımdan etkilenerek, Türk tarih tasavvuru ve imajlarının adeta tarih dışı bir tanımla belirlenmesiyle şeklini almıştır” (2021, s. 384). Şimşek ve Esmen’in (2021) Türk tarih yazımıyla ilgili genel olarak tartıştıkları durum, eğitime giriş kitaplarında eğitim tarihinin yazımı ile ilgili bu araştırmada ortaya çıkan durumu etkileyen etmenler biri olarak görülebilir.

Bu araştırmada gerçekleştirilen analiz, 1997-2020 yılları arasındaki eğitime giriş mahiyetinde yazılan kitaplarla sınırlıdır. Ayrıca araştırmada incelenen kitaplardaki eğilimlerin eğitimin alanyazında kavramlaştırılışını yansıttığı ve bu sayede kitapların incelenmesiyle alanyazında eğitimin kavramlaştırılışına ilişkin ip uçlarının elde edilebileceği var sayılmıştır. Öte yandan kitaplara yönelik analiz, kitapları yazan uzmanların görüşlerine dayanmamaktadır.

Araştırma sonucunda araştırmaya ve uygulamaya yönelik şu önerilere yer verilmiştir:

#### **Araştırmacılara yönelik:**

- Araştırmanın zaman aralığı genişletilerek 1997 öncesindeki eğitim giriş mahiyetindeki kitaplarda eğitim kavramlaştırılışı incelenebilir,
- Araştırma eğitime giriş mahiyetindeki kitapları bir bütün ele alarak analiz etmiştir. Konuya ilgi duyan diğer araştırmacılar ilgilere göre kitaplardaki bir bölüme odaklanarak derinlemesine analiz yapabilir,
- Diğer ülkelerde eğitimin kavramlaştırılışını görmek ve bunu Türkiye’deki ile karşılaştırmak amacıyla diğer dillerdeki eğitime giriş mahiyetindeki kitapları analiz eden araştırmalar ve bunları Türkiye’dekilerle mukayese eden karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilebilir,
- Eğitimin disiplinler arası yapısının eğitimin müstakil bir bilim olup olmadığıyla ilgili



tartışmalara etkisi kuramsal tartışmalarla ele alınabilir,

- Eğitime giriş kitaplarına yönelik öğretmen, öğrenci ve alan uzmanlarının görüşleri incelenebilir,
- Eğitim giriş kitaplarındaki yapının öğretmen adaylarında mesleğe yönelik çeşitli değişkenler açısından nasıl bir etki yarattığı araştırma konusu edilebilir.

#### **Uygulamaya yönelik:**

- Eğitime giriş kitaplarında var olan standardizasyon eğitim gibi geniş bir kavramın yalnızca belirli pencerelerden görülmesine neden olabilir. Bu nedenle eğitime giriş kitaplarının yazımında özgünlük ve farklı bakış açılarına yer verilebilir,
- Eğitimin kavramlaştırmanın ilk adımı olan eğitim tanımlarında davranışçı yaklaşımın izlerinin ötesinde kuramsal temeller aranabilir.

#### **Etik Kurul Onayı**

Bu çalışmada etik kurul onayı gerektiren insan veya hayvan denekleri kullanılmamıştır. Araştırma, kamuya açık veri setleri, literatür taramaları veya teorik analizler üzerinden yürütülmüştür. Etik kurallar gereği, araştırma sürecinin her aşamasında akademik dürüstlük ve bilimsel etik kurallara tam uyum sağlanmıştır. Bu nedenle, etik kurul onayı gerekmemiştir.

#### **Yazar Katkıları**

Araştırma Tasarımı (CRediT 1) Tüm araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Veri Toplama (CRediT 2) Tüm araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Araştırma - Veri Analizi - Doğrulama (CRediT 3-4-6-11) Tüm araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Makalenin Yazımı (CRediT 12-13) Tüm araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Metnin Tashihi ve Geliştirilmesi (CRediT 14) Yazar 1,3,4 (%70) – Yazar 2 (%30)

#### **Finansman**

Çalışma herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması yoktur.

#### **Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SDG)**

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları: 4 Nitelikli Eğitim

Madde 4.7. “2030’a kadar sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları için eğitim, insan hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği, barış ve şiddete başvurmama kültürünün geliştirilmesi, dünya vatandaşlığı ve kültürel çeşitliliğin ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısının takdiri yoluyla bütün öğrenciler tarafından sürdürülebilir kalkınmanın ilerletilmesi için gereken bilgi ve becerinin kazanımının sağlanması”. Bu çalışmada Madde 4.7. desteklenmektedir. Çünkü çalışmada, eğitim bilimleri alan yazınında yer alan Eğitime Giriş, Eğitim Bilimlerine Giriş adlarını taşıyan eserler üzerinden Türkiye’de bu alanda yaşanan değişim ve dönüşümleri incelemeyi amaçlamaktadır.

## REFERANSLAR

- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de Uygulanan ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Kólter Koleji Yayınları
- Balcı, A. (1989). Eğitimsel Araştırmanın Eğitimsel Sorunların Çözümüne Uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 22(1), 411-420, DOI: 10.1501/Egifak\_0000000868
- Bremer, T. (2020). Materiality and literature: an introduction. *Neohelicon* 47, 349–356. <https://doi.org/10.1007/s11059-020-00566-7>
- Burke, P. (2000). A social history of knowledge. Vol. 1: From Gutenberg to Diderot. Cambridge: Polity.
- Burke, P. (2012). A social history of knowledge. Vol. 2: From the Encyclopédie to Wikipedia. Cambridge: Polity.
- Demirkaya, H. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ders Kitabı. R. Sever ve E. Koçoğlu (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde ss.89-104. Pegem Akademi.
- Elliott, D. (1992). Reforming social studies: Implications for curriculum and textbooks. *Publishing Research Quarterly*, 8(4), 71-80.
- Erginer, A (2006). Eğitim Bilimine Giriş Dersi. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 50-52.
- Ersoy, F. ve Şahin, T. (2012). Examination of social studies textbooks in terms of approaches of values education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1547-1558.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.
- Gibson, S. (2012). “Why do we learn this stuff”? Students’ views on the purpose of social studies. *Canadian Social Studies*, 45(1), 43-58.
- Gök, E., İpek, C., Yaylacı, A. F. ve Beldağ, A. (2016). Yükseköğretim Ders Kitaplarında Nitelik: Eğitim Bilimleri Alanındaki Kitaplara İlişkin Bir İnceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1245-1262.
- Gözütok, F. D., Karacaoğlu, C. ve Akgün, Ö. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005. 16-38., Kayseri.
- Güven, İ. ve Demirhan İşcan, C. (2006). Yeni İlköğretim Programlarının Basına Yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 39(2), 95-123.
- Hartley, D. (1995). The ‘McDonaldization’ of Higher Education: Food for Thought? *Oxford Review of Education*, 21(4), 409-423, <https://www.jstor.org/stable/1050719>
- Hussain, R. (2012, Kasım). Students’ views of impact of textbooks on their achievements. In Search of Relevance and Sustainability of Educational Change: An International Conference at Aga Khan University Institute for Educational Development, 430-438.
- İnci, S. ve Kaya, V. H. (2022). Eğitimde Multidisipliner, Disiplinlerarası ve Transdisipliner Kavramları. *Milli Eğitim*, 51(235), 2757-2772.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba Altun, S. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakólterleri (1982-2007)*. (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi). Yükseköğretim Kurulu

Yayını.

- Kaya, B., & Aladağ, C. (2023). 2018 coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarında yer alan bazı temel kavramların analizi ve ontolojik değerlendirilmesi. *Edutech Research Dergisi*, 1(1), 26-47.
- Kesik, F. ve Bayram, A. (2015). Eğitim Sisteminin Eleştirel Pedagoji Perspektifinden Bir Değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 900-921, DOI: 10.17860/efd.42583
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431.
- Kösterelioğlu, İ. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş Dersinin Bilişsel Alan Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kurt, T., Okumuşlar, M. ve Seki, T. (2023). Öğretmenlerin Eleştirel Pedagoji Yönelimleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 665-678.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1998). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37, 40-44.
- O’Connor, C. ve Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13, DOI: 10.1177/1609406919899220
- Özdemir, A. ve Tüysüz, F. (2017). Özel okul yatırımları için Türkiye’deki 81 ilin çok kriterli karar verme yöntemleri ile stratejik analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 93-114, DOI: 10.15285/maruaeabd.295291
- Özgül, İ. (2017). Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliğine İlişkin Müzik Derslerinin Çözümlemesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64), 1496-1509. <https://doi.org/10.17755/esosder.304587>
- Peker Ünal, D. (2019). Ders Kitaplarında Sunulan İçeriğin Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerini Kazandırma Düzeyinin İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 79-97.
- Ritzer, G. (1983). The “McDonaldization” of Society. *The Journal of American Culture*, 6(1), 100-107, [https://doi.org/10.1111/j.1542-734X.1983.0601\\_100.x](https://doi.org/10.1111/j.1542-734X.1983.0601_100.x)
- Ritzer, G. (2014). *The McDonaldization of Society*. (8th ed.). SAGE Publications.
- Roberts, S. L. (2014). Effectively using social studies textbooks in historical inquiry. *Social Studies Research and Practice*, 9(1), 119-128.
- Roberts, S. L. (2014). Effectively using social studies textbooks in historical inquiry. *Social Studies Research and Practice*, 9(1), 119-128.
- Schleunes, K. A. (1979). Enlightenment, Reform, Reaction: The Schooling Revolution in Prussia. *Central European History*, 12(4), 315–342, DOI:10.1017/S0008938900022457
- Schug, M. C., Western, R. D. & Enochs, L. G. (1997). Why do social studies teachers use textbooks? The answer may lie in economic theory. *Social Education*, 61(2), 97-101.
- Şimşek, A. ve Esmen, C. T. (2021). Türk Tarihinin Yazımına İlişkin Bazı Sorun Tespitleri ve “Zihniyet Temelli Tarih” Modeli Önerisi. *Türkiyat Mecmuası*, 31(1), 375-399, DOI:

10.26650/iuturkiyat.880761

Som, İ., Türkan, A., & Altun, S. (2016). UbD modeline göre eğitim bilimlerine giriş dersinin tasarlanması: Öğretmen adaylarının başarı, tutum ve derse ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1341-1351.

Tindall, L. C. (1996). *A comparison of teaching social studies using a traditional textbook approach versus using a literature based approach*. [Unpublished master thesis]. Mercer University Atlanta, Georgia.

Ünder, H. (2010). Yapılandırmacılığın Epistemolojik Savlarının Türkiye’de İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programlarında Görünümleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 199-214.

Yapıcı, M. (2003). Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 223-229.

## EXTENDED ABSTRACT

**Introduction:** As an introductory course to the teaching profession, Introduction to Education, having different names in different time periods, includes the presentation of the basic concepts, approaches and methods needed for the teaching profession. As such, the course is expected to lead the preservice teacher into a successful career in education and a successful transition to the world of teaching. One of the most frequently used resources by teacher educators for the aforementioned transition is undoubtedly the textbooks written for these courses. This study aimed at analyzing the content of such textbooks (Introduction to Education, Introduction to Educational Sciences or Introduction to the Teaching Profession) published in Türkiye between 1997 and 2020 to determine how the field of education is conceptualized and how this conceptualization has changed over the years.

**Method:** As a result of the analysis, the study determined that a standardization emerged in introductory books on education, especially towards the 2020s. While period A books were unique in terms of content and chapters, standardization started to become evident in period B, and this standardization became established in period C books. As a matter of fact, in the C period, chapter names, sequences, number of chapters, etc. are quite similar. In terms of conceptualization of education, findings indicate that in period A, authors tended to use the definitions created by themselves instead of using different definitions of education made by other authors. However, this situation changed in the B and especially in the C period and turned into the use of the definitions created in the A period. As a matter of fact, while Ertürk's (1972) definition of education was used in only one book in the A period, this definition was used much more in the books of the B period, and in the C period, Ertürk's (1972) definition was found to be the most frequently used definition of education. Congruent with the behaviorist tendency in this definition, the study yielded that education was mostly defined in relation to the behaviorist approach in the books that were analyzed. Moreover, the definitions of education in all period books emphasize the acculturation of the individual, the acceptance of the values of the society in which he/she lives, and the transfer of cultural values to new generations. In addition, in terms of the conceptualization of education, education has been associated with different social sciences such as sociology, philosophy, psychology, etc. in every period, so it can be concluded that education is seen as an interdisciplinary field of study in the literature.

**Discussion:** The study argues that standardization in books that were analyzed might be a result of McDonaldization of higher education. In Türkiye, the fact that the Council of Higher Education (YÖK) has determined ready-made content for education faculty programs, including introductory courses, can be considered within the control dimension of McDonaldization. One of the reflections of this standardization can be seen in the standard definitions given for education in the books examined.

### Conclusion and Suggestions:

- The time span of the research can be extended to examine the conceptualization of education in books that serve as an introduction to education before 1997,
- The study analyzed the introductory books on education as a whole. Other researchers who are interested in the subject can focus on a section of the books according to their interests and conduct in-depth analysis,
- In order to see how education is conceptualized in other countries and to compare it with the conceptualization in Türkiye, studies analyzing introductory books on education in other languages and comparative analyses comparing them with those in Türkiye could be conducted,
- The impact of the interdisciplinary structure of education on the debates about whether education is an independent science can be addressed through theoretical discussions,
- The opinions of teachers, students and field experts on the introduction to education books can be examined,
- The effect of the current structure in the introductory textbooks on pre-service teachers in terms of various variables towards the profession can be the subject of research.
- Standardization in introductory textbooks may cause a broad concept such as education to be seen only through certain, narrow perspectives. For this reason, originality and different perspectives can be included in the writing of introduction to education books,
- In the definitions of education, which is the first step in the conceptualization of education, theoretical foundations can be sought beyond the traces of the behaviorist approach.

# İlkokul Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabının Kültürel Miras Eğitimi Kapsamında İncelenmesi

Vahit GÖRÜR<sup>1\*</sup>  Mehmet AŞIKCAN<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye

<sup>2</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, Konya, Türkiye

## Makale Bilgisi

## ÖZET

**Geliş Tarihi:** 02.03.2024

**Kabul Tarihi:** 01.05.2024

**Yayın Tarihi:** 30.06.2024

### Anahtar Kelimeler:

Kültür,  
Kültürel Miras Eğitimi,  
Hayat Bilgisi,  
Ders Kitabı,  
Doküman İncelemesi

Bu çalışmada, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitabı kültürel miras eğitimi kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın ana sorusu, "Kültürel miras kavramı ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında nasıl işlenmektedir?" şeklindedir. Bu doğrultuda, araştırmanın temel sorusuna odaklanarak şu alt sorulara cevaplar aranmıştır: (1) İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki kültürel miras unsurlarının genel dağılımı nasıldır? (2) İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki kültürel miras unsurlarının ünitelere göre dağılımı nasıldır? (3) İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında kültürel miras unsurlarına hangi yollarla (metin, görsel ve etkinlik) yer verilmiştir? Araştırma nitel araştırma desenlerinden doküman analizi deseniyle yürütülmüştür. Veriler, Milli Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait güncel (2021 tarihli) Hayat Bilgisi ders kitabından elde edilmiştir. Ders kitabındaki kültürel miras unsurları Batmaz ve Yurtbakan'a (2023) ait Kültürel Miras Unsurları İnceleme Formu aracılığıyla tespit edilmiştir. Form, Somut Olmayan Kültürel Miras ve Somut Kültürel Miras bölümlerinden oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda veriler, somut olmayan ve somut kültürel miras unsurları şeklinde iki tema altında ele alınmış ve bunlara ilişkin ders kitabındaki örnek görsellerle desteklenmiştir. Araştırma sonucunda Hayat Bilgisi ders kitabında çoğunlukla somut olmayan kültürel miras unsurlarına ve özellikle milli bayramlar, dini bayramlar gibi toplumsal uygulamalara sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Bunun yanında somut kültürel miras unsurlarından özellikle tarihi mekânlara da sıklıkla değinildiği tespit edilmiştir. Kültürel miras unsurlarının kitaptaki dağılımının ünitelerin içeriğine göre farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Ayrıca bu unsurların çoğunlukla metinler aracılığıyla aktarıldığı, görsellerin ve en az ise etkinliklerin izlediği belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, ilgili ders kitabının kültürel miras eğitimi açısından zenginleştirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

## Examination of the Third Grade Life Science Textbook in Terms of Cultural Heritage Education

## Article Info

## ABSTRACT

**Received:** 02.03.2024

**Accepted:** 01.05.2024

**Published:** 30.06.2024

### Keywords:

Cultur,  
Cultural Heritage Education,  
Life Science,  
Textbook,  
Document Analysis

In this study, the third grade primary school life science textbook was analyzed in the context of cultural heritage education. The main research question is "How is the concept of cultural heritage taught in the third-grade Life Science textbook?" To answer this question, the following sub-questions were explored: (1) What is the general distribution of cultural heritage elements in the third-grade Life Science textbook? (2) What is the distribution of cultural heritage elements in the third-grade life science textbook based on the units? (3) In which forms (textual, visual and activity) are cultural heritage elements included in the third grade life science textbook? The research followed a document analysis design, which is a qualitative research method. The data were collected from the current (2021 dated) Life Sciences textbook published by the Ministry of National Education. The Cultural Heritage Elements Analysis Form by Batmaz and Yurtbakan (2023) was used to identify cultural heritage elements in the textbook. The form consists of Intangible Cultural Heritage and Tangible Cultural Heritage sections. The data were analyzed using the descriptive analysis method. The analysis resulted in two themes: intangible and tangible cultural heritage elements. The textbook includes sample visuals to support these themes. The research findings indicate that the Life Sciences textbook predominantly covers intangible cultural heritage elements, including social practices such as national and religious holidays. Furthermore, the study revealed that tangible cultural heritage, particularly historical sites, were frequently referenced. The distribution of cultural heritage elements in the book varied depending on the unit's content. The majority of these elements were conveyed through text, followed by visuals and, to a lesser extent, activities. In the light of the results of the study, several suggestions were made to enrich the textbook in terms of heritage education.

### Bu makaleye atıfta bulunmak için:

Görür, V., & Aşıkcan, M. (2024). İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabının kültürel miras eğitimi kapsamında incelenmesi. *Edutech Research*, 2(1), 38-53.

\*Sorumlu Yazar: Vahit GÖRÜR, [vahit\\_6899@hotmail.com](mailto:vahit_6899@hotmail.com)



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

## GİRİŞ

Türkiye coğrafi konumu sebebiyle dünya tarihinde önemli olaylara tanıklık etmiş ve geçmişten bugüne kadar çok sayıda uygarlığa ev sahipliği yapmıştır. Bu tarihsel süreç, günümüzde büyük bir kültürel mirasın varlığını sürdürmesinde önemli bir rol oynamıştır. Dolayısıyla, Türkiye'nin her bölgesinde zengin bir kültürel mirasla karşılaşmak mümkündür. Bu bağlamda, Türkiye için açık hava müzesi benzetmesi kullanılması oldukça yerinde olacaktır. Ancak, ülkedeki bireylerin kültürel miras bilincinden yoksun yetişmeleri ve mevcut kültürel mirasa yabancı kalmaları istenmeyen bir durumdur.

Mirasın değerli olduğuna dair inanç, kültürel mirasın muhafaza edilmesi ve gelecek nesillere aktarılmasının temel motivasyon kaynaklarından birini oluşturur (Selanik Fidan ve Kurtdece Ay, 2013). İnsanlık tarihine ait somut ve somut olmayan değerler, kültürel miras unsurları aracılığıyla ifade edilerek muhafaza edilir ve yaşatılır, bu da mirasın önemini artırır. Ancak, kültürel mirasın değeri sadece bu yönden değil, aynı zamanda yeni nesillere öğrenme ve gelişme fırsatları sunması nedeniyle de önemlidir (Gümüşçü, 2018). Türkiye’de kültürel mirasın korunması ve kültürel miras bilincinin bireylerde oluşturulması için günümüze kadar çeşitli eğitim ve kültür politikaları uygulamaya konulmuştur. Bu politikalara kaynaklık eden temel sebep Türkiye’nin zengin mirasına sahip çıkılmasının gerekliliğidir. Dünya’daki politik kararlardan da yola çıkarak gelişmenin olmazsa olmaz ön şartlarından biri olarak “kültürel mirasa saygı” kavramının karşımıza çıkacak olması öngörülmektedir (Külcü, 2015). Söz konusu bu zengin mirasa sahip çıkarak, onu korumak ve gelecek nesillere aktarabilmek için “kültürel miras bilinci” kavramının kazandırılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu sebeple mirasın korunması çabaları, halkın ve özellikle öğrencilerin eğitimine odaklanmalıdır (Uslu ve Yeşilbursa, 2014). Kültürel miras bilincinin kazandırılmasında resmi eğitim kurumları kritik bir rol oynamaktadır. Okullar, toplumun, ailelerin ve bireylerin beklentilerini karşılayan temel kurumlardır (Akdemir, 2023). Bu kurumlar, bireylerin gelecekteki yaşamlarında belirleyici bir rol oynamaktadır (Sarı ve Çiftçi, 2023). Okullarda eğitim sürecinde ders kitapları en temel kaynak olarak kullanılmaktadır.

Ders kitapları, öğretmenler ve öğrenciler için vazgeçilmez bir ders aracı ve temel başvuru kaynağı olma özelliği bakımından çeşitli avantajlar sunmaktadır (Kolaç, 2003). Kültürel miras eğitiminin tanımlanması sürecinde, ders kitaplarının önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Aslan ve Çulha, 2008). Sosyal bilgiler, hayat bilgisi, görsel sanatlar, Türkçe gibi dersler, kültürel miras kavramını vurgulamaktadır. Bu ders kitapları, kültürel miras bilincini etkileyen ve kültürel miras eğitimi destekleyen unsurları içermektedir.

Kültürel miras eğitimi üzerine birçok kurum ve kuruluş uluslararası düzeyde çalışmalar yapmaktadır. Bunların en başında ise Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) gelmektedir. Ulusal düzeyde de ülkeler kendi resmi ve özel kurumları aracılığı ile kültürel miras eğitimi üzerine çalışmalar yürütmektedir. Türkiye’de de resmi ve özel kurumlar aracılığı ile kültürel miras eğitimleri vermeye çalışılmaktadır. Türkiye’de okullar aracılığıyla vermeye çalışılan kültürel miras eğitimleri öğretim programlarında da yer almıştır. Nitekim Hamit Zübeyr Koşay’ın 1948 yılındaki kültürel mirasın korunmasına ilişkin hazırladığı raporda, okul programlarının öğrencilerin kültürel mirası seveceği şekilde düzenlenmesi konusuna dikkat çekilmiştir (Özcan, 2010; akt. Dönmez ve Yeşilbursa, 2014). Günümüzde ise kültürel miras eğitimleri müfredat dışı eğitsel etkinliklerle vermeye çalışıldığı gibi müfredat içerisinde de kendisine yer bulmuştur. Sosyal Bilgiler dersi başta olmak üzere Hayat Bilgisi ve sanat derslerinin öğretim programlarında kültürel miras kavramı yer almış ve bu derslerde kültürel miras eğitimlerine yer verilmiştir. Nitekim 2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının özel amaçlarında yer alan “Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur.” ifadesiyle kültürel miras bilincinin bu derste kazandırılması amaçlanmıştır. Yine 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programında yer alan temel yaşam becerilerinin 18. sırasında yer verilen “Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma” ifadesiyle Hayat bilgisi dersinde kültürel miras bilinci oluşturulmasına

imkân tanınmıştır. Aynı öğretim programında Ülkemizde Hayat ünitesi kazanımlarından olan “Yakın çevresindeki kültürel miras öğelerini araştırır.” kazanımı ile doğrudan kültürel miras eğitimi konusu programda kendisine yer bulmuştur.

Kültürel miras eğitiminin temel özelliklerinden biri, çocuğun yaşadığı doğal ve yapay çevresinin tarihini ve değerini anlamasına katkıda bulunmaktır (Avcı ve Memişoğlu, 2016). Bu özellik göz önüne alındığında kültürel miras eğitiminin verilmesi açısından, Hayat Bilgisi dersi önemli bir rol oynamaktadır. Zira, hayat bilgisi dersi, çocuğun öncelikle yakın çevresini keşfetmesi ve bu çevreye uyum sağlaması amacını taşımaktadır. Bu durum da yakından uzağa ilkesi esasına dayanır (Gündoğan, 2020).

Kültürel miras eğitimi üzerine hem ülkemizde hem de yurt dışında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Kültürel miras eğitimi müfredat dışı eğitsel etkinliklerle olduğu kadar formal olarak müfredatla birlikte de verilmeye çalışılmaktadır. Kültürel miras bilincinin oluşması ve bu manada kültürel miras eğitimi verilmesi son derece önemli görülmektedir (Azrak ve Yalçınkaya, 2020). Çulha Özbaş’a (2014) göre kültürel miras eğitiminde Sosyal Bilgiler dersine önemli görevler düşmektedir. Nitekim ilgili alanyazın incelendiğinde sadece kültürel miras kapsamında değil diğer konularda yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak Sosyal Bilgiler dersi üzerinedir. Akaydın ve Kaya (2015) yaptığı çalışmada Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu Sosyal Bilgiler dersi (%77) üzerineyken, Hayat Bilgisi dersi üzerine yapılan araştırma %18, karma araştırmaların ise %6 oranında olduğu belirtilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında kültürel miras eğitimi çalışmaları Sosyal Bilgiler dersi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Kültürel miras kavramı kapsamında ülkemizde yapılan tez çalışmaları da (Açık, 2020; Ateş, 2021; Avcı, 2014; Güler Bıyıklı, 2010; Gürel, 2018; Gürkan, 2015; Hündür, 2022; İnanlı, 2023; Kartal, 2022; Mustak, 2017; Özlek, 2019; Pehlivan, 2015; Sağ, 2018; Sevigen, 2021; Taşdemir, 2018; Yeşilbursa, 2011) Sosyal Bilgiler dersi üzerine yoğunlaşmıştır. Hayat Bilgisi dersi kapsamında yapılan çalışmalar daha az sayıdadır. Hayat Bilgisi dersi ve bu derste okutulan ders kitaplarının kültürel miras kavramı kapsamında yeterince incelenmediği düşünüldüğünden yapılan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı beklenmektedir. Yine yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle ortaya konulacak önerilerin sınıf öğretmenlerine, öğretmen adaylarına, yeni araştırmacılara, kültürel miras araştırmacılarına ve program geliştiricilere katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmada, “kültürel miras eğitimi” terimi, ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın ana sorusu, “Kültürel miras kavramı ilkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında nasıl işlenmektedir?” şeklindedir. Bu doğrultuda, araştırmanın temel sorusuna odaklanarak aşağıdaki alt sorulara cevaplar aranmıştır.

1. İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki kültürel miras unsurlarının genel dağılımı nasıldır?
2. İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki kültürel miras unsurlarının ünitelere göre dağılımı nasıldır?
3. İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında kültürel miras unsurlarına hangi yollarla (metin, görsel ve etkinlik) yer verilmiştir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi temelinde yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırma konusu ile ilgili yazılı materyallerin detaylı analizini



içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çevik ve Güneş (2017) ise doküman incelemesini konu dahilinde yazılı kaynakların analiz edilerek veri elde edilmesi olarak tanımlamıştır. Sönmez ve Alacapınar'da (2021) doküman incelemesini toplanan görsel ve yazılı malzemenin incelenmesi biçiminde tanımlamıştır. Özellikle nitel araştırmacılar için birincil bilgi kaynaklarından biri olan doküman incelemesi yöntemi (Hoepfl, 1997) eğitim alanında sıklıkla kullanılmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre doküman incelemesi diğer nitel yöntemlerle birlikte ek bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir gibi tek başına bir yöntem olarak da kullanılabilir. Bu özelliği doküman incelemesi yöntemini daha az kıymetli hale getirmemektedir. Nitekim Özkan'a (2021) göre hiçbir araştırma yöntemi diğerine göre daha üstün ya da kıymetli değildir her yöntemin kendine göre avantaj ve dezavantajları vardır. Eğitim programları, ders içerikleri, eğitim uygulamalarının etkililiği gibi pek çok olgu, doküman incelemesi ile araştırılabilir. Belirli bir zaman dilimi içinde hazırlanmış tez, kitap, makale gibi eğitimle ilişkili yazılı kaynakların analiz edilmesi yoluyla da konu hakkında bilgi elde edilebilir (Sak vd., 2021). Bu bağlamda, mevcut araştırmada veri kaynağı olarak incelenen ilkökul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabı, doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir.

### Araştırma Dokümanı

Araştırmada verilerin kaynağını oluşturan doküman Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Yayınlarına ait ilkökul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabıdır. Bu kitap Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 tarihli gün ve 78 sayılı kararıyla ders kitabı kabul edilmiştir. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında aktif olarak kullanılmakta olan MEB Yayınlarına ait bu ders kitabının okullarda daha çok kullanıldığı düşüncesiyle incelemeye tabi tutulmuştur. Kitap altı ünite ile toplam 200 sayfadan oluşmaktadır. Ünite adları sırasıyla; Okulumuzda Hayat, Evimizde Hayat, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat, Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat şeklindedir. Altı ünitenin sonunda Sözlük, Kaynakça, Görsel Kaynakça, Cevap Anahtarı ve Türkiye Haritasına yer verilmiştir. İçindekiler bölümünden hemen sonra kitap tanıtılmış, kitabın kullanımına ilişkin bilgiler verilmiştir. Her ünite başında ünite içeriğine uygun olduğu varsayılan görsellere yer verilmiştir. Kitap künyesine yönelik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1**

*Ders Kitabına İlişkin Bilgi*

Kitap Adı	Yayınevi	Yazarları
İlkokul Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı	Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları	Elif ÇELİKBAŞ, Fatma GÜREL, Nazile ÖZCAN

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilere kaynaklık edecek olan İlkokul Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabına (Çelikbaş, Gürel ve Özcan, 2021) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı (<https://www.eba.gov.tr/>) platformu üzerinden ulaşılmıştır. Daha sonra dokümanın orijinali kontrol edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak alanyazın incelemesi sonunda ilgili ders kitabındaki kültürel miras unsurlarının tespiti ve incelenmesinde Batmaz ve Yurtbakan (2023) tarafından geliştirilen Kültürel Miras Unsurları İnceleme Formu'ndan (Bkz. Ek) yararlanılmıştır. Formda kültürel miras unsurları Somut Olmayan Kültürel Miras Unsurları ve Somut Kültürel Miras Unsurları başlıkları altında ele alınmaktadır.

Araştırmada doküman incelemesi yöntemiyle elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin önceden tanımlanmış temalara göre sistematik bir şekilde özetlenmesini ve yorumlanmasını sağlar. Ana amaç, belirlenen temalara dayalı olarak bulguların düzenlenmesi ve derinlemesine değerlendirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar bireysel olarak söz konusu ders kitabını incelemişlerdir. İnceleme sırasında ders kitabındaki kültürel miras öğeleri ünite ve konulara dağılımına göre sınıflandırılmıştır. Birinci tur

analizlerden sonra her iki araştırmacı elde ettiği bulguları bir araya getirip tartışarak araştırmanın bulgularını şekillendirmişlerdir. Analiz sürecinde kültürel mirasa uygunluğu açısından kararsız kalınan kitaptaki içerikler çalışma alanı Hayat Bilgisi Öğretimi olan bir öğretim elemanı ile paylaşılmıştır. Bu öğretim elemanının önerilerinde sonra altı somut olmayan kültürel miras ögesi ve iki somut kültürel miras ögesi bulgularadan çıkartılarak araştırmanın bulgularının son hali oluşturulmuştur. Araştırma bulguları, ders kitabından doğrudan alıntılarla desteklenerek ve kültürel miras unsurlarına yönelik örnekler belirli kodlarla sunulmuştur. Örneğin, 1Ü1K (1. Ünite 1. Konu), 2Ü2K (2. Ünite 2. Konu), 3Ü3K (3. Ünite 3. Konu) gibi kodlar kullanılarak verilmiştir.

## BULGULAR

Çalışmanın bulguları araştırma sorularının sırası doğrultusunda ele alınmıştır. Araştırma sorularının bulgularında Tablo 2'deki verilerden yararlanılmıştır. Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular verildikten sonra bu araştırma sorusuna yönelik her bir üniteden örneklendirme (metin, görsel ve etkinlik örnekleri) için kitaptan görseller yansıtılmıştır.

**Tablo 2**

*Kültürel Miras Ögelerinin Dağılımı*

	<b>Kültürel Miras Unsurları</b>	<b>Kültürel Miras Unsur Örnekleri</b>	<b>Metin (f)</b>	<b>Görsel (f)</b>	<b>Etkinlik (f)</b>	<b>Toplam (f)</b>
<b>Somut Olmayan Kültürel Miras</b>	Sözlü gelenekler anlatımları	1Ü12K, 2Ü1K, 2Ü10K, 5Ü6K	5	1	1	7
	Gösteri sanatları	1Ü4K, 1Ü6K	2	3	1	6
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler	1Ü14K, 1Ü15K, 1Ü16K, 1Ü17K, 2Ü12K, 2Ü13K, 2Ü14K, 5Ü13K, 5Ü14K, 5Ü15K, 5Ü16K, 6Ü10K, 6Ü11K, 6Ü12K, 6Ü13K	19	11	-	30
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uygulamaları	-	-	-	-	-
	El sanatları geleneği	2Ü1K, 2Ü10K	1	2	2	5
<b>Somut Kültürel Miras</b>	Taşınmaz kültürel miras	2Ü12K, 3Ü5K, 5Ü, 5Ü3K	4	5	1	10
	Taşınır kültürel miras	5Ü3K, 5Ü9K, 6Ü11K	3	3	-	6
<b>Toplam</b>			34	25	5	64

### **1. İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki kültürel miras unsurlarının genel dağılımı nasıldır?**

Tablo 3'e göre, ilkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında *somut olmayan kültürel miras* (f=48) ve *somut kültürel miras* (f=16) olmak üzere toplam 64 kültürel öğeye yer verilmiştir. Hayat bilgisi ders kitabındaki içeriklerde somut olmayan kültürel miras öğelerinden yüksekte doğru sırasıyla *toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler* (f=30), *sözlü gelenekler anlatımları* (f=7), *gösteri sanatları* (f=6) ve *el sanatları geleneği* (f=5) kültürel miras unsurlarından yararlanılırken, *doğa ve evrenle ilgili*

*bilgi uygulamalar* unsurlundan hiç yararlanılmamıştır. Söz konusu ders kitabındaki somut kültür mirası öğelerine ilişkin içeriklerin ise en çok *taşınmaz kültür miras* (f=10) ve en az *taşınır kültür miras*tan (f=6) oluştuğu tespit edilmiştir.

### 2. İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki kültürel miras unsurlarının ünitelere göre dağılımı nasıldır?

Çalışmada incelenen ders kitabının her ünitesinde kültürel miras unsurlarına yer verilmemiştir. Tablo 3 incelendiğinde, 1. Ünite, 2. Ünite, 3. Ünite, 5. Ünite ve 6. Ünite’de kültürel miras unsurlarının yer aldığı fakat 4. Ünite’de (Güvenli Hayat) kültürel miras unsurlarının yer almadığı anlaşılmaktadır. İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında kültürel miras açısından yüksekte düşüğe doğru sırasıyla 5. Ünite-Ülkemizde Hayat (f=22), 2. Ünite-Evimizde Hayat (f=16), 1. Ünite-Okulumuzda Hayat (f=15), 6. Ünite-Doğada Hayat (f=10) ve 3. Ünite-Sağlıklı Hayat (f=1) şeklindedir. Kitapta kültürel miras unsurlarının dağılımı ünitelerin içeriklerine ve ünitelerin kapsamlarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir.

### 3. İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında kültürel miras unsurlarına hangi yollarla (metin, görsel ve etkinlik) yer verilmiştir?

Kültürel miras unsurları üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında çeşitli metinler, görseller ve etkinlikler aracılığıyla yansımıştır. Tablo 3’te kültürel miras unsurları olarak en çok *metin* (f=34), daha sonra *görsel* (f=25) ve en az *etkinlik* (f=4) bulunduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak kitapta kültürel miras unsurlarını içeren metinlere yer verilmiş, bu metinler ise görseller ve etkinliklerle desteklenmiştir. Ayrıca yine ders kitabında metinlerden bağımsız olarak ünite içerikleri ve konuların uygunluğuna göre kültürel miras unsurlarını içeren görsellere müstakil olarak da yer verilmiştir.

Çalışmada incelenen ilkökul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki ünitelerde kültürel miras öğeleri somut ve somut olmayan özelliklerine göre çeşitli formlarda ve farklı sayılarda yer almıştır. Kitaptaki her bir üniteden kültürel miras unsurlarının birer örnekleri görselleriyle birlikte açıklanmıştır.

#### Şekil 1

Gösteri Sanatları Etkinlik-Görsel Sayfa 27



Şekil 1’de görüldüğü üzere 1. Ünite olan Okulumuzda Hayat ünitesinde yer alan “Okuldaki Sosyal Etkinliklerimiz” konusunda (1Ü6K) yer verilen etkinlikte, halk oyunu oynayan çocuklar somut olmayan kültürel mirasa örnek teşkil etmektedir. Görsel ve etkinlik somut olmayan kültürel miras unsurlarından gösteri sanatları kapsamında değerlendirilmiştir. Hem verilen görsel hem de yapılması istenilen etkinliğin kültürel miras eğitimi kapsamında değerlendirilmesi mümkündür.

## Şekil 2

Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler Metin Örneği Sayfa 44



Şekil 2’de görüldüğü üzere 1. ünite olan Okulumuzda Hayat ünitesinde yer alan “Cumhuriyet Bayramı” konusu (1Ü17K) dahilinde Cumhuriyet Bayramı temalı şiir ve Atatürk görseli somut olmayan kültürel miras unsuru olan toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler kapsamındadır. Bayramlar, sürekli olarak tekrarlanması ve kültürel kimliği koruyan bilgiyi iletmesi özellikleriyle toplumsal anımsamanın en iyi gerçekleştiği ortamlardır (Çelepi, 2020). Bu sebeple somut kültürel mirasın öğretiminde de milli bayramlar önemli bir yere sahiptir. Durum böyleyken 3. Sınıf hayat bilgisi ders kitabında milli bayramlar temalı metin ve görsellere yer veriliyor olması kültürel miras eğitimi kapsamında değerlendirilebilir.

## Şekil 3

El Sanatları Geleneği Etkinlik-Görsel Örneği 70



Şekil 3’te görüldüğü üzere 2. Ünite olan Evimizde Hayat Ünitesinde yer alan “Eğlence Zamanı” konusu (2Ü10K) dahilinde yer verilen etkinlik örneği somut olmayan kültürel miras unsurlarından el sanatları geleneği kapsamında değerlendirilmiştir. Kültürel mirasın evrensel değerlere sahip olması sebebiyle yalnız milli kültüre ait kültürel miras unsurları değil, başkaca kültürlere ait kültürel miras unsurları da insanların ortak değeri olarak görülebilmektedir. Durum böyleyken Japon kâğıt katlama sanatı olan origaminin 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders kitabında yer alan etkinlikte (Görsel 3) öğrencilere öğretilmeye çalışılması kültürel miras eğitimi kapsamında değerlendirilebilir.

**Şekil 4****Taşınmaz Kültürel Miras Metin Örneği Sayfa 86**

**Temizlik Her Yerde**

Cevrenizdeki insanlarla ortak kullandığınız alanlar nerelerdir?



Hafta sonu ailece pikniğe gittik. Oturacak bir masa ararken karşılaştığımız manzara hepimizi çok üzdü. Bazı çöpler masaların üzerinde unutulmuş, bazıları yerlere atılmıştı. Etraf bu kadar kirli iken eğlenilememiz mümkün değildi. Kardeşim ve ben elimize bir çöp torbası alıp çöpleri topladık. Piknik alanını temiz bir hâle getirdikten sonra ailece keyifli bir gün geçirdik.

Temizlik kurallarına uymak sadece kendimiz için değil, birlikte yaşadığımız insanlar için de önemlidir. Hastane, okul, park, tuvalet, piknik alanları, alışveriş merkezleri gibi pek çok alanı başkaları ile ortak kullanırız. Bu alanları temiz kullanmalıyız. Piknik alanları, okul bahçesi vb. alanlarda çöpleri çöp kutusuna atmamız, Sınıf gibi kapalı alanlarda koşmamalı, kapalı alanları sık sık havalandırmamız, Tuvaletleri temiz kullanmamız, Ortak alanlarda temizlik kurallarına uymazsak mikroplar hızla yayılıp insanlara ulaşabilir. Bu nedenle tuvaleti kullandıktan sonra ellerimizi yıkamalı, kullandığımız peçeteleri çöp kutusuna atmamız, Hapsinirken ve öksürürken ağzımızı uygun şekilde kapatmamız, Yerlere tükürmememiz, Temizlik ve hijyen kurallarına uymak hem kendi sağlığımızı hem de diğer insanların sağlığını korur.

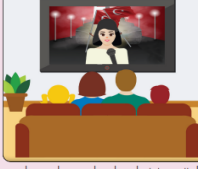
Okul bahçenizi temiz tutmak için neler yapabilirsiniz? Söyleyiniz.

Görsel 4’te görüldüğü üzere 3. Ünite olan Sağlıklı Hayat ünitesinde yer alan “Temizlik Her Yerde” (3Ü5K) konusu dahilinde yer verilen metin kültürel miras eğitimi kapsamında değerlendirilmiştir. Metinde doğrudan somut taşınmaz kültürel miras unsuru barındıran bir içerik olmamasına karşın metinde yer verilen “ortak alanların temiz kullanılması” öğretisi, kültürel mirasın korunması konusunda büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerde kültürel mirası koruma bilinci oluşturmaya yönelik doğrudan bir öğreti olmasa da bu mesaj örtük olarak verilmiştir. Toplumun ortak bir değeri olan kültürel miras alanlarının metinde ifade edilen “ortak kullanım alanları” ifadesi içerisinde değerlendirilmesi mümkündür. Bu sebeple bu metin yukarıda da ifade edildiği üzere somut taşınmaz kültürel miras unsuru kapsamında ele alınmıştır ve kültürel miras eğitimi kapsamında değerlendirilmiştir.

**Şekil 5****Sözlü Gelenekler Metin Örneği Sayfa 134**

**Birlikte Güçlüyüz**

Cevrenizdekilerle bir araya gelerek yaptığınız etkinliklere örnekler veriniz.



Dün akşam haberleri izlemek için ailece televizyonun karşısına geçtik. Haberlerde “15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü”nden bahsediliyordu. O gün milletimizin millî birlik ve beraberlik örneği sergilediği anlatılıyordu. Millî birlik ve beraberliğin bizim için ne ifade ettiğini merak edip babama sordum. Babam:

- Bir toplumun huzur içinde yaşaması için o toplumun birlik ve beraberliği çok önemlidir. Toplumlar, hedeflerine ulaşmak ve başarılı olmak için güçlü olmak zorundadır. O gücü de ancak birlik ve beraberlikle kazanabilirler. Buna sizin arkadaşlarınızla beraber yaptığınız etkinlikler örnek verebiliriz. Beraber hareket ettiğiniz, birbirinize destek olduğunuz zaman başarılı olursunuz.
- Öğretmenimiz de bugün derste millete el ele vererek pek çok zorluğun üstesinden geldiğimizi anlatmıştı.

Annem:

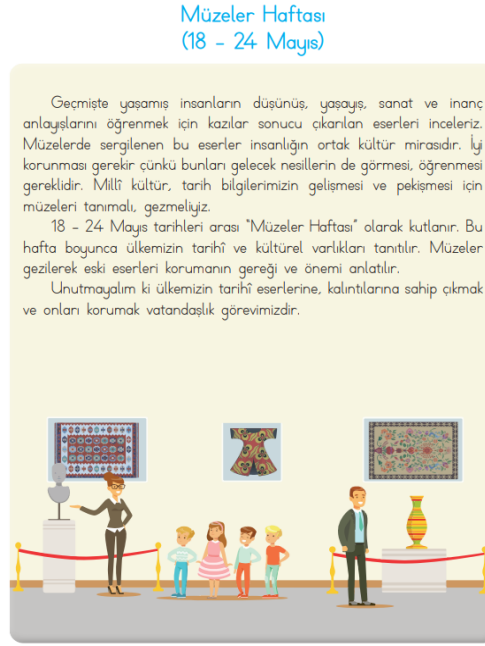
- Evet kızım, Tarihimizde millî birlik ve beraberliğimize örnek verebileceğimiz pek çok olay vardır. Bunların başında Kurtuluş Savaşı gelir. Uluşumuz, Mustafa Kemal Atatürk’ün önderliğinde bir araya gelerek büyük zaferler elde etti. Biz de ulusca kutladığımız bayramlarımızda atalarımızın bu kahramanlıklarını anarak birlik ve beraberliğimizi pekiştiririz.

Ailemle bunları konuşurken sınıfta arkadaşlarımla yaptığımız proje çalışması aklıma geldi. Birlikte yaptığımız bu çalışma kısa zamanda bitmiş ve çok güzel olmuştur. Birlik ve beraberliğin bir toplumun güçlü olmasında neden bu kadar önemli olduğunu daha iyi anladım.

Millî birlik ve beraberliğin önemini sınıfta arkadaşlarımla birlikte yaptığınız çalışmalarından yola çıkarak örneklerle açıklayınız.

## Şekil 6

### Taşınır Kültürel Miras Görsel-Metin Örneği 179



Şekil 6'da görüldüğü üzere öğrencilerin müze gezisi yaptığı bir görsele ders kitabında yer verilmiştir. 6. Ünite olan Doğada Hayat ünitesi kapsamında yer alan "Müzeler Haftası" konusu (6Ü11K) taşınabilir kültürel miras öğelerinin sergilendiği müze ortamı görseliyle desteklenmiştir. Somut olmayan kültürel miras unsuru olarak ise müzeler haftası konusu ilişkilidir. Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler kapsamına giren müzeler haftası konusu ve bu bağlamda yer verilen görsel kültürel miras eğitimi kapsamında değerlendirilebilir. Kültürel miras eğitiminde önemli bir yere sahip olan müzelerin ders kitabında yer bulması önemlidir. Kültürel miras eğitimi farklı ortamlarda verilebilmektedir. Müzeler de bu manada en verimli ortamlardan biridir. Hayat bilgisi ders kitabında müzeler haftası konusunun direkt verilmesi olumlu görülmüştür.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİ

Bu araştırmada, ilkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabının kültürel miras eğitimi kapsamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, ders kitabında yer alan kültürel miras unsurlarının genel olarak ve ünitelere göre dağılımını ortaya koymuştur. Ayrıca bu unsurların ders kitabında nasıl ele alındığını kapsamlı bir şekilde irdelenmiştir. Araştırma sonucunda hayat bilgisi ders kitabında toplam 64 kültürel miras unsurunun yer aldığını belirlenmiştir. Ders kitabında bu unsurların somut kültürel mirasa kıyasla somut olmayan kültürel mirasın daha çok yoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Bakmaz ve Yurtbakan (2023) da çalışmalarında ilkokul Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras öğelerinin daha fazla yer aldığını tespit etmişlerdir. Ayrıca Karakuş ve Çağlayan (2016) ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi Programındaki kazanımların yaklaşık %7'sinin (90 kazanımın 6'sı) somut olmayan kültürel mirasla ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Ülkemizin yer aldığı coğrafyada geçmişten günümüze yer almış milletlerin varlığını göz önünde bulundurduğumuzda somut olan birçok kültürel yapının yer aldığı bilinmektedir. Toplulukların, grupların ve bazı durumlarda bireylerin somut olmayan kültürel mirası, kültürel miraslarının bir parçası olarak ortaya çıkar (UNESCO, 2003). Bu yüzden söz konusu toplulukların bıraktığı somut kültürel miraslara da derslerde daha fazla yer verilmelidir.

Araştırmada somut olmayan kültürel miras unsurları içerisinde en fazla toplumsal uygulamalar,

ritüeller ve şölenler öğelerine rastlanırken doğa ve evrenle ilgili hiçbir içeriğe rastlanılmamıştır. Bu sonuca benzer şekilde tüm sınıfların Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki görsellerde en çok toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenlerin bulunduğu (Karakuş ve Çağlayan, 2016) belirtilirken, bazı çalışmalarda ise Hayat Bilgisi ders kitabında en çok sözlü gelenekler ve anlatımların bulunduğu belirtilmektedir (Bakmaz ve Yurtbakan, 2023; Morali ve Öner, 2019). Söz konusu bu araştırmalarda da doğa ve evren hakkında hiçbir içeriğin bulunmadığı ifade edilmiştir. Mevcut araştırmada somut kültürel miras unsurlarında taşınmaz kültürel miras öğelerine daha fazla yer verildiği anlaşılmaktadır. Ülkemizdeki varlığı görülmüş toplulukların bıraktığı eserleri göz önünde bulundurulduğunda bir açık hava müzesine benzetebiliriz. Bu doğrultuda taşınmaz kültürel miras öğelerine kolaylıkla örnekler yer verilebileceği söylenebilir.

Çalışma kapsamında incelenen ders kitabındaki kültürel miras unsurlarının ünitelere göre dağılımı incelendiğinde, her üniteye bu unsurlara yer verildiği, ancak 4. Ünitenin (Güvenli Hayat) bu unsurları içermediği görülmüştür. En çok kültürel miras unsurlarını en çok 5. Ünite'nin (Ülkemizde Hayat) ve en azını ise 3. Ünite'nin (Sağlıklı Hayat) içerdiği belirlenmiştir. Bu dağılım, kültürel miras unsurlarının ders kitabının içerik ve kapsamına göre nasıl entegre edildiğini göstermektedir. Karakuş ve Çağlayan (2016) tüm sınıfların Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki etkinliklerin en çok Okul Heyecanım temasında yer aldığını tespit etmiştir.

Kültürel miras unsurları, ders kitabında metinler, görseller ve etkinlikler aracılığıyla sunulmuştur. Çalışmada kültürel miras unsurlarının sunuluş biçimleri detaylıca irdelendiğinde, çoğunlukla metinler aracılığıyla aktarıldığı, bunu görsellerin ve en az ise etkinliklerin izlediği görülmüştür. Bakmaz ve Yurtbakan'ın (2023) araştırmasında incelenen ders kitaplarında da kültürel miras unsurları en çok metinler en az da etkinlikler aracılığıyla ele alındığı görülmüştür. Yıldırım'ın (2021) çalışmasında, hayat bilgisi öğretim programındaki kazanımların, ders ve çalışma kitaplarında sunulan görseller ve metinlerin, öğrencilerin somut olmayan kültürel mirasa ilişkin bilgi ve farkındalığını arttırmak için yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Nitekim Akpınar ve diğerleri (2023) de öğretmenlerin somut olmayan kültürel mirasın aktarımında nitelikli metinlere yönelmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Yaşadığımız coğrafya ve içinde yaşadığımız toplumun derin kökleri zengin bir mirasa sahip olmamızdaki en büyük etkenlerden biridir. Türkiye hem somut hem de somut olmayan kültürel miras bakımından zengin bir birikime sahiptir. Sahip olunan bu kültür mirası sadece ulusal anlamda önem taşımamakta, evrensel açıdan da büyük önem taşımaktadır. Nitekim Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi'ne kayıtlı 21 miras alanı bulunmaktadır. Yine UNESCO'nun İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsili Listesi'nde Türkiyeden 30 unsur yer almaktadır. Bu da Türkiye'nin sahip olduğu kültürel miras bakımından evrensel manada da bir kıymet gördüğünün somut bir temsilidir. Evrensel değerlere sahip bu unsurların yanı sıra kolektif belleği canlı tutacak ve geçmiş ile gelecek arasında toplumsal anlamda köprü görevi üstlenecek milli kültür öğeleri de mevcuttur. Bugün dünya üzerinde birçok gelişmiş ülke bu bilince sahip bireyler yetiştirmektedir. Çünkü kaybolan veya zarar gören kültür mirası toplumsal belleğin yok olması riskini ortaya çıkarmaktadır. Bu bakımdan sahip olunan değerli miras birikiminin korunması ve gelecek nesillere aktarılması gerekmektedir. Gelecek nesillere kültürel miras unsurlarının önemi kazandırılmasında eğitim döneminde kullanılan ders kitaplarından da yararlanılabilmektedir. Formal olarak okullarda verilen kültürel miras eğitimi muhtelif derslerin içerisinde verilmektedir. Bu derslerin en başında sosyal bilgiler dersi gelse de bu ders ilkökulda dördüncü sınıfta bulunmaktadır. Fakat ilkökölün ilk üç yılındaki Hayat Bilgisi dersinde kültürel mirasa ait nitelik ve nicelik bakımından daha fazla içeriklerin bulunması daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kültürel miras eğitiminin önemi göz önünde bulundurulduğunda araştırma sonuçlarından hareketle bazı öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Kültürel miras konusu dolaylı olarak değil direkt olarak ders kitabında yer almalıdır.

- Kültürel miras öğelerini içeren daha fazla görsellere yer verilmelidir.
- Çocukların kültürel mirasa karşı ilgisini ve merakını artıracak uygulamaya dayalı etkinliklere ders kitabında yer verilmelidir.
- “Kültürel Mirasımız” adı altında bir ünite ders kitabına eklenmelidir.
- Ders kitabında müze, ören yeri ve miras alanlarının ziyaret edilmesini teşvik edecek daha çok içerik olmalıdır.

### **Etik Kurul Onayı**

Bu çalışmada etik kurul onayı gerektiren insan veya hayvan denekleri kullanılmamıştır. Araştırma, kamuya açık veri setleri, literatür taramaları veya teorik analizler üzerinden yürütülmüştür. Etik kurallar gereği, araştırma sürecinin her aşamasında akademik dürüstlük ve bilimsel etik kurallara tam uyum sağlanmıştır. Bu nedenle, etik kurul onayı gerekmemiştir.

### **Yazar Katkıları**

Araştırma Tasarımı (CRediT 1) Yazar 1 (%50) – Yazar 2 (%50)

Veri Toplama (CRediT 2) Yazar 1 (%60) – Yazar 2 (%40)

Araştırma - Veri Analizi - Doğrulama (CRediT 3-4-6-11) Yazar 1 (%50) – Yazar 2 (%50)

Makalenin Yazımı (CRediT 12-13) Yazar 1 (%60) – Yazar 2 (%40)

Metnin Tashihi ve Geliştirilmesi (CRediT 14) Yazar 1 (%40) – Yazar 2 (%60)

### **Finansman**

Çalışma herhangi bir finansal destek almamıştır.

### **Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması yoktur.

### **Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SDG)**

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları: 4 Nitelikli Eğitim

Madde 4.7. “2030’a kadar sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları için eğitim, insan hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği, barış ve şiddete başvurmama kültürünün geliştirilmesi, dünya vatandaşlığı ve kültürel çeşitliliğin ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısının takdiri yoluyla bütün öğrenciler tarafından sürdürülebilir kalkınmanın ilerletilmesi için gereken bilgi ve becerinin kazanımının sağlanması”. Bu çalışmada Madde 4.7. desteklenmektedir. Çünkü çalışmada, ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitabı kültürel miras eğitimi kapsamında incelenmesine odaklanılmıştır. Böylelikle incelenen kitaptaki kültürel çeşitlilik ele alınarak kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısı sağlanmıştır.



## REFERANSLAR

- Açık, İ. (2020). *İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik değerlerinin biyografilerle öğretimi* [Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Akaydın, B., & Kaya, S. (2015). Türkiye’de ilkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanında yapılan ve ulusal indeksli dergilerde yayınlanan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 251-264.
- Akdemir, S. (2023). Covid-19 pandemi sürecinde ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ‘okul’ kavramına ilişkin metaforik algıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(1), 16-28.
- Akpınar, Ş., Harmankaya, H. & Haşımoğlu, H. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür unsurları: Günümüz karagöz oyunları örneği. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 733-753.
- Aslan, E., ve Çulha, B. (2008). Kimiz “biz”? Türkiyedeki ilköğretim okullarında “ulusal kimlik” ve “kültürel miras eğitimi”. İçinde M. Safran & D. Dilek (Ed.), *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Ateş, K. (2021). *Sosyal bilgiler 6. ve 7. Sınıf ders kitaplarında kültürel miras öğrenme alanı kapsamında kadın karakterlerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Avcı, M. (2014). *Sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Avcı, M., & Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri. *İlköğretim Online (elektronik)*, 15(1), 104-124.
- Azrak, S., & Yalçınkaya, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi kültürel miras eğitimine ilişkin görüşleri (Denizli şehri örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1307-1320.
- Batmaz, O., & Yurtbakan, E. (2023). İlkokul türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının kültürel miras unsurları açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 1-21. <https://doi.org/10.37217/tebd.1115153>
- Çelepi, M. S. (2020). Toplumsal anımsamanın millî bayramlar ile gerçekleşmesi: 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(TBMM’nin 100. Yılı ve Millî İrade Özel Sayısı). <https://doi.org/10.32709/akusosbil.780520>
- Çevik, A., & Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-272. <https://doi.org/10.16916/aded.288848>
- Çulha Özbaş, B. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kültürel miras eğitimi. İçinde M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (4. Baskı, ss. 744-760). Pegem Akademi.
- Dönmez, C., & Yeşilbursa, C. C. (2014). Kültürel miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 13(2), 425-442.
- Güler Bıyıklı, S. (2010). *Ders kitaplarında kültürel mirasın sunumu: Türkiye’deki 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki (1974-2009) görsellerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Koç Üniversitesi.
- Gümüüşçü, O. (2018). Tarihi Coğrafya ve Kültürel Miras. *Erdem*, 75, 99-120. <https://doi.org/10.32704/erdem.496740>

- Gündoğan, A. (2020). İlkokul öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 31-53. <https://doi.org/10.18039/AJESI.681910>
- Gürel, D. (2018). *Somut olmayan kültürel miras etkinliklerinin 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanımı* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gürkan, B. (2015). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının somut olmayan kültürel miras açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47-63.
- Hündür, C. S. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde öğretim materyallerinin somut olmayan kültürel miras eğitiminde kullanımı* [Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- İnanlı, E. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kültürel miras eğitiminde aileden yararlanma* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Karakuş, C. & Çağlayan, K. T. (2016). Hayat bilgisi öğretim programında ve ders kitaplarında somut olmayan kültürel mirasın yerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 45 (3), 393-405
- Kartal, B. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde somut olmayan kültürel miras öğelerine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *İlkokul hayat bilgisi 3 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Moralı, G. & Öner, G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlarının incelenmesi. *Turkish Studies Language and Literature*, 14(3), 1345-1357.
- Mustak, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi kültürel miras eğitimine ilişkin görüşleri (Denizli şehri örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (4. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özlek, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Pehlivan, A. (2015). *Açık ve örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğelerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Sağ, Ç. (2018). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras eğitimine yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması* [Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sarı, B. & Çiftçi, S. (2023). Velilerin sahip oldukları ebeveyn tutumlarının öğretmen, öğrenci ve sınıfa yansımalarının incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1400-1420.
- Selanik Ay, T., & Kurtdede Fidan, N. (2013). Öğretmen adaylarının “kültürel miras” kavramına ilişkin metaforları. *Journal of Turkish Studies*, 8(12), 1135-1152.

<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5982>

- Sevigen, E. (2021). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze eğitimi uygulamalarının öğrencilerin somut kültürel miras ve ders ile ilgili tutumlarına etkisi ve süreç hakkındaki görüşleri: Bir karma yöntem araştırması* [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2021). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2018). *Ortaokul altıncı sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı metinlerinin kültürel mirasa duyarlılık değeri açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Taşkın Külçü, Ö. (2015). Kültürel miras kavramının eğitim açısından önemi. *Akademia Disiplinlerarası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 27-32.
- UNESCO. (2003). *Somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesi*. <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-TR-PDF.pdf> (Erişim Tarihi: 12/12/2023)
- Uslu, S., & Yeşilbursa, C. C. (2014). Türk ve Amerikan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültürel Miras Eğitime Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 9(8), 879-891.
- Yeşilbursa, C. C. (2011). *Sosyal bilgilerde miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa karşı tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs). Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2021). Somut olmayan kültürel mirasın eğitim programlarına yansımaları: Hayat bilgisi öğretimi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 231-247. <https://doi.org/10.20860/ijoses.974198>

## EXTENDED ABSTRACT

**Introduction:** Turkey's location has allowed it to host many civilizations throughout history, creating a rich cultural heritage. The education system, particularly textbooks, ensures the preservation and transmission of this heritage to future generations. Cultural heritage education provides students with the opportunity to comprehend the history and significance of their natural and artificial surroundings. In this context, Social Studies and Life Science courses play an important role. Research shows that these courses and textbooks are effective in creating awareness of cultural heritage. However, it is noted that Life Science courses and textbooks have not been sufficiently analyzed in terms of the concept of cultural heritage, and further studies are needed in this field. The results of these studies are expected to make significant contributions to classroom teachers, prospective teachers, researchers, and curriculum developers.

In this study, the term "cultural heritage education" is analyzed within the framework of the third grade life science course. The main research question is 'How is the concept of cultural heritage taught in the third-grade Life Science textbook?' To answer this question, the following sub-questions were explored:

- 1) What is the general distribution of cultural heritage elements in the third-grade Life Science textbook?
- 2) What is the distribution of cultural heritage elements in the third-grade life science textbook based on the units?
- 3) In which forms (textual, visual and activity) are cultural heritage elements included in the third grade life science textbook?

**Method:** The study was conducted using the document analysis method, which involves the analysis of written materials. The research document selected was the third-grade life science textbook published by the Ministry of National Education (MoNE) Publications and used in the 2023-2024 academic year. The textbook comprises six units and spans 200 pages. The study classified the cultural heritage elements in the book as intangible and tangible using the Cultural Heritage Elements Analysis Form developed by Batmaz and Yurtbakan (2023).

During the data collection and analysis process, the cultural heritage elements in the textbook were thoroughly examined and analyzed using the descriptive analysis method. This method allowed for a systematic summary and interpretation of the data. The researchers individually examined the book and then combined and discussed their findings. Any content that was deemed unsuitable for cultural heritage was revised based on the suggestions of an instructor. The study presented findings through direct quotations from the book and coded examples of cultural heritage elements.

**Findings:** The analyzed textbook includes both tangible and intangible cultural heritage elements, totaling 64. The number of intangible elements (f=48) exceeds that of tangible elements (f=16). The Life Science textbook contains *social practices, rituals, and feasts* (f=30), *oral traditions and narratives* (f=7), *performing arts* (f=6), and *handicraft traditions* (f=5) as content. However, the element of *knowledge practices related to nature and the universe*, which is an intangible cultural heritage element, was not contain at all. The analysis of the textbook revealed that the references to tangible cultural heritage primarily pertained to immovable cultural heritage (f=10), with only a minor focus on *movable cultural heritage* (f=6).

Regarding cultural heritage in the third grade Life Science textbook, from high to low, *Unit 5-Life in Our Country* (f=22), *Unit 2-Life at Home* (f=16), *Unit 1-Life at School* (f=15), *Unit 6-Life in Nature* (f=10), and *Unit 3-Healthy Life* (f=1). But, *Unit 4-Safe Life* is not included at all. The distribution of cultural heritage elements in the book varies depending on the content and scope of the units.

The study also indicates that cultural heritage elements are mostly covered through texts (f=34) in the textbook, but supported by visuals (f=25) and activities (f=4). This emphasizes the importance of diversified teaching methods to ensure more effective transfer of cultural heritage to students. Upon analyzing the texts, visuals, and activity examples in the book, it becomes evident that the author covers various tangible and intangible cultural heritage elements, including performing arts, handicrafts, and the war of liberation. Notably, there is a significant emphasis on national holidays and museums.

**Discussion:** The study found that the 3rd grade life science textbook examined included both tangible and intangible cultural heritage elements, with intangible elements being more frequently found. Bakmaz and Yurtbakan (2023) also noted an increase in the inclusion of intangible cultural heritage elements in primary school Turkish, Life Science, and Social Studies textbooks. Karakuş and Çağlayan (2016) stated that 7% of the primary school third-grade Life Science Program pertains to intangible cultural heritage. However, given the rich cultural structure of our country and the surrounding geography, it is suggested that more emphasis should be placed on tangible cultural heritage (UNESCO, 2003).

While social practices, rituals and feasts were most prominent in intangible heritage, elements of immovable cultural heritage were found more in tangible heritage. Similar to this finding, studies have shown that social practices, rituals, and feasts are predominantly depicted in the visuals of Life Science textbooks across all grades (Karakuş & Çağlayan, 2016). Additionally, other studies have found that oral traditions and narratives are more commonly featured in Life Science textbooks (Bakmaz & Yurtbakan, 2023; Moralı & Öner, 2019). These studies also indicate a lack of content regarding nature and the universe. The present study suggests that tangible cultural heritage elements tend to include more immovable cultural heritage elements.

The distribution of cultural heritage elements was uneven across the units, with Unit 5-Life in Our Country having a higher intensity than the others. Unit 4- Safe Life did not include any cultural heritage elements. According to Karakuş and Çağlayan (2016), the Life Science textbooks for all grades mostly included activities related to the My School Excitement theme.

These elements were mostly conveyed through texts, followed by visuals and least by activities. In the textbooks examined in Yurtbakan's (2023) study, it was seen that cultural heritage elements were mostly addressed through texts and least through activities. Yıldırım (2021) evaluated the life science curriculum and found the visuals and texts in the course and workbooks insufficient for increasing students' knowledge and awareness of intangible cultural heritage. Akpınar et al. (2023) also emphasized the importance of using qualified texts for the transfer of intangible cultural heritage.

**Conclusion and Recommendation:** Considering the importance of cultural heritage education, some suggestions based on the research results can be listed as follows:

- The subject of cultural heritage should be included directly in the textbook, not indirectly.
- More visuals containing cultural heritage elements should be included.
- Practical activities that will increase children's interest and curiosity in cultural heritage should be included in the textbook.
- A unit called "Our Cultural Heritage" should be added to the textbook.
- More content should be included in the textbook to encourage visits to museums, ruins and heritage sites.

# Determination of Migration Perspective among Children's Literature Researchers

Gökçe DEMİRYÜREK<sup>1\*</sup> 

<sup>1</sup> Necmettin Erbakan University, Ahmet Kelesoglu Faculty of Education, Department of Turkish Education, Konya, Türkiye

## Article Info

**Received:** 08.03.2024  
**Accepted:** 04.06.2024  
**Published:** 30.06.2024

### Keywords:

Children's Literature,  
Immigrant,  
Immigration,  
Migration Phenomenon.

## ABSTRACT

Although migration is as old as the history of the world, it is still an important issue that affects a large part of the world. This study aims to determine the perspective of Turkish children's literature researchers on the issue of migration. The density of the child population among the migrant population and the increase in the number of school-age children, including asylum-seeking children born in Turkey over a period of about ten years, places the issue of migration at the focal point of education in general and children's literature in particular. How do children's literati approach the phenomenon of migration? The answer to this question has been sought in research conducted in the field for the past ten years. After conducting a methodological examination through document analysis of articles obtained from field surveys, perspectives on the phenomenon of migration have been identified. It has been noted that the articles are methodologically similar to each other and also have many deficiencies from a methodological perspective. It is observed that the empathic stance is dominant in the perspective on migration. These studies agree that host communities/children need to understand migrants, feel their difficulties and accept them into their communities. However, very few studies talk about mutual adaptation rather than empathy. These studies emphasized that the process of integration cannot be one-sided, that migrant children should also take responsibility, and that children's books should therefore be written in a more inclusive way.

## Çocuk Edebiyatı Araştırmacılarının Göç Perspektifinin Belirlenmesi

### Makale Bilgisi

**Geliş Tarihi:** 08.03.2024  
**Kabul Tarihi:** 04.06.2024  
**Yayın Tarihi:** 30.06.2024

### Anahtar Kelimeler:

Çocuk Edebiyatı,  
Göçmen, Göçmenlik,  
Göç Olgusu.

### ÖZET

Göç, dünya tarihi kadar eski olmasına rağmen halen daha önemini koruyan ve dünyanın büyük bir bölümünü etkileyen bir mesele olarak karşımızda durmaktadır. Bu çalışmanın amacı da göç meselesine Türk çocuk edebiyatı araştırmacılarının bakışını belirlemektir. Göçmen kitlesi içindeki çocuk nüfusunun yoğunluğu, yaklaşık on yıllık bir zaman diliminde Türkiye'de doğan sığınmacı çocuklarla beraber okul çağı çocuklarının sayısının artması, göç meselesini genelde eğitimin özelde de çocuk edebiyatının odak noktasına koymaktadır. Çocuk edebiyatçıları göç olgusuna nasıl yaklaşmaktadır? Bu sorunun cevabı son on yıldır alanda yapılan araştırmalarda aranmıştır. Alan taraması sonucu elde edilen makaleler doküman analizi yöntemiyle metodolojik olarak incelendikten sonra göç olgusuna bakış açıları belirlenmiştir. Makalelerin metodolojik olarak birbirine benzediği ve yine metodolojik açıdan birçok eksiği olduğu dikkat çekmiştir. Göçe bakış açısında ise empatik duruşun ağırlıklı olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar, ev sahibi toplumun/çocukların göçmenleri anlaması, onların yaşadığı zorlukları duyumsaması, onları kendi toplumlarına kabul etmesi konusunda hemfikirdirler. Ancak incelenen çalışmaların çok az bir kısmında empatiden çok karşılıklı uyumdan söz edilmiştir. Bu çalışmalar uyum sürecinin tek taraflı olamayacağını, göçmen çocukların da sorumluluk alması gerektiğini bu nedenle çocuk kitaplarının da daha kapsayıcı yazılması gerektiğini vurgulamıştır.

### To cite this article:

Demiryürek, G. (2024). Determination of migration perspective among children's literature researchers. *Edutech Research*, 2(1), 54-69.

\*Sorumlu Yazar: Gökçe DEMİRYÜREK, [gokcedy@hotmail.com](mailto:gokcedy@hotmail.com)



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

## INTRODUCTION

The concepts of migration and migrants have been preoccupying human beings perhaps since the beginning of the world. These concepts are much more important in today's world where the borders of countries are strictly demarcated and these borders also separate cultures. Although migration and immigration is a worldwide problem, Turkey is at the focal point of the migration phenomenon. Due to Turkey's geographical location and some recent political events, the country has been forced to host both immigrants and refugees (Yel & Çetin, 2023, p. 596). In the last decade, Turkey has been affected by a huge wave of migration, first due to the civil war in Syria and then due to civil unrest and living conditions in countries such as Afghanistan and Pakistan. Although these people in Turkey are called by different names such as "refugees, guests, brothers and sisters in religion, temporary asylum seekers, those under temporary protection, irregular migrants, invaders" depending on the perspective, whether official or unofficial, it is seen that their number is expressed in millions. To Turkey from abroad in 2022 alone was 494,52 (TÜİK, 2023). This number does not include unregistered migrants. According to the official figures of the Ministry of Interior, the number of registered migrants is around 3 million 312 thousand people as of August 2023 (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023). These people are officially referred to as "Syrians under temporary protection" and do not include other nationals. When irregular migrants, those with international protection status, non-Syrian nationals and unregistered migrants are added to these numbers, the number will increase considerably. The numbers that appear only in official data confirm that there is a considerable number of migrants in the country's population.

It is of course not correct to reduce the concepts of migration and immigration to numbers and statistics. These concepts leave deep traces in people's lives beyond numbers. Immigrants are forced to leave not only the geography they belong to but also the culture they grew up in. The fact that the religious, political and cultural structure in the country of settlement is different from their own country brings with it problems of adaptation. Adapting to the new country or rejecting it becomes a matter not only of politics but also of all systems from education to health. Education in particular is even more important due to the high number of children in the migrant population. According to the data of the Migration Administration, as of August 10, 2023, the number of registered Syrian children of school age (5-18 years old) in our country is 1 million 136 thousand 427. According to the figures announced by the Ministry of National Education (MEB), the total number of students in preschool, primary and secondary education in 2022 is 19 million 155 thousand 571 (MEB, 2023). This means that the ratio of Syrian students to the total number of students in education and training is 5.93%, which is not to be underestimated. The number of children among the migrant mass, which has a great impact on the social, political, economic and demographic structure of Turkey, reveals the necessity of taking the phenomenon of migrants and migration seriously in the field of education. Even if temporary protection status is granted, considering the fact that this migrant population has been living in the same country for ten years, it would not be wrong to state that it is essential for this population to learn the Turkish language and culture. This is necessary both for the migrant population to get to know the society and live in accordance with the general rules of that society, and for them to establish healthy communication with the society. At least this is what social peace requires. Moreover, it is necessary not to overlook the fact that these immigrant children will continue to live in Turkey and become members of this society (Arslan and Uslu, 2020, p. 205).

The concept of social peace should not be understood one-sidedly. It will not be enough for migrants to learn the language and culture and adapt. Because the experiences of immigrant families in the society they have newly arrived in vary greatly. Due to differences in cultural contexts and the social behaviors of the dominant culture, immigrant families and their descendants face varying degrees of constraints on social progress within the host community (Paat, 2013). In order to resolve this issue, individuals in the host position also need to get to know these people, establish empathy with them, and

adapt to living together. So where is children's literature in this process? It can be said that children's literature is generally attributed a culture transmission function (Flanagan, 2010, p. 26). Children's literature is a field that can enter and shape the world of children from an early age with its instructive, educational, shaping and even entertaining dimensions. Kuciapiński (2014, p. 77) characterizes this strength of fictional products under the umbrella of children's literature as highly relevant in addressing a desirable topic, important from both pedagogical and psychological perspectives, a good mediator in solving personal dilemmas, an important supporter in the process of achieving trust, and a way to meet children's needs. Therefore, it would be a good way to get help from children's literature in the process of children's mutual adaptation. Because children's literature reproduces fictional situations that overlap with children's real problems, allowing them to feel more comfortable and safer in difficult situations, to provide emotional security and to cope with internal struggles, life difficulties and stressors in a healthier way (Rozalski et al., 2010).

It is possible to see that researchers and children's literature writers who realize this importance have focused on the field (Özen, 2022; Temur & Ertem, 2019; Yakar, 2017; Bulut, 2018). In this study, it will be tried to reveal how the issue of migration in Turkey is viewed from the perspective of children's literature. The scope of the study is limited to the last ten years, as the years when Turkey started to be exposed to intense waves of migration are considered as the beginning. Research in the literature reveals that the field is still very untouched and there are very few scientific publications. Yakar (2017; p. 344) states in his study that Turkey has been exposed to an intense wave of migration in recent years, but there has not yet been a study on this issue in the field of children's literature. Although there have been some publications on the intersection of children's literature and migration, the number is quite small.

When we look at the international studies conducted in this field, it is noteworthy that the studies in which children's literature and migration issues intersect are quantitatively more than national studies. In the study conducted by Tomsic and Zbaracki (2022), which is one of the examples of these studies, 30 illustrated children's books based on personal narrative on refugees were analysed. The researchers, who tried to determine how the subject of immigration is handled in these books, stated that these books can be useful for understanding the concept of immigration. However, the researchers noted that the books perpetuate simplistic and stereotypical understandings of forced displacement. Hope (2022), in his doctoral thesis, characterised the concept of "children's literature about refugees" as a new genre of writing. In her study, she analysed Mary Hoffman's *The Colour of Home* (2002) and Beverley Naidoo's *The Other Side of Truth* (2000), which are refugee-themed books. The researcher traced the motivations and goals of the two authors by conducting a vertical case study for each book. The researcher tried to find out how the books were mediated by teachers in primary school and how refugee and non-refugee children read the books. Scirba et al. (2021) examined how the experiences of migrants trying to cross the US-Mexico border are portrayed in children's picture books and how Latin as an immigrant language is humanised in these books. The researchers emphasised that the analysed books can help to raise young readers' critical perspectives on migration and help young people to have an idea about their own world. Ramos (2014), in her study on migration in Portuguese contemporary children's literature, emphasised that in recent years Portugal has become a stopover point for immigrants seeking better living conditions. In her study, she analyzed children's books on the subject of migration and revealed how migration and liberation from colonialism were included in the books. Golmohammadi (2023), in her study, emphasized that children's literature is an effective genre in alleviating the feeling of 'placelessness' in children and in establishing the concepts of culture and belonging. She also demonstrated how place-based narratives can help students develop their identities and voices. In her study, Strekalova-Hughes (2019) conducted a critical analysis of 45 picture books featuring refugee protagonists and aimed to reveal how the escape processes of refugees are represented in early childhood picture books. As a result



of her study, she stated that there is a lack of diversity in representation in the books she examined, empathy is overly prioritized, and trauma is portrayed as an essential element in the migration process. When we look at the international studies where children's literature and migration intersect, it is seen that children's books on refugee/migration are generally analysed in terms of different qualities and the approach to the concepts of migration and refugees is revealed. The most important characteristic of these studies is that they go beyond merely determining the status quo, and they also express the deficiencies in the field and what needs to be done.

The reflections of the concepts of migration and immigration, which are emphasized in the international arena, in children's literature are also a matter to be considered in Turkey, where migration is a significant agenda item. For this reason, determining the approaches of children's literature researchers in our country to the subject of migration in detail will fill an important gap in the field. Determining researchers' approaches on this subject will help develop necessary strategies to support the adaptation process of migrant children, understand how cultural transition processes can be managed more effectively, find important clues on how to develop societal empathy and understanding, identify gaps and needs in the field, and lead to more effective and comprehensive research. In addition, the findings of the researchers can guide the preparation of programmes and materials to support the integration of migrant children into educational processes. This can contribute to a more inclusive and equitable education system. In line with these objectives, this study examines migration-themed scientific articles written by Turkish children's literature researchers. The studies were first evaluated methodologically, and then an attempt was made to reveal their perspectives on the phenomenon of migration. A methodological examination of the articles can make important contributions to improving the quality of research in this field by revealing the diversity and effectiveness of existing research methods, data collection tools and data analysis methods in the literature. Furthermore, identifying which topics are more researched in the literature and where there are gaps allows new and original areas of research to be explored. In this context, methodological reviews facilitate the integration of Turkish research into the global literature by revealing trends and gaps in both local and international literature, thereby enhancing scientific contributions in this field. For all these reasons, answers to the following questions were sought in order to reach a comprehensive conclusion in this study to determine the migration perspective of children's literature researchers:

1. What is the distribution of articles written on children's literature and migration/migrants in Turkey according to years?
2. What are the research methods used in these articles?
3. Which data collection tools were used in the articles?
4. What are the data analysis methods used in the articles?
5. What is the general approach to migration/migrant phenomenon in these articles?

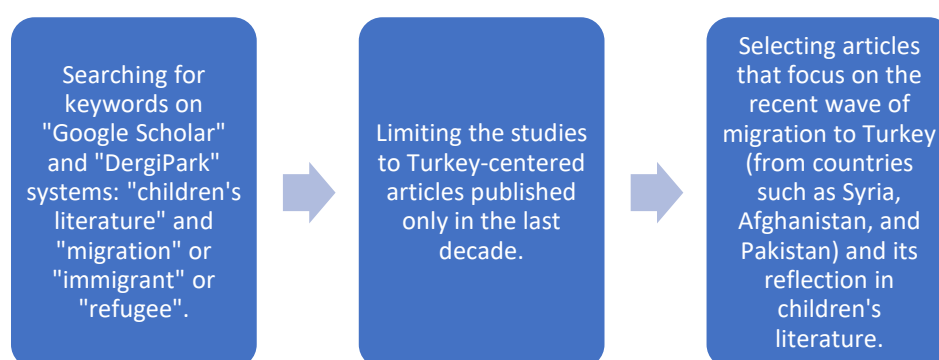
## **METHOD**

This study is qualitative research. Qualitative research was preferred in this study because it examines the problem in its own context, with an interpretive approach, and focuses on the meanings people attribute to events and phenomena while interpreting them (Baltacı, 2019; p.370). In this study, the data obtained through document analysis were analyzed using the descriptive analysis method, and attempts were made to elucidate the perspectives of children's literature researchers on the phenomenon of migration.

### **Data Collection Process**

The study covers the examination of scientific publications on children's literature and migration (immigrant, refugee). For this purpose, searches were conducted through Dergipark and Google Scholar systems with the keywords "children's literature", "migration", "immigrant", "refugee". Scientific publications were limited to articles and the last 10 years were included in the analysis. Attention was paid to ensure that the articles were Turkey-centered and focused on the recent migration issue. Because the focus of this study is how the intense wave of migration from countries such as Afghanistan and Pakistan, especially from Syria, has been handled by children's literature researchers in recent years. As a result of the searches and limitations made with the relevant keywords, a total of 22 articles were identified. The full texts of the articles were accessed through the Dergipark system.

**Figure 1**  
*Flowchart of the Data Collection Process*



### **Data Analysis**

A descriptive analysis approach was adopted to analyze the data. Descriptive analysis involves summarizing and interpreting the data according to previously determined themes (Yıldırım & Şimşek, 2011, p. 224). In this study, a framework for descriptive analysis was first created and themes were identified. These themes are the type of the article, the year of publication, the subject and title of the article, the methods used in the article, the units of analysis and the perspective of the articles on the phenomenon of migration. According to this thematic framework, the articles were entered into Excel files and then analyzed. At this stage, five randomly selected articles were analyzed by another field expert within the same thematic framework and the results were compared with the researcher's data. As a result of the comparison, the similarity was found to be 0.86 using the formula  $\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Consensus} + \text{Disagreement}}$  (Miles & Huberman, 1994). Thus, the researcher continued the analysis. The data obtained as a result of the analysis were interpreted and visualized with various graphs, tables and figures. The articles were numbered from 1 to 22 and named as "Article 1, Article 2, .....Article 22, etc." in order to provide ease of examination and to facilitate the quotations made in the study.

### **Ethic**

This study does not involve qualitative or quantitative approaches that require the collection of data from participants using survey, interview, focus group study, observation, experiment, or interview techniques; and does not involve the experimental or other scientific use of humans and animals (including materials/data), hence it does not require ethics committee approval.

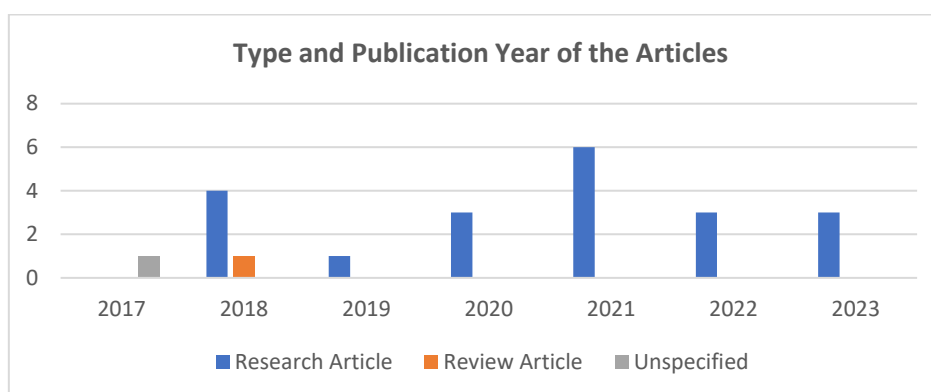
## FINDINGS

### Distribution of Articles by Type and Year of Publication

Within the scope of the research, a total of 22 articles written on the issue of "children's literature" and "migration" in the last ten years were reached. The distribution of articles according to genres and year of publication is shown in the graph below.

**Figure 2**

*Distribution of Articles by Type and Year of Publication*



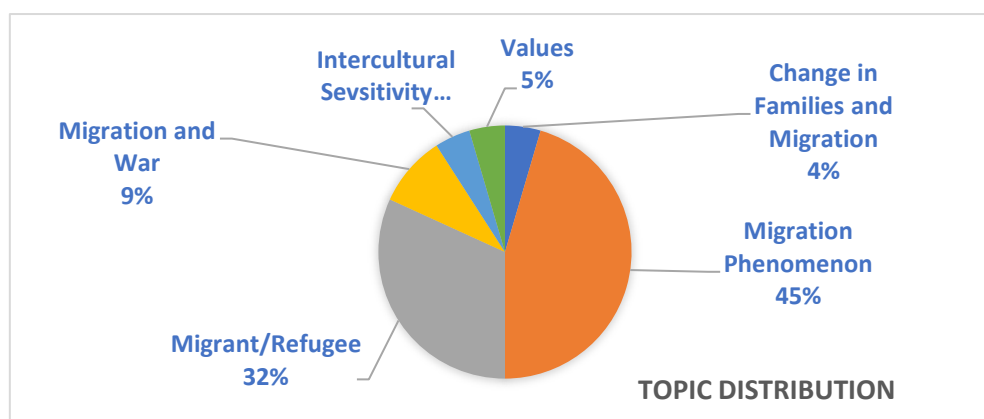
As can be seen in the graph, the majority of the articles are research articles. While the type of one article is registered in the system as a review article, the type of one article is not specified. It is seen that the most articles were written in 2021, followed by 2018 with four articles. It is understood that the first article was written in 2017. In 2023, although the data flow is still ongoing, it is seen that three articles were published as of August 2023.

### Distribution of Articles According to Topics

While determining the subjects of the articles, firstly their names and then their contents were analysed. Keywords were also taken into consideration while classifying the topics. Accordingly, although children's literature is a common subject in the articles analysed, it was seen that different subjects such as migration phenomenon, refugee, war, interculturalism, values were discussed. The following figure shows the distribution of the topics.

**Figure 3**

*Topic Distribution of the Articles*



When the contents of the articles are analysed, it is seen that the most common topic is "the way children's books deal with the phenomenon of migration". It is seen that the approach to the issue of

migration in refugee or migration-themed children's books, conflicts of refugee heroes in books, empathy elements in books, values, implicit meanings, acculturation strategies are examined from different angles. One of the analysed articles (Article 22) aimed to draw a pedagogical framework on how refugee-themed books should be used in lessons, while another article (Article 21) examined the only migration-themed children's magazine "Muyu" in Turkey. All of the remaining articles preferred to evaluate migration and refugee-themed children's books from different perspectives. The keywords, which give information about the content and focus of the articles, also show that there is a focus on "children's literature, children's books, illustrated children's books, migration, refugee/immigration". A word cloud study on the analysis of keywords is given below.

**Figure 4**  
*Featured Keywords in the Articles (wordart.com)*



#### Methods Used in the Articles

The analysed articles are generally qualitative studies. Mixed method was used in one of the articles. It was determined that four of the articles did not include the method section at all, and there was no statement about the method used in the content of the articles. In the majority of the articles, it was seen that data collection techniques were mentioned without specifying which research model/pattern was used. In thirteen of the analysed articles, it was stated which research model was used. In two of the qualitative studies, it was stated that a case study model was used, one was a survey model and one was a descriptive model. In the article prepared with mixed method, semi-experimental model and case study model were used together.

"In this study, which aims to reveal the status of the concepts of divorce, death, migration-movement and remarriage-adoption in illustrated children's books covering the changes in the family, a descriptive model was used. The descriptive model is to present the existing situation as it is." (Article 2, p. 5)

Document analysis was generally preferred as the data collection method in the articles. In thirteen of the qualitative studies, it was stated that document analysis was used, while in four articles, no information was given about the data collection technique. In the mixed method study, it was stated that

attitude scales, interview forms, pre-test and post-tests were used. In the data analysis methods of the analysed articles, content analysis was found to be prominent. It was stated that content analysis was used in eight articles, descriptive analysis method was used in three articles, while no information was given in five articles. In the mixed study, it was stated that content analysis was used for qualitative data and a statistical data analysis package programme was used for quantitative data. The figure below shows the distribution of articles according to type, model, data collection and analysis method.

**Table 1**

*Distribution of Articles According to Types, Models and Methods*

	<b>Category</b>	<b>Frequency</b>
<b>Research Type</b>	Qualitative	17
	No Method Section	4
	Mixed	1
<b>Research Model</b>	Unspecified	13
	Case Study	2
	Descriptive Model	1
	Surway	1
	Semi-experimental Model + Case Study	1
<b>Data Collection Method</b>	Document Review	16
	Unspecified	1
	Attitude Scale + Observation Form + Pre-test +	1
	Post-test	
<b>Data Analysis Method</b>	Descriptive Analysis	3
	Content Analysis	8
	Unspecified	6
	Content Analysis + Statistical Analysis	1

### **Data Sets of Articles/Books Analysed in Articles**

It was observed that all but one of the articles analysed children's books on "refugee" and "migration". Fifty-eight different books constitute the data set in the analysed articles. One of these is a migration-themed children's magazine published once a year by the Directorate of Migration Management. The graph below shows the top fifteen books most frequently analysed in the articles and their examination rates.

**Table 2**

*Books Analysed in the Articles*

<b>Books analysed in the articles</b>	<b>Number of articles in which it takes place</b>
Taştan Adımlar [Stepping Stones]	9
Yolculuk [The Journey]	9
Tarık ve Beyaz Karga [Tarik and the White Crow]	6
Benim Adım Mülteci Değil [My Name is not Refugee]	6
Kayıktaki Çocuk [The Boy in the Boat]	6
Kuş Olsam Evime Uçsam	5
Evinden Uzakta [On the Run/On de Vlucht]	5
Hoş Geldiniz! [Wellcome!]	5
Juju Beni Unutma	4
Umut Sokağı Çocukları	4

---

Arkadaşım Korku [Me and My Fear]	4
Bot Hikâyesi [Story Boat]	4
Dönme Dolap	4
Halepli Zeynep	3

---

When the graph is analyzed, it is seen that the books "Stepping Stones" and "The Journey" are included in the data set in nine different articles. "Tarik and the White Crow", "My Name is Not Refugee" and "The Boy in the Boat" were followed by six articles each. Twenty-eight of the books analyzed in the articles were analyzed in only one article, while ten of them were analyzed in two articles each. Five of the books were included in the data set in three articles each.

### **The Perspective of the Analyzed Articles on the Concepts of Migration and Immigration**

In order to determine the perspective of the articles or to make a generalization, it would be correct to first look at the way in which they address the subject. In general, the articles analyzed children's books with the themes of migration and refugees and aimed to determine how the phenomenon of migration was covered and how and to what extent concepts such as empathy, culture, sensitivity and conflicts were included in the books. This shows us that the articles actually make a situation assessment. In order to understand how migration and refugee phenomena are viewed from the perspective of children's literature, it is necessary to evaluate and interpret the articles holistically with the introduction, findings, conclusion, discussion and recommendations sections. When the articles are analyzed, it is seen that the prominent perspective is focused on "empathy". The authors of the articles emphasize that children who are called migrants or asylum seekers are victims and that such books are necessary or an important tool for host children to empathize with them.

"It can be said that the analyzed book can make individuals who have experienced migration feel that they are not alone in overcoming their traumas, as well as meeting the needs of child readers who have not experienced migration, but who are curious about what migration is like and who are interested in the lives of individuals who have migrated." (Article 11)

"One of the best steps to eliminate racism, marginalization, xenophobia and segregation in societies is the quality children's books produced in this field. These books should be handled with an approach that encourages respect, equality, sharing and solidarity. In this way, negative feelings, thoughts and behaviors about migration and refugees will be eliminated." (Article 18)

Similarly, in a significant number of articles, it is stated that these books can develop sensitivity in children and foster positive emotions such as respect for differences, a culture of coexistence and avoidance of othering (Article 2, Article 3, Article 8, Article 14, Article 16, Article 17). It can be said that although the articles are generally neutral in their analysis, they develop a positive view of the phenomenon of migration with concepts such as empathy, sensitivity, respect for differences and coexistence. However, it is also seen that some articles emphasize that children's books should be more realistic and inclusive by getting rid of romantic approaches. It is pointed out that the books should not only aim to develop empathy in the host children but should also be used to familiarize migrant children with their new culture and people.

"In this context, future studies should be carried out in a way to address migration from a holistic perspective, taking into account gender equality, and in accordance with an inclusive perspective away from romantic approaches." (Article 13).

"Considering the supportive effects of books on migration and refugees on children, these books should be included in educational processes where migrant children have the opportunity to socialize and get to know their peers." (Article 20).

In the article on how migration-themed children's books can be used in educational settings, our perspective on the concepts of "migration" and "migrant" as a society and education system is questioned, and it is stated that the solution to the problem is to change our perception that defines refugees as "deficient" or "different".

"The use of discussion questions based on a norm-critical pedagogical framework when discussing storybooks, keeping the lens on the norms that create exclusion rather than on refugees, will provide educators with a solid basis for mutual integration." (Article 22).

In addition to articles focusing on empathy and sensitivity, there are also studies that look at the issue from both the migrant and host perspectives. What these articles have in common is that they emphasize that efforts for integration cannot be one-sided. It is emphasized that host children should not only develop empathy with migrant children but also take responsibility for solving the problems experienced by migrant children.

"Language-based acculturation can never be considered one-sided. Skills related to intercultural interaction such as sensing the influence of culture in behaviors based on the interaction of the target and source cultures in daily life, getting a general impression of the target and source cultures, and developing empathy skills should be developed." (Article 10)

"Based on the books analyzed, it is predicted that the heroes in children's books will contribute positively to the child's "dream and thinking processes" by structuring them effectively and taking responsibility for solving the conflicts they face." (Article 9)

## **CONCLUSION AND DISCUSSION**

The aim of this study is to determine how Turkish children's literature researchers approach the phenomenon of migration, which has been one of the biggest agendas of the world and especially of Turkey in recent years. For this purpose, the articles in which children's literature and migration intersect in the last decade were analyzed and the general methodological approaches of the articles and their perspectives on the issue of migration were tried to be determined. As a result of the research, 22 articles written on children's literature and migration in the last ten years were found. The scope of the migration phenomenon in the study is the intense wave of migration that started after the civil unrest in Syria in 2011 and the waves of migration from countries such as Afghanistan. In statements made by official sources, the number of migrants in Turkey is expressed in millions. Regardless of the status given to migrants (migrants under temporary protection status, etc.), the meaning attributed to this group by the settled population, their social acceptance or rejection may not coincide with the official policies of the countries. Researchers who draw attention to this difference emphasize that policies that focus on "permanence" instead of "temporariness" should be developed (Çayır & İşler, 2023; 198). The fact that the phenomenon of migration, which is one of the most important agenda items of a country, is covered by many fields from education to health, from politics to literature, attracts the attention of academics working in that field and they carry out studies on the reflections of the migration issue on their fields (Gültaş and Balçık, 2018; Tuncel and Ekici, 2019; Şahin, 2020; Özenç and Kara, 2021; Karahan Yüksel and Yüksel, 2022). Considering that a large proportion of the migrant population is school-age children, again based on official data, it has been inevitable for children's literature to address the issue of migration. However, as can be seen from the findings of this study, this interest has been delayed. It was observed that the first article on the subject was published in 2017. This study, conducted six years after

the beginning of the migration wave, investigated how the phenomenon of migration was reflected in children's books (with the theme of migration). In a publication examining the issues faced by Syrian students in their educational life, despite being a more inclusive topic, it was determined that the first study was conducted in 2016 (Kara and Özenç, 2021, p. 267). This finding also supports the conclusion that research focusing on migration and its associated problems has been delayed. However, it is observed that research focusing on this issue began as early as 2011 worldwide (Dromgold, 2011; Carswell et al., 2011). As of August 2023, twenty-two articles on the subject were found, and it is not possible to talk about a remarkable and regular increase or decrease between the years in which these articles were published.

When the subject distribution of the analyzed articles is examined, it is seen that the majority of them (95%) investigate the existence of migration and migration-related concepts in migration-themed children's books. In the articles, topics such as "what are the elements of empathy in these books, what are the elements of conflict, is there text and picture harmony, what are the acculturation strategies, what values do they contain, what are the narrative elements, what are the implicit meanings" come to the fore. This can be interpreted as that academics working in the field prioritize situation determination. Similarly, Çayır and İşler (2023) criticize that academic studies on migration in the field of children's literature generally focus on story analysis. They also add that academics working in the field are only contented with examining migration-themed books from various angles and that no studies have been conducted on how to benefit from these books in education. Similarly, in the study conducted by Sevim (2020), it was concluded that children's literature studies are generally conducted in the form of analyzing a work (children's story or novel, etc.) regardless of the theme of migration. In this study, similar to the results of Çayır and İşler (2023) and Sevim (2020), it was determined that the studies on migration in the field were mostly based on book/story analysis.

It was observed that almost all of the analyzed articles were qualitative studies and one of them preferred mixed method. It was observed that some of the studies did not have a method section at all (18%), and in some studies, the research model was not specified or was expressed as document analysis (59%). It was seen that there were different definitions or nomenclature in the method section of the articles in question. It was determined that 77% of the articles used document analysis as a data collection technique. It was stated that 40% of the articles used content analysis and 13.63% used descriptive analysis as data analysis method. In 27.27% of the articles, it was seen that the data analysis method was not specified. This strengthens the thesis that there are some deficiencies in the methodology of the related studies. Another study that supports this view is the study conducted by Atalay Yakar (2019), which examines graduate theses in the field of children's literature in terms of methodology. Similar to our study, Atalay Yakar (2019) found that the majority of the theses either did not have a method section at all or there was incomplete information on the method, and stated that document analysis and content analysis were mostly used in the theses. In other studies (Demircan, 2007; Balcı, 2012; Yazıcı, 2013; Balta, 2019), the same problems were identified, which strengthened the impression that children's literature researchers in Turkey walk in the same corridors with each other. In this study, similar findings were found with the previous ones.

Within the scope of the study, it was observed that the majority of the articles examined to determine the view of children's literature researchers on the phenomenon of migration examined children's books with the theme of migration. The prominent books among these books, which constitute the data set of the articles, and how many different articles examined these books are given in Table 1 in the findings section. The common feature of the prominent books is that they focus on the experiences of refugee children before, during and after migration. In *Stepping Stones*, Syrian writer Nizar Ali Badr tells the story of a family's migration journey with their children. In the book *The Journey*, author



Francesca Sanna tells the story of a little girl's migration from an unsafe country to a safe country through the eyes of a little girl. Similarly, *Tarik and the White Crow* is about a boy's migration journey with his father. The book *My Name is Not Refugee* also tells the migration journey of a mother and her child. In *The Boy in the Boat*, there is a child who embarks on a migration journey alone and is looking for a warm home. Although a total of fifty-eight different books were analyzed in the articles, it was observed that the most frequently discussed books were the books about the difficulties experienced by refugee children and their families on the migration journey. Migration is not a one-sided phenomenon. Since this process concerns the settled society as well as immigrants, diversity of representation is a necessity in children's books dealing with this issue. However, in the articles analysed, it was observed that the researchers did not focus on the issue of diversity of representation in children's literature. Strelakova-Hughes (2019) also focuses on this issue in her study and emphasises the need for the voices of all actors and counter-narratives in children's books.

The word that summarizes the perspective of the analyzed articles on the phenomenon of migration is "empathy". The focus of the books analyzed in the articles is to create a sense of empathy in readers by describing the difficulties experienced by migrants. In the study conducted by Pereira et al. (2023), the key emotion that the wordless picturebook analyzed in the study wanted to reach throughout the narrative was characterized as "empathy". Likewise, although the subjects of the books examined in the analyzed articles differ, it is seen that the common theme is empathy. Many of the researchers focus on the consequences of migration rather than its causes and point to children's books as a way for the host society to accept and empathize with the migrant community and thus help migrant children overcome their trauma. Balta (2018) emphasizes that the purpose of writing children's books on migration and refugees is to understand refugee individuals. In his study, Savur (2019) states that children's books focus on the difficulties faced by individuals who migrate, while Bulut (2018) states that books should include the perspectives of not only migrant children but also host children. The researchers' perspectives on the phenomenon of migration in the analyzed articles can be interpreted as that there is a problem that needs to be accepted and that this problem can be solved when the children of the host society develop empathy towards refugee children. This interpretation is based on reading all the articles, their conclusions and recommendations and is open to criticism. Similarly, Strelakova-Hughes (2019, s. 37) states that the refugee-themed books she analysed in her study prioritise empathy and that trauma is presented as an inevitable part of refugee processes. The researcher emphasises that character traits such as knowledge, culture and resilience should be prioritised rather than the "trauma" attributed to refugees. Additionally, the researcher notes that while empathy may offer a short-term solution, it may be insufficient in the long run for educating critical-thinking citizens capable of preventing conflict.

However, many researchers emphasize that the main and biggest problem of immigrant children is not being excluded, but being excluded as a result of their inability to communicate because they do not speak Turkish (Buz, 2002; Yiğit, 2015; Çelik & Göre, 2021; Bakioğlu and Karamustafaoğlu, 2023). Similarly, Kara and Özenç (2020), in their research, examined the problems experienced by classroom teachers with migrant (Syrian) students and found that many problems stemmed from not knowing the language. The researchers stated that students who enroll in schools without learning Turkish experience many adaptation problems such as inability to communicate, low academic achievement, non-compliance with class rules, absenteeism, and disruption of classroom discipline. It is not coincidental that the majority of the books analyzed in the articles were written for host children. The problem of not knowing the language is one of the important elements of the refugee problem in Turkey (Hubing, 2011; Moralı, 2018; Yurdakul & Tok, 2018; Crul et al., 2019; Abohalaka & Yeşil, 2021). However, it was observed that this language problem was not addressed much in the articles examined, and how children's literature products can be used in solving the problem was not sufficiently emphasized.

Based on the results of this study, it can be said that children's literature researchers in Turkey should be more courageous in breaking their shells, and their only concern should be children in expressing problems and proposing solutions. At the very least, this space should be opened for them to have their say. In addition to examining children's literature products in terms of their relevance to children and their content, studies should also be carried out on the use of these products at the educational stage. Children's books can be useful in a wide range of areas, from cultural transmission to language development. This power of children's literature should be accessible to all children, migrant or not. One of the people who will answer the question of what kind of books should be designed for immigrant children to read is certainly the academics working on children's literature. They will support this process with their findings in the field and new proposals. Children's books written for refugee children can introduce the host culture to them. The process should be supported by children's literature products that bring refugee and host children together on a common ground and practical studies carried out for this purpose in order for both parties to take responsibility by getting rid of the effort to carry out the adaptation process unilaterally.

### **Ethics Committee Approval**

This study does not involve qualitative or quantitative approaches that require the collection of data from participants using survey, interview, focus group study, observation, experiment, or interview techniques; and does not involve the experimental or other scientific use of humans and animals (including materials/data), hence it does not require ethics committee approval.

### **Author Contributions**

Research Design (CRediT 1) Gökçe DEMİRYÜREK (%100)

Data Collection (CRediT 2) Gökçe DEMİRYÜREK (%100)

Research - Data Analysis - Validation (CRediT 3-4-6-11) Gökçe DEMİRYÜREK (%100)

Writing the Article (CRediT 12-13) Gökçe DEMİRYÜREK (%100)

Revision and Improvement of the Text (CRediT 14) Gökçe DEMİRYÜREK (%100)

### **Funding**

This study did not receive any financial support.

### **Conflict of Interest**

There is no conflict of interest.

### **Sustainable Development Goals (SDG)**

This paper supports the following items from the "Sustainable Development Goals":

Sustainable Development Goals: 4 Quality Education

Sustainable Development Goals: 10 Reducing Inequalities

Sustainable Development Goals: 16 Peace, Justice and Strong Institutions

## REFERENCES

- Abohalaka, R., & Yeşil, S. T. (2021). Determination of perceived language barriers according to Syrian refugees visiting two hospitals in Ankara. *Turkish Journal of Public Health*, 19(2), 92-105.
- Arslan, Ü. G., & Uslu, F. (2020). The difficulties of immigrant students who studying in high school in Turkey. *Journal of Necmettin Erbakan University Ereğli Faculty of Education*, 2(2), 203-216.19(2), 92-105.
- Atalay Yakar, F. (2019). "Examination of postgraduate theses in the field of children's literature in Turkey in terms of content and method." Doctoral Thesis, University of Burdur Mehmet Akif Ersoy.
- Bakioğlu, B., & Karamustafaoğlu, O. (2023). Difficulties encountered by science teachers with refugee students and proposed solutions. *Journal of Ahmet Keleşoğlu Education Faculty*, 5(2), 454-473.
- Balcı, A. (2012). A meta-analysis study on postgraduate theses prepared on children's literature in Turkey. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 9(17), 195- 206.
- Balta, E. E. (2019). A content analysis post-graduate studies in Turkey about children's literature (2011-2018 period) *OPUS-International Journal of Society Researches*, 10(17), 464-489.
- Baltacı, A. (2019). The qualitative research process: How to conduct a qualitative research? *Ahi Evran University Social Sciences Institute Journal*, 5(2), 368-388.
- Bulut, S. (2018). Çocuk edebiyatına sığınanlar: zorunlu göç öyküleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(14), 383-410.
- Buz, S. (2002). "The Problems Faced by the Asylum Seekers in Turkey in The Process of Waiting Period to Go to a Third Country." M. A. Thesis, Hacettepe University.
- Carswell, K., Blackburn, P., & Barker, C. (2011). The relationship between trauma, post-migration problems and the psychological well-being of refugees and asylum seekers. *International Journal of Social Psychiatry*, 57(2), 107-119.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, İ., Shneider, J. & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7 (1), 1-20.
- Çavuşoğlu, H. (2007). Migrations from the lands of "Yugoslavia-Macedonia" to Turkey and their reasons. *Bilig* 41, 123-154.
- Çayır, K., & İşler, M. (2023). How can we use children's books about refugees in education: A proposal for a pedagogical framework. *REFLEKTİF Journal of Social Sciences*, 4(1), 197-213.
- Çelik, H. & Göre, Z. (2021). A review on children's literature works on the issues of migration and immigration. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(4), 64-75.
- Demircan, C. (2007). A case study about postgraduate studies on children's literature. *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 13, 23-35.
- Dromgold, M. (2011). Understanding migration management and its impacts on Syrian refugees in Turkey. In *International Conference 'Guests and Aliens. Re-configuring New Mobilities After*.
- Flanagan, V. (2012). Gender studies. In David Rudd (Ed.), *Children Literature* (pp. 26-38). London:

Routledge.

Golmohammadi, Z. (2023). "Placelessness through children's literature". Doctoral Thesis, Memorial University of Newfoundland.

Göç İdaresi Başkanlığı (2023). *Temporary Protection*. Accessed [August 16, 2023 from <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

Gültaç, A., & Balçık, P. Y. (2018). Health policy for Syrian asylum seekers. *Sakarya Medical Journal*, 8(2), 193-204.

Hope, J. (2015). "A Well-Founded fear": Children's literature about refugees and its role in the primary classroom". Doctoral Thesis, Goldsmiths, University of London.

Hubing, G. (2011). "Language learning and transit refugees in Turkey: A case study on Afghans in Sivas." Doctoral Thesis, Bilkent University.

Kara, M., & Özenç, M. (2020). A multidimensional approach to the problems experienced by the classroom teachers with Syrian students in their classes. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 184-201.

Kara, M., & Özenç, M. (2021). Trends of studies focusing on problems encountered in the education of Syrian immigrant students: A descriptive content analysis. *Journal of National Education*, 50(1), 249-279.

Kayahan Yüksel, D., & Yüksel, A. (2022). Migration and language acquisition: A review on current situation and education policies in Turkey. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, (30), 158-168.

Kuciapiński, M. J. (2014). The therapeutic and educational properties of fairytale therapy in the early stages of children's development. *Pedagogika Rodziny*, 4(2), 77-93.

MEB (2023). *National Education Statistics*. Accessed [August 16, 2023 from <https://www.meb.gov.tr/2022-2023-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi/haber/27552/tr#:~:text=%C3%96%C4%9Frencilerden%2015%20milyon%20839%20bin,801'i%20k%C4%B1z%20%C3%B6%C4%9Frencilerden%20olu%C5%9Ftu>

Moralı, G. (2018). The problems faced in teaching Turkish as a foreign language to Syrian refugee children. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449.

Özen, B. (2022). Illustrated books for children on traumatic topics such as war and migration. *İmgelem*, 6(11), 517-538.

Özenç, M., & Kara, M. (2021). Problems faced in the education of Syrian immigrant students and recommendations: The Turkey case. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 142-162.

Paat, Y. F. (2013). Understanding motives for migration in working with immigrant families. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(4), 403-412.

Pereira, Í. S. P., Gil, M., & Bunzen, C. (2023). Wordless picturebooks as resources for the construction of the pedagogy of multiliteracies. The case of migrants, by Issa Watanabe. *Children's Literature in Education*, 54(2), 1-21.

Ramos, A. M. (2014). Crossing Borders: Migrations in Portuguese Contemporary Children's Literature. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 20(1), 26-39.

Rozalski, M., Stewart, A., & Miller, J. (2010). *Bibliotherapy: Helping children cope with life's*

- challenges. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 33-37.
- Savur, S. (2019). "The Refugee Problem Among Contemporary Turkish Children's and Youth Literature." M. A. Thesis, İstanbul 29 Mayıs University.
- Sciurba, K., Hernandez, S. J., & Barton, R. C. (2021). Humanizing the journey across the Mexico–US border: Multimodal analysis of children’s picture books and the restorying of Latinx (im) migration. *Children's Literature in Education*, 52, 411-429.
- Sevim, O. (2020). Trends in postgraduate studies on children's literature: A content analysis. *Türkiye Education Journal*, 5 (1), 124-144.
- Strekalova-Hughes, E. (2019). Unpacking refugee flight: Critical content analysis of picturebooks featuring refugee protagonists. *International Journal of Multicultural Education*, 21(2), 23-44.
- Şahin, H. (2020). The migration phenomenon, the education of refugee children and the integration process of Syrian refugee children to the Turkish education system. *International Journal of Turkish Literature Culture Education (TEKE)*, 9(1), 377-394.
- Temur, M., & Ertem, İ. S. (2019). Migration and immigration in children’s literature. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS*, 9(2), 451-466.
- Tomsic, M., & Zbaracki, M. D. (2022). It’s all about the story: Personal narratives in children’s literature about refugees. *British Educational Research Journal*, 48(5), 859-877.
- Tuncel, G., & Ekici, S. (2019). Political impact of migration: The impact of Syrian immigrants to Turkey’s political life. *Individual and Society Journal of Social Science*, 9(2), 48-72.
- TÜİK (2023). *Statistical Data*. Accessed [August 8, 2023 from <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Egitim,-Kultur,-Spor-ve-Turizm-105>
- Yakar, Y. M. (2017). Migration phenomenon in Turkish children’s literature. *Journal of Turkcology Research*, (58), 339-353.
- Yazıcı, N. (2013). An analysis on the graduate studies on children’s literature in universities. *H. U. Journal of Education*, 28(1), 441-452.
- Yel, Ü. & Çetin, T. (2023). Investigation of mental structures of secondary school students regarding refugee concept. *Journal of Ahmet Keleşoğlu Education Faculty*, 5(3), 595-608.
- Yiğit, T. (2015). "The Education of Refugee Children in Turkey in the Context of Applications and Issues: The Sample of Kırşehir and Nevşehir." M. A. Thesis, Ahi Evran University.
- Yurdakul, A., & Tok, T. N. (2018). Migrant/refugee student from the view of teachers. *Adnan Menderes University Journal of Educational Sciences*, 9(2), 46-58.

# Diasporik Kimliğin İnşası Olarak Anadil ve Kültür: Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı

Mustafa ERTÜRK<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Kültür ve Turizm Bakanlığı, YTB, Ankara, Türkiye

## Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 26.04.2024  
Kabul Tarihi: 25.05.2024  
Yayın Tarihi: 30.06.2024

### Anahtar Kelimeler:

Diaspora,  
Anavatan,  
Kültür,  
Kimlik  
Türkçe.

## ÖZET

İkinci dünya savaşından sonra Türkiye'den Almanya, Avusturya, Hollanda, Belçika ve Fransa başta olmak üzere çeşitli Batı Avrupa ülkelerine Türkler misafir işçi olarak göç etmişlerdir. 1960'lı yılları kapsayan kitlesel göç ilk başlarda Türkiye'ye geri dönmek üzere gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki yıllarda Türkler Türkiye'ye geri dönmemiş ve göç ettikleri ülkelerde kalıcı statüye kavuşmuşlardır. Altmış yıla yayılan süreç sonunda yurtdışında yaşayan Türk varlığı ekonomik, siyasi, toplumsal ve demografik olarak dikkate değer boyutlara ulaşmıştır. Kaçınılmaz olarak buldukları ülkenin eğitim ve öğretim hayatına katılan yeni kuşakların anavatan ve anavatan değerleri ile ilişkilerinin temini ve devam ettirilmesi konusu güncelliğini hep korumuştur. Bu çerçevede 1970'li yılların başından itibaren de Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı çalışmaları başlatılmıştır. Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programları ile yurtdışında yaşayan Türklerin çocuklarının Türkçe ve anavatan ile bağlarını devam ettirmeleri ve anavatan değerleri ve kültürü zemininde kimliklerinin inşası ve devamı amaçlanmıştır. Anavatan ile bağların korunması ve kimlik inşası ile akademik dünyada görece yeni bir kavram olan diaspora ve diasporik kimlik arasında bağlantı diaspora tartışmalarının kurucu unsurudur. Diasporik kimliğin anavatan değerleri ile ev sahibi ülke değerleri arasında gerilim ve müzakere deneyiminde sürekli inşa halinde olması gerçeği Türkçe ve Türk Kültürü Programı ile diasporik kimlik inşa süreci arasındaki ilişkiyi gündeme getirmektedir. Çalışmada diaspora kavramına yönelik çeşitli kavramsal yaklaşımlar incelenmekte ve ardından diasporik kimliğin ana dil, vatan ve kültürle ilişkisi değerlendirilmektedir. Son olarak Türk Dili ve Türk Kültürü Dersi müfredatı bağlamında Türk ve Türk kültürünün diasporik kimliğin oluşumuna katkısı araştırılmaktadır. Diasporada anadilin ve Türk kültürünün öğretimi, bir dizi sembolik ve gerçek faaliyet olarak, diaspora topluluğunun konsolidasyonuna ve diasporik kimlik inşası ve sürdürülmesine kaynaklık etmektedir.

## Mother Tongue and Culture as Constructing Diasporic Identity: Turkish Language and Culture Course Curriculum

## Article Info

Received: 26.04.2024  
Accepted: 25.05.2024  
Published: 30.06.2024

### Keywords:

Diaspora,  
Homeland,  
Culture,  
Identity,  
Turkish Language.

## ABSTRACT

After the Second World War, Turks migrated from Turkey to various European countries, especially Germany, Austria and France, as guest workers. The mass migration in the 1960s was initially undertaken with the aim of eventually returning to Turkey. In the following years, Turks did not return to Turkey and gained permanent status in the countries they migrated to. At the end of a process spanning sixty years, the Turkish presence abroad has reached remarkable economic, political, social and demographic dimensions. The issue of ensuring and maintaining the relations of the new generations, who inevitably participate in the education and training life of their country of origin, with the homeland and the values of the homeland has always remained topical. Within this framework, the Turkish Language and Turkish Culture Course Curriculum has been initiated since the early 1970s. The Turkish Language and Turkish Culture Course Curriculum is aimed at the children of Turks living abroad to maintain their ties with Turkish and the homeland and to construct and maintain their identities on the based on the values and culture of the homeland. The link between maintaining ties with the homeland and identity construction and diaspora and diasporic identity, a relatively new concept in the academic world, is a constitutive element of diaspora debates. The fact that diasporic identity is constantly under construction in the experience of tension and negotiation between homeland values and host country values brings to the agenda the relationship between the Turkish Language and Turkish Culture Course Curriculum and the diasporic identity construction process. The study examines a range of conceptual approaches to the concept of diaspora, and then assesses the relationship of diasporic identity to the mother tongue, homeland and culture. Finally, the contribution of Turkish and Turkish culture to the formation of diasporic identity is investigated in the context of the curriculum for the Turkish Language and Turkish Culture Course. The teaching of the mother tongue and Turkish culture in the diaspora, as a set of symbolic and real activities, contributes to the consolidation of the diaspora community and the construction and maintenance of diasporic identity.

### Bu makaleye atıfta bulunmak için:

Ertürk, M. (2024). Diasporik kimliğin inşası olarak anadil ve kültür: Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Edutech Research*, 2(1), 70-90.

\*Sorumlu Yazar: Mustafa ERTÜRK, [erturkmustafa@hotmail.com](mailto:erturkmustafa@hotmail.com)



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

## GİRİŞ

İkinci Dünya Savaşı'nın Batı Avrupa ülkelerinin baştan sona yenilenmesini gerektirecek bir yıkımla sonuçlanması Almanya, Fransa, Avusturya, Belçika, Hollanda gibi ülkelerin yeniden yapılanmasına yönelik yoğun bir program başlatmalarına neden olmuştur (Kütük, 2015, s. 611; Castles, 2018, s. 155). Fakat yıkımla yüz yüze kalan ülkelerin yetersiz iş gücü kaynağı (Faist ve Fauser, 2011, s. 5) 1950'li yılların sonundan itibaren Batı Avrupa ülkelerini ülke dışından iş gücü teminine sevk etmiştir (Esenlikci ve Engin, 2019, s. 64; İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014, s. 57). Ülke dışından temin edilen bu iş gücü göçü hareketinin geçici süreliğini belirtmek üzere uygulanan program “misafir işçi” programları olarak yapılandırılmıştır (Akalin, 2016, s. 95). Misafir işçi programları kapsamında Batı Avrupa'nın çeşitli ülkeleri ile Türkiye'den işçi temin edilmesine yönelik bir dizi antlaşmalar yapılmıştır (Abadan-Unat, 2007). Bu antlaşmaların başlıcaları ise 1961 yılında Almanya, Belçika ve Avusturya, 1964 yılında Hollanda ve 1965 yılında Fransa ile imzalanmıştır (Kafkas, Sarmış ve Şahin, 2014, s. 15-67). Bu çerçevede, daha önceleri bireysel girişimler ve özel temsilciler marifetiyle gerçekleşen Türkiye'den Avrupa ülkelerine göç (Karaçay, 2016), ilk defa 1960'lı yıllardan itibaren “misafir işçi” şeklinde (Tılıç, Özen ve Çelik, 2016, s. 287; Abadan-Unat, 2007) kitlesel bir biçimde Almanya, Avusturya, Hollanda, Fransa, Belçika, İsveç ve İsviçre gibi çeşitli Avrupa ülkelerine doğru gerçekleşmiştir (Karaçay, 2016).

1960'lı yıllarda Türkler gittikleri ülkelere süresiz bir biçimde kalıcı olarak yerleşmekten ziyade ülkelere geri dönme düşüncesi ile hareket etmişlerse de zamanla geri dönüş düşüncesi yerini kalıcılığa bırakarak Türkiye'ye dönüş arzusu bir “mit” (Berger ve Mohr, 2010, s. 220) olmaktan öteye gidememiştir. Geriye dönüş beklenen şekilde gelişmediği gibi, gelişmeler Türklerin Avrupa ülkelerinin genelinde demografik olarak hızla artmasına neden olmuş; misafirler olarak Avrupa'ya yayılan Türk işçiler buldukları ülkelere aile birleşimi gibi nedenlerle (İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014, s. 57) yerleşik hale gelerek (Karaçay, 2016, s. 401) dördüncü kuşağını yetiştirmekte olan Türkler içinde buldukları ülkenin bir parçası durumuna gelmişlerdir (Kütük, 2015, s. 648; Abadan-Unat, 2002). Yaklaşık 60 yıllık bir süreci kapsayan bu sürecin açıkça gösterdiği, Türk vatandaşların buldukları Batı Avrupa ülkelerinin toplumsal, siyasal ve ekonomik yaşamında dikkate alınmayı gerektirecek kadar ciddi boyutta demografik bir güç haline gelmiş olmalarıdır.

Yaşanılan süreçte, kültürel çatışma, asimilasyon, kuşaklararası gerilimler ve kimlik çözülmesi şeklinde kendini gösteren problemlerle baş etmek adına Türk işçiler, ülkelerinden bagajlarında Avrupa'ya taşıdıkları kimliklerini koruma, devam ettirme gibi pratikler geliştirmeye çalışmışlardır. Anavatandan taşınan dil ve kültürde kristalleşen kimliğin yerleşilen ülkenin dil ve kültüründe kristalleşen kimlik baskısı arasındaki gerilim yeni bir kimliğin inşasını ve devam ettirilmesini gerektirmiştir. Bu çerçevede diasporada kimliğin inşası ve devamı çok katmanlı kültürel, toplumsal, siyasal ve ulus-ötesi süreçlerin bileşkesi olarak tezahür etmekte ve diasporik kimlik problemleri bir biçimde hayat bulmaktadır.

Göç ettikleri ülkede kalıcı halen gelen ve hatırı sayılır bir demografik güç oluşturan Türklerin karşılaştıkları sorunlar (Perşembe, 2010, s. 56), sosyo-ekonomik durumları, eğitim süreçleri ve siyasal katılımları gibi konulara ilişkin önemli sayıda akademik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Fakat alan yazında Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin çalışmaların sayıca azlığı (Us ve Güven, 2022, s. 1565; Güzel, 2022, s. 677) bir yana konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde günümüzde çeşitli açılardan diaspora olarak tanımlanabilecek boyutlara ulaşmış bulunan yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarının diasporik kimlik inşası ve sürekliliği ile Türkçe ve Türk kültürü, değer ve inanç durumuna ilişkin öğretim programları arasındaki doğrudan bağı diaspora ve diasporik kimlik ekseninde sorunsallaştıran araştırmaların eksikliği hızlıca fark edilebilmektedir. Diasporada yaşayan Türklerin kimlik stratejisinin kolektif hafıza zemininde, Türkiye'ye yönelik aidiyet bilinci, kültürel ve dini değerlerin devam

ettirilmesi ve anadilin (Türkçenin) yeni kuşaklara aktarımını içermesi (Akgönül, 2011, s. 213-4) diasporik kimlik ile Türkçe ve Türk kültür ve değerlerinin eğitim ve öğretimi arasındaki ilişkinin araştırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, araştırmamızda diasporada yaşayan Türklerin buldukları ülkenin toplumsal, siyasal ve kültürel yaşamında yer alma süreçlerinde diasporik kimliklerinin inşası ve sürdürülmesini anadil öğretimi ve kültürel değerler aktarımı çerçevesinde incelenerek Türkçe ve Türk Kültürü öğretim programı ve program kapsamında üretilen materyallerin Türk diaspora kimliği ile ilişkisi araştırılmaktadır.

### **Diaspora**

İnsanlık tarihi ile koşut bir olgu olarak göç ile doğrudan ilişkili olan diaspora bir kavram olarak Yahudilerin sürgün tarihinin sınırlarına hapsedilerek ilginç bir şekilde 1960'lı yıllara kadar akademik dünyanın ilgisi dışında kalmıştır (Tsagarousianou, 2004, s. 53; Quayson ve Daswani, 2013). İkinci dünya savaşı sonrası artan göç hareketleri ve küreselleşme gibi kitlesel ulus-ötesi insan hareketliliğinin yarattığı ulusların sınırını aşan toplumsal, siyasal ve kültürel sorunlar yelpazesi diaspora kavramının akademik dünyada kendisine yer bulmasına neden olmuş (Gazsó, 2015, s. 164; Paerregaard, 2010, s. 94) ve kavramın akademik dünyaya girişi, dünyanın farklı coğrafyalarına dağılmış Yahudiler, Rum ve Ermeniler için kullanılan diasporanın (Bruneau, 2010, s. 35) sistemli bir biçimde tartışılmasına ve çeşitli ulus devletler tarafından yurtdışında yaşayan kendi vatandaşları için politik ve uluslararası ilişkilerinde kullanılmasına kapı aralamıştır (Tsagarousianou, 2004, s. 53). Bu çerçevede sosyal ve beşerî bilimlerdeki pek çok disiplin ile uluslararası ilişkiler gibi alanlarda özellikle 1980'lerden sonra diaspora kavramına yönelik hızla artan bir ilgi olmuştur (Brubaker, 2005; Wahlbeck, 2002). Bu artan ilgi bir yandan diaspora kavramının tanımına ilişkin genişlemeler getirirken diğer yandan da önemli derecede diaspora olarak hangi toplulukların tanımlanabileceği ve tanımlanma ölçüt, sınırlılık ve kriterlerine ilişkin bir kargaşa ve karışıklığı da beraberinde getirmiştir (Adamson, 2019, s. 213). Diğer yandan, “göç, azınlık, etnik ve ulusal aidiyet, sosyal bütünleşme, kültürel asimilasyon, çok kültürlülük ve çeşitli ulusal politikalar gibi” (Gazsó, 2015, s. 162) her biri farklı disiplin alanları kapsamına giren geniş bir konu yelpazesini bünyesinde barındırması diaspora tanımının karmaşıklaşmasına neden olan bir diğer faktör olmuştur. Akademik dünyada görünür olmaya başladığı zamanlardan günümüze diaspora kavramı diasporalarla birlikte dönüşüm geçirerek yeni boyutları bünyesine katmıştır (Dufoux, 2017, s. 20). 1990'lı yılların başında Yahudi, Rum ve Ermenilerin ulusötesi dağılımı için kullanılan kavramın “göçmen, gurbetçi, mülteci, misafir işçi, sürgün topluluğu, deniz aşırı topluluk, etnik topluluk gibi kelimeleri içeren daha geniş bir semantik alanla anlamlar” (Tölölyan, 1991, s. 4) paylaşmaya başlaması ile birlikte diaspora kavramının anlamı hızla genişleyerek göçmen durumundaki her grup ve bireye uygulanma gibi bir sınırsız tanım (tanımsızlık) tehlikesini de doğurmuştur (Faist, 2010, s. 14). Bu çerçevede diaspora kavramını tanımlamaya yönelik girişimler birbirine zıt yönlü ve eleştirel biçimde gelişen iki farklı başlık altında toparlanabilecek yaklaşımlar çeşitliliği üzerinden seyretmiştir.

Birincisi genel olarak -kendi içinde farklılıklarla beraber- Weber'in ideal tip kavramsallaştırmasından esinlenmiş diasporaları tipoloji ile tanımlayan ve kolektif kimliklerinin kendi içinde tutarlı bir bütün oluşturduğunu varsayan ve kök (anavatan) ve ev sahibi ülke (yaşanılan ülke) arasında bölgesel bir ayrıma dayalı olarak anavatanla aidiyet ilişkisini ve kimlik ekseninde düzenli ilişkiselliğini devam ettiren herhangi bir topluluk olarak tanımlayan yaklaşımlar (Sökefeld, 2006, s. 266) günümüzde diaspora çalışmaları alanında dominant olma özelliğini korumakta olup (Koinova, 2010, s. 149) kabaca diasporayı “toplumsal bir kategori” (Vertovec, 1996, s. 100) olarak adlandırdığı anlam kategorisine gönderme yapmaktadır. İkinci yaklaşım ise tipoloji yaklaşımını sert bir biçimde eleştiren ve postkolonyal çalışmaların baskın rengini taşıyan etnik grupların dağılması, tutarlı kimlik, anavatanla ilişkiler ve aidiyet temelinde tanımlı sınırlı bir toplumsal grup olmaktan ziyade bir proje, duruş deneyim ve süreç bağlamında diasporayı kavramsallaştırmaktadır (Brubaker, 2005, s. 5). Bu yaklaşımın belirgin



özelliği diasporik kimlik ve deneyimi aynı düzleme yerleştirmesi (Hall, 1990, s. 226) ve diaspora kavramını belirli bir kültür ile yapılandırılmış bütünlüklü bir kolektif kimlikle tanımlanan toplumsal bir gruba karşılık gelmekten öte bir etkileşim ve deneyim alanına ve daha çok bir *duruma* dönüştürmesidir (Anthias, 1998, s. 565).

Tipoloji kavramsallaştırmalarının diasporayı -diasporanın tüm farklılıklarını göz ardı eden-statik bir topluluk biçiminde tanımlamaya odaklanması tehlikesine karşın deneyim ve süreç yaklaşımının ise diasporanın dinamik süreçleri ve kimliğin kültürel boyutuna odaklanarak (Hall, 1990) diasporaların toplumsal grup bilinci, kendi içlerinde toplumsallaşma, diğer bölgelerdeki diasporalarla etkileşimi, anavatan ile ilişkileri ve anavatandan taşıdıkları kimlik ve kültür ile dinamik ilişkilerinin tümünü diaspora kavramsallaştırmaları dışına ittikleri görülmektedir.

Diaspora kavramı bağlamında gerçekleştirilen bir araştırmanın ilk elden alanın literatürüne aşına olanların yakından bildiği ve fakat konu üzerinde çalışırken sehven veya konuyu anlaşılır kılmak veya diğer saiklerle “dışarıda bıraktığı” bir durumu hatırlatması gereksiz bir tekrar olmayacaktır; diaspora kimlik, toplumsal grup veya fenomen gibi hangi bağlam ve yukarıda değinilen tipoloji veya süreç, deneyim ve durum yaklaşımı çerçevesinde ele alınırsa alınsın çok boyutlu içerimleri olan, birbiriyle sıkı biçimde bağlı kavram setini bünyesinde taşıması nedeniyle tamamlayıcı bir kavramsallaştırmayı gerektirmektedir. Bu çerçevede tek bir yaklaşımın kutbundan hareketle diasporada anadil eğitimi ve kimlik ilişkisini sorunsallaştırmak araştırmayı pek çok açıdan eksik bırakacaktır. Diaspora çalışmalarındaki temel tehdit bu iki farklı yönelim arasında araştırmacının kendisini tercih etmek zorunda hissetmesi olarak ortaya çıkmaktadır. Şüphesiz deneyim ve süreç yönelimi tipoloji kavramsallaştırmasına bir meydan okuma olarak oluşturulmuştur, fakat birbirini dışladıkları kadar diyalojik bir etkileşimin diaspora çalışmalarında görülmemesi oldukça manidardır. Burada çözüm her iki yönelim arasındaki gerilimi bir sentez marifetiyle yumuşatmak olamayacağı için diyalojik bir perspektifin diaspora çalışmalarında daha verimli olacağı bilincinde gerçekleştirilecek çalışmalarda yatmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmamız gelecekte gerçekleştirilecek bu alandaki çalışmalar için örnek niteliğinde değerlendirilebilir. Deneyim, süreç ve duruma vurgu yapan çalışmalar kimlikle ilgili vurguyu, “özden performansa, varlıktan eyleme” (Reichardt, 2003, s. 288) taşımış olmakla birlikte uygulamadaki ve diaspora pratiklerindeki kültür ve kimlik inşasına yönelik gelişmelerin diaspora kavramsallaştırmalarında görmezden gelinemeyeceği gerçeğini değiştirmemektedir. Tam da bu noktada en geniş anlamıyla diasporanın, menşei ülkesinden farklı ulusötesi göç ile başka ülkelere dağılmış, fakat anavatan ile bağlarını bir şekilde devam ettiren ve kendini bu bağlar dolayımında tanımlayabilen (Vertovec, 2006; Hear, 2005; Shain ve Barth, 2003; Cohen, 2008; Sheffer, 2003) ve gerilim ve müzakere ekseninde kimlik süreç ve deneyimlerinde (Hall, 1990; Clifford, 1994; Gilroy, 1993) anavatan bagajının-olumlu/olumsuz anlamda çift yönlü biçimde- gündemde olduğu bir toplulukla ilişkili olduğu görülebilir. Bu çerçevede diasporanın belirleyici ögesini kuran unsurun kimlik olduğu tespit edilmelidir.

### **Diasporik Kimlik**

Kimliklerin diasporada kurulması ve idame ettirilmesi diasporada yaşamayan öznelerin kimlik inşa sürecinden farklı süreçleri izler. Bir yandan diaspora topluluğunun üyeleri arasında gerçekleşen ilişkiler bütününde ve içinde bulunulan ev sahibi ülkenin toplumsal, siyasal, bürokratik yapı, süreç, aktör ve dinamiklerinin çok katmanlı bileşkesinin çok yönlü etkileşiminde gerçekleşir. Diğer yandan da diaspora kimliği fiziki ve sembolik anlamıyla anavatan, anavatanda kristalleşen anadil ve kültür, anavatan ile bağın niteliksel yoğunluğu ve derinliği tarafından şekillenir. Dolayısıyla diasporik kimlik bir yandan inşa ve muhafaza (anavatan/kök) ile uyarılma ve değişime (ev sahibi ülke) karşılık gelen çift yönlü bir gerilim sürecine gönderme yapar (Cohen, 2008).

Anavatan ve anavatanın kültür ve değerleri ile devam eden bağlantılar bütününe ev sahibi

ülkedeki yeni kültür ve değerlerle mücadele (Kaya, 2007, s. 28) ve yaşam boyu devam eden bir müzakere eşlik etmek zorundadır (Linhard ve Parsons, 2019, s. 9). Diaspora kimlikleri, statik ve tamamlanmış bir kimlik olmaktan öte, dönüşüm ve farklılık aracılığıyla kendilerini sürekli üreten ve yeniden üreten kimliklerdir (Hall, 1990). Nihayetinde diasporada olmak, bireyin kendisini hem fiziki hem de sembolik ve simgesel anlamda iki veya daha fazla alan/yer (anavatan ve ev sahibi ülke) ile bağlantılı olarak (Cohen, 2008) algılaması ve bu yer/alanlara ilişkin tanımlamalarını ve bu çoklu yönelimi uyarılma süreçlerini dengeleyen “karmaşık bir kimliğe sahip olmak” (Berns-McGown, 2008, s. 8) anlamına gelmektedir. Bu durum, diasporik kimliğe ilişkin tüm süreçlerin, anavatan ve içinde bulunulan ülke arasında, her iki “vatan”ın siyasal, toplumsal, bürokratik ilişkiler düzleminde seyretmesine neden olur. Bu düzlemin temel taşlarını ise, öncelikle diasporada yaşayan birey, diaspora bireylerinin kimliğe ilişkin tutum ve pratikleri, içinde bulunulan ülkenin göçmenlere yönelik politik ve bürokratik uygulamaları, anavatanın diasporalarına yönelik uygulamalar bütünü kapsayan kamu diplomasisi ve dış politika siyaseti döşer. Bu çalışmanın özelinde ifadelendirmek gerekirse, Türk diasporasının buldukları ülkelerin Türklere yönelik politikaları, bulunulan ülke toplumlarının toplumsal ve kültürel yapısı ve bu yapılarla kurulan etkileşim ve Türkiye devletinin diaspora olarak görmek istediği yurtdışındaki vatandaşlarına yönelik siyasi duruş, program ve uygulamaları diasporik kimliğin kesişim alanını oluşturur. Üç farklı bağlantı noktasının kesiştiği bu alanda diasporik bir kimlik inşa etmek anavatanındaki bireylerin kimlik inşa sürecinde ihtiyaç duyulan referanslardan daha belirgin bir referans sistemine gereksinim duyar.

Türk diasporasının farklılıklarını göz ardı ederek homojen yapıda tutarlı ve keskin kenarlar ile çerçevelenmiş bir kimlik bütününe sahip olduğunu ve Türk diaspora kimliğinin bu bağlamda *sui generis* bir kimlik tanımlaması altında açıklanabileceğini varsaymak ne kadar mümkün görünmese de, aynı şekilde diasporanın anavatanla (kök) ilişkisinin kimliğin oluşum ve müzakere süreçlerindeki yerinin de dikkate alınmadan ve önemi göz ardı edilerek Türk diasporasını sorunsallaştırmak da imkan dahilinde olamayacaktır. Nihayetinde dinamik, çok katmanlı gerilim ve müzakerelere dayalı bir inşa olarak kimlik, yine çok katmanlı ve dinamik, süreklilik halinde seyretmesi gereken aidiyet olgusu (Yuval-Davis, 2008, s. 154) ve bilinci üzerine kuruludur. Dolayısıyla, kimlikten bahsetmek zorunlu olarak aidiyetten bahsetmek anlamına gelecektir (Kayan, 2007, s. 18). Aidiyet kimliğin kurucu unsuru olmakla kalmaz aynı zamanda diğer kimlikler arasında herhangi bir kimliğin meşruluğunun da zeminini oluşturur. Öznelerin kimliğini tanımlaması ancak daha geniş kapsamlı bir toplumsal grubun, cemaatin içinden yapılabilecek olduğunu ifadelendiren sosyal kimlik kuramına göre, kimliğin ilk elden tanımlamasının başlangıç noktası belirli bir toplumsal gruba, dile, kültüre ve değerler sistemine ait olduğunun bilincine varıldığı yer olacaktır (Tajfel ve Turner, 1986). Diasporaların daima başka bir yer ve zamana yönelmiş kolektif hafızanın izini içeren yeni aidiyet ve bağlantı haritaları yarattığı (Appadurai ve Breckenridge, 1989, s. i) dikkate alındığında diasporada kolektif bir grubun kökene (anavatan) yönelmişlik durumunu işaretleyen tüm fenomenler ve pratikler aidiyetin sürekliliğinin teminini gerçekleştirilmeye gönderme yapar.

Göçün basit bir mekân değişimi ile özetlenebilecek bir durumdan daha fazla olması (İnce, 2022, s. 69), göç eden bireylerin karşılaştıkları yeni sosya-kültürel çevreyle gündelik hayat deneyiminde sürekli yüzleşmeleri zorunda kalmalarının yarattığı gerilimin üstesinden gelmek bir referans noktasına gereksinimi dayatır. Dolayısıyla diasporadaki bireyin coğrafi ve sembolik bir kökenden (anavatan) hareketle farklı bir fiziki ve sembolik anlamlar dünyasına (ev sahibi ülke) yerleşmiş olması, diasporaya geçmiş, hayal edilen bir gelecek ve kimliklerini aidiyet aksında yeniden biteviye inşa edeceği bir yer/alan arayışını dayatır ve bu yer/alan somut ve sembolik bir topluluk alanı biçiminde tezahür eder (Harutyunyan, 2012, s. 8). Dolayısıyla bir diasporaya ait olmanın anlamı ortak olarak paylaşılan köklere ve din, kültür, anadil veya başkaca nitelik ve özellikleri bünyesinde taşıyan köklerle ilişkili duygusal bağlılığın ve bilincin varlığında aranmalıdır (Vertovec, 2005). Bu kökensel bağlantıda somutlaşan

topluluk alanı fiziki olduğu kadar simgesel bir yöne de sahiptir. Araştırmamız özelinde bu topluluk alanını oluşturan simgesel düzlem anadil ve anavatan kültürel değerlerinin diasporada aktarımını hedefleyen anadil ve anavatan kültürüne ilişkin öğretim programıdır.

Kimliğin inşası her zaman varsayılan bir orijinal kayıp etrafında inşa edildiği dikkate alınırsa bir anlamda bir diasporanın inşasından bahsetmek, kaybedilen bir şey olarak fiziki bir coğrafya olmaktan ziyade geriye dönük olmak anlamında anavatana sembolik anlamda geri dönmeye dayanır ve bu geriye dönme anavatanın ve anavatan değerlerinin toplumu bir arada tutan “tutkal” olarak ev sahibi ülkedeki diasporik tahayyülde yaratılması olarak anlaşılmalıdır (Turner, 2019, s. 42). Diğer yandan diasporik kimliği de kapsayan bir biçimde hiçbir kimliğin bir dizi karşıtı, ötekisi olmadan var olamayacağı (Said, 2016, s. 88) ve diasporanın içinde bulunduğu ülkelerin siyasi uygulamalarının diasporaları kendi ötekisi olarak her fırsatta kendi modeli temelinde bir kimlik ve aynılığa indirgemeye çalıştığı (Grosz, 1990, s. 81) gerçeği kök olarak anavatan ve anavatanın farklı bileşenleri, diaspora kimliğinin temel ilkesini sağlamakla (Hussain, 2005, s. 7) kalmaz aynı zamanda çeşitli siyasal ve toplumsal nedenlerle-özellikle de Avrupa ülkeleri bağlamında- diasporik kimliğin direnç ve geri çekilme temelli bir gerilim mekanizması olarak tebarüz etmesine de neden olur. Avrupa’nın emperyal ve sömürge süreçlerinin mirası olan (Linhard ve Parsons, 2019, s. 9) asimilasyon, İslamofobi, ırkçılık ve yabancı düşmanlığı gibi uygulamalar (Özarlan, 2023) Batı Avrupa’da diaspora kimliğinin dinamik bir performansta devamını şekillendiriyorsa aynı ölçüde söz konusu uygulamalar, diasporanın kök kültür ve değerler bileşkesini gündelik hayat pratiklerinde ve yeni kuşağın üyelerine aktarımında gündemde tutmalarına yönelik motivasyonu iki farklı ve ters yönde (anavatanla ilgili kimlik öğelerine yönelme-anavatandan gelen tüm kimlik öğelerinden kendini arındırma) etki ederek kimlik gerilimini besler.

Fiziksel (coğrafi konum) bir mevcudiyet ve aidiyetin metaforik yeri olarak ev, yani anavatan (Türkiye) ve Türkiye’nin en önemli simgesi ve gerçekliği olarak anadil (Türkçe ve Türk Kültürü) Türk diasporasının oluşumunda “üretken bir yer olarak” (Franz ve Silva, 2020, s. 16) konumlandırılabilir. Dilin bir iletişim aracı olmaktan öte, kendiliğin, yani kimliğin ve anlamın kurulmasını temin eden bir inşa aracı olması; “belirli” bir konumdan “bir aidiyet ve evindelik duygusunu inşa” edici olması (Chambers, 2005, s. 37-39) bu üretkenliğin önemini artırır. Dolayısıyla Batı Avrupa ülkelerinde yaşayan Türkler açısından bu alanın en somut biçimde izlenebileceği yer kuşkusuz yukarıda bahsedilen kökün (anavatan) en görünür ve duyumsanabilir göstergesi olan anadil ve Türk kültürü olarak görülmelidir.

### **Diasporada Anadil Olarak Türkçe ve Türk Kültürü**

1960’lı yıllarda başlayan Türk vatandaşların Avrupa ülkelerine kitlesel olarak gerçekleşen göçün üzerinden geçen yaklaşık altmış yıllık zamanda anadil ile ilişkilerinin niteliği ve biçimi kaçınılmaz olarak çeşitli nedenlerle boyut değiştirmiştir.

Bu çerçevede, yurtdışında dünyaya gelerek, ikinci üçüncü ve dördüncü kuşağı oluşturan nesillerin hem kendi içlerinde hem de kuşaklar arası farklılaşmalarla Türkçeyi öğrenme, maruz kalma ve kullanım biçimleri göçü gerçekleştiren birinci kuşağa nazaran farklı özellikler göstermektedir (Yaylacı, 2012). Bu durumun pek çok sebebi olmakla birlikte, temelde iki neden daha belirgin bir etkiye sahiptir. Birincisi, son üç kuşağın ev sahibi ülkedeki yerel dilin içine doğmaları ve anaokulu eğitiminden itibaren tüm eğitim süreçlerini ev sahibi ülkenin eğitim sisteminde deneyimleri nedeniyle tüm eğitim çağlarında Türkçe ile ilişkilerinin oldukça sınırlı olması ile ilişkilidir (Küçük, 2006). İkinci neden ise, Avrupa’da yaşayan Türk vatandaşların aileleri, Türklerden oluşan çevreleri, Türkiye ve diğer ülkelerdeki yakınları ile ev sahibi ülkenin dilinin dışında bir dil ve kültürel değerler bütünü üzerinden iletişim kurmak zorunda kalarak diasporada Türkçe ve Türk kültürü dolayımında farklı bir toplumsallaşma sürecini deneyimlerken, diğer yandan yaşadıkları ülkenin işyerlerinde çalışmaları, okullarında eğitim görmeleri

ve yüz yüze ilişki kurdukları toplumsal çevrede hakim olan dil, kültür ve kimlik süreçleri üzerinden farklı bir toplumsallaşma sürecinden geçmeleridir (Yıldız, 2012). Zaman içinde kuşakların değişimi ile birlikte anadile olan hakimiyetin ve Türk kültürü ile ilişkisinin zayıflaması açıkça görülmekte, Türkçe ve Türk kültürü ile ilişki ilk kuşak Türklerde yoğun iken ev sahibi ülke diline hakimiyet zayıf; son üç kuşakta ise tam tersinin geçerli olduğu gözlemlenmekte ve son kuşakların ev sahibi ülke diline Türkçeye oranla hakimiyetlerinin çok daha iyi olması, aile içi ve Türkiye ile akraba ve yakın çevre ile Türkçe üzerinden iletişimin kalitesinde önemli oranda bir nitelik azalmasına neden olmakta, son kuşakların belirli kalite düzeyinde Türkçe öğrenmesine yönelik başkaca bir engeli oluşturmaktadır (Çakır, 2002-2003).

Türk diasporasının anadil ve anavatan kültürü ile ilişkili durumuna işaret eden temeldeki nedenler dikkate alındığında bu ilişkinin en etkili araçlarından biri olan anadil ve anavatan kültürüne yönelik eğitim ve öğretimin diasporik kimliğin oluşumu bağlamında ele alınmasının gerekliliği ortadadır.

Avrupa ülkelerinde Türkçenin anadil olarak öğretimi fazlasıyla karmaşık bir yapı sergilemektedir (Yağmur, 2010). Bir yandan kitlesel göçlerin gerçekleştiği yıllardan günümüze anadil ile ilgili mevzuat sürekli yenilenmiş ve yenilenmekte, diğer yandan Türkçe derslerinin anadil öğretimi olarak uygulanma pratiği her ülkenin, dahası federal yapıdaki ülkelerde her eyaletin Türklere ve Türk kültürüne yönelik algı ve göçmen politikası kesişiminde belirginleşen uygulamalarına göre şekillenmektedir (Canatan, 2007). Bu bağlamda Türkçenin örgün eğitimde yer alma biçimi ve niteliği ülkeden ülkeye, eyaletten eyalete farklılık gösterebilmekte (Sağlam, 1990; Çakır ve Yıldız, 2016) ve fazlasıyla karışık bir durum ortaya çıkmaktadır (Küçük, 2006, s. 240).

Avrupa ülkelerinin anadil olarak Türkçeye yaklaşımı ve örgün eğitimde Türkçe öğretiminin yer almasına yönelik politikaların en bariz tanımı belirsizlik ve tutarsızlık olarak yapılabilir (Yağmur, 2010, s. 221). Bu çerçevede Avrupa'nın Türkçe eğitimine yönelik uygulama farklılıklarının oldukça fazla olması nedeniyle ülkelerin Türkçeye yaklaşım biçimi başkaca bir çalışmayı gerektirdiği için üzerinde durulmayacaktır. Çalışmamız bağlamında bu uygulama farklılıklarının kesişim kümesini oluşturan temel durumun Türk vatandaşlarının Türkçe ve Türk kültürü ile ilişkisini mümkün olduğunca sınırlandırma çabaları olduğuna işaret etmek gerekmektedir.

### **Anavatandan Diasporaya: Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı**

Yukarıda detaylandırılan diaspora kavramsallaştırmasında diaspora ve diasporik kimlik inşa süreci ekseninde altı çizilen kültür ve anavatanla olan ilişkiyi anımsatır bir biçimde yurtdışında yaşayan vatandaşların çocuklarının eğitimi, kültürel ihtiyaçları ve anavatanla olan bağlarının korunmasına yönelik tedbirlerin alınması Anayasasının 62'inci maddesi kapsamında Türkiye Cumhuriyeti Devletinin sorumluluğuna tevdi edilmiştir. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1960'lı yıllardan itibaren yaşanan yurtdışına yönelik kitlesel göçün yaklaşık altmış yılı bulan seyrine eşlik eden bir şekilde anadilin ve anavatan kültürünün öğretimine yönelik yurtdışına öğretmen gönderilmesi, öğretim programı ve materyal geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmektedir (Güleç ve Yağımlı, 2023, s. 35). Bununla birlikte Avrupa Konseyi üyesi devletler ile 1977 yılında imzalanan "*Göçmen İşçinin Hukuki Statüsü Hakkında Avrupa Sözleşmesi*" ile göçmen işçilerin çocuklarına yönelik anadili öğretilmesi için özel kurslar düzenlenmesi konusunda taraf ülkelere hak tanıyan 15'inci madde (1981, s. 7) ile Türk vatandaşlarının çocuklarına anadil öğretiminin güvence altına alınması amaçlanmıştır (Çakır ve Yıldız, 2016, s. 220).

Türkiye Devletinin Türkçe öğretimi ve Türk kültürü ile Türk vatandaşlarının çocuklarının bağlarının sürdürülebilmesine yönelik ilk girişim 1965 yılında 17 öğretmenin Almanya'ya görevlendirilmesi ile başlamış ve ardından Türk vatandaşların yoğun olarak bulunduğu ülkelere 24 öğretmenin görevlendirilmesi takip etmiştir (Şen, 2016, s. 1026-7). Türkçe ve Türk Kültürü öğretimine

yönelik 1965 yılında başlayan öğretmen görevlendirmelerinin temel sorunu görevlendirilen öğretmenlerin takip edebileceği yol gösterici nitelikte hedef öğrenci kitlesine yönelik hazırlanmış bir programın bulunmaması olmuştur. İlk öğretmen görevlendirmelerinden dört yıl sonra gibi görece uzun sayılabilecek bir süre sonunda anadil ve Türk Kültürü öğretimine ilişkin ilk program 1969 yılında (Demirbaş, 2014, s. 41) Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından “*Dış Ülkelerdeki Türk İşçilerinin ilkokul çağındaki çocukları için Türkçe Din bilgisi Sosyal Bilgiler Dersi Programı*” başlığıyla yayımlanmıştır (Şen, 2016, s. 1030). İlk 1969 yılında yayımlanan yurtdışında yaşayan vatandaşların çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü öğretimine yönelik program günümüze kadar farklı yıllarda yenilenmiştir. Bu çerçevede 1969 yılından sonra 1980, 1981, 1986, 2000, 2006, 2009 ve 2018 (MEB, 2024) yıllarında olmak üzere sekiz program hayata geçirilmiştir (Us ve Güven, 2022, s. 1564). Fakat 2010 yılına kadar hazırlanan programlar doğrultusunda yurtdışında yaşayan Türklerin çocuklarının yaş ve eğitim seviyesini dikkate alan, anadil gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte hem anadil öğretimi hem de Türk kültürü öğelerini kapsayan öğretim materyali hazırlanmasına yönelik bir girişimde bulunulmamış, Türkiye’deki öğrenciler için hazırlanmış ders materyalleri ilgili ülkelere gönderilmiştir (Demirbaş, 2014, s. 41). İlk defa 2009 yılında yayımlanan “*Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri Programları*” temelinde “*Uzaktaki Yakınlarımız Projesi*” kapsamında hazırlanan (1-3., 4-5., 6-7., 8-10.) sınıflarına yönelik “*Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali*”, “*Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı*” ve “*Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmen Kılavuz Kitabı*” ders materyalleri olarak okutulması Talim ve Terbiye Kurulunun 02.09.2010 tarih ve 121 sayılı kararı ile uygun bulunmuş (Şen, 2010, s. 247) ve söz konusu eğitim materyalleri yaklaşık dört yüz bin adet basılarak ilgili ülkelerdeki eğitim müşavirlikleri ve ataşeliklere gönderilmiştir (Yıldız, 2012, s. 14; Demirbaş, 2014, s. 44). “*Uzaktaki Yakınlarımız Projesi*”nin konumuz bağlamında hedeflerinin yurtdışındaki Türklerin eğitim çağındaki çocuklarının, anadilin milli birlik ve bütünlük unsurlarından biri olduğuna ilişkin bilinç edinmeleri; Türk kültürünün tanınması yoluyla anavatan ile bağlarını geliştirmeleri ve Türk kültürünü yaşatmaları; anavatan ve anavatandaki yakınları ile iletişimi temin etmeleri; Türkçe ve Türk Kültürü öğretimine yönelik ders materyalleri marifetiyle Türkçe ve Türk Kültürü öğretiminin daha etkin hale taşınması; sivil toplum kuruluşlarının ve öğrenci ebeveynlerinin Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi konusunda bilinçlendirilmesi ve uygulamalara desteklerinin sağlanması (Şen, 2010, s. 246-7) şeklinde ifade edilmesi, projeyi ve programı tasarlayan, hayata geçiren karar alıcı ve uygulayıcıların diaspora ve diasporik kimlik oluşumuna yönelik her hangi bir vurguları olmamasına karşın anadil, kültür ve anavatan ilişkisi ekseninde yukarıda tartışılan diaspora ve diasporik kimlik kavramsallaştırmalarının gösterdiği gibi anavatan değerleri ile ilişkinin bilinçli biçimde sürdürülmesi ve kimliğin anavatan değerleri ile inşası diaspora ve diasporik kimlik inşası ile aynı düzlemi kat etmektedir.

2009 Tarihinde yayımlanan “*Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı*” amacının “Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri, geliştirmeleri” ve “millî benliklerini korumaları” (MEB, 2009, s. 2) şeklinde ifadelendirilmesi diasporik kimliğin kök (anavatan) ve anavatan unsurları ile ilişkisinin anadil ve kültür bağlamında hedeflendiğine işaret etmektedir. Ayrıca anadil olarak yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarının çocuklarının Türkçeyi doğru ve etkili öğrenmeleri ile anavatan ve anavatandaki yakınları ile iletişimi kurma ve sürdürülebilir becerileri arasında doğrudan ilişki kurularak kök (anavatan) değerlerinin sürekliliğinin Türkçe öğretimi ile temin edilebileceğine yönelik algı açıkça ortaya konmaktadır. Programın temel koşulunun Türk vatandaşlarının çocuklarının bir yandan Türk kültürü ile anadil üzerinden doğru bir ilişki geliştirerek korumaları, diğer yandan da içinde buldukları kültürel çevre ile uyum sağlayabilmeleri olarak tasarlanması, diasporik kimliğin anavatan ve anavatan öğeleri ile sürekliliğine vurgu yapan yaklaşım (Cohen, 2007; Safran, 2004; Sheffer, 2003) ile diasporik kimliği bir müzakere deneyimi olarak kavramsallaştıran yaklaşımı (Hall, 1990; Clifford, 1994; Gilroy, 1993) hatırlatır niteliktedir. Türkçe ve Türk Kültür Dersleri Programı ile

öğrencilere kazandırılmak istenen temel değerler başlığı altında konumuz bağlamında, vatanseverlik, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık (MEB, 2009, s. 3) gibi değerlerin sayılması yine diaspora ve diasporik kimliğin temel bileşeni olan anavatan ve anavatan kültürü ile ilişkinin pekiştirilmesine yönelik bir vurguya işaret etmektedir.

Programda dilin, “millî kültürü gelecek kuşaklara aktarmanın en etkili aracı” olarak tanımlanması ve program doğrultusunda gerçekleştirilecek çalışmalarda Türk kültürünün “canlı, birleştirici, ortak bilinci pekiştirici, vatan ve millet sevgisini güçlendirici örnekleri olan halk edebiyatı ürünleri (masal, destan, hikâye, fıkra, tekerleme vb.)” üzerinden sunulması ve anavatanın siyasi, beşeri, bürokratik yapısı, doğal, tarihi zenginlikleri, dini ve milli değerler, günler, gelenek ve göreneklerin derslerde işlenmesi önemle vurgulanmaktadır (MEB, 2009, s. 5). Milli kültürde masallar, hikayeler, destanlar ve şiirlerin önemli bir yeri işgal etmesi (Kaplan ve Peker, 2022, s. 429-30) Türkçe öğretiminde bu edebi türlerin kullanımının belirleyici rolüne özellikle atıf yapılmasına neden olmuştur. Dolayısıyla programın yapılandırılması ve gerçekleştirilmesinin temel denetimini sağlayan unsurun kimliğin anavatan ve anavatanın tüm fiziki ve sembolik değerleri ile ilişki üzerinden inşası ve sürdürülmesi düşüncesi olduğu açık bir biçimde görülmektedir. Bu çerçevede yapılandırılan Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı kapsamında; Türkiye’nin belirli şehirleri, Türk bayrağı, İstiklal Marşı, dini ve milli bayramlar, anavatandan çocuk oyunları, temel seviye dini değerler ve ibadetler, Türkiye’nin tarihi ve doğal zenginlikleri, Milli Mücadele, Hacivat ve Karagöz, kültürel nesnelere ve objelere, Türk sanatından çeşitli objelere, Türkiye Cumhuriyeti’nin yönetim yapısı, İstanbul’un fethi, Çanakkale savaşı, halk oyunları, nevrüz, Türk kültüründen önemli şahsiyetler (MEB, 2009, s. 26-45) 1’den 10. sınıfa kadar ders materyallerine serpiştirilmiş örnek etkinliklerle öğrencilere aktarılması amacıyla detaylandırılmıştır. Fakat 2009 yılında yayımlanan program doğrultusunda hazırlanan öğretim materyallerinin belirli bir süre kullanımının ardından hem öğrenciler hem de öğretmenlerin yurtdışında yaşayan vatandaşların çocuklarının Türkçe ve Türk kültürü öğretimine uygun olmadığına yönelik eleştirileri nedeniyle ilgili ders kitaplarının yayım ve dağıtımını durdurulmuştur (Güleç ve Yağimli, 2023, s. 37). Bununla birlikte Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programına yönelik akademik çalışmaların programın temel sorununun “öğretim programındaki kazanımların hedef kitleye göre olmaması, ders kitaplarının hedef kitlenin seviyesinin çok üzerinde olması” (Karadağ ve Baş, 2019a, s. 435) şeklinde tespitleri sahadan gelen öğretmen ve öğrenci şikayetlerini teyit eder nitelikte olmuştur. 2009 yılı öğretim programı ve program temelinde hazırlanan ders materyallerine ilişkin sahadan gelen eleştirilerden hareketle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yeniden bir program ve ders materyali geliştirme çalışmaları başlatılmıştır (Güleç ve Yağimli, 2023, s. 37). Bu çerçevede, Millî Eğitim Bakanlığı tarafınca Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı doğrultusunda hazırlanacak öğretim materyalleri ve programı ile ilgili sorunların tespiti ve öğretim materyallerinin yeniden yapılandırılması amacıyla matuf olarak Fransa, İsviçre ve Almanya’da sahada öğrenci, öğretmen ve velilerin katılımı ile gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda 2017 yılında “*Türk Dili ve Türk Kültürü Dersinin Mevcut Durumunun Analizi*” raporu hazırlanmış olup, rapor bulguları 2018 yılında yayımlanan Türk Kültürü Dersi Öğretim Programına kaynaklık etmiştir (Karadağ ve Baş, 2019b, s. 10).

Günümüzde yurtdışında yaşayan vatandaşlarımızın çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü dersleri 2018 yılında hazırlanmış olan söz konusu öğretim programı doğrultusunda uygulanmaktadır (MEB, 2018). Yeni programla, 2009 yılında hayata geçirilen programdan farklı olarak Türk Kültürü dersinin seçmeli ders statüsü ve birleştirilmiş sınıflarda uygulanması dikkate alınarak sınıf temelli program ve ders materyallerinden seviye temelli program ve materyal geliştirilmesinin yanı sıra Türkçe dil becerileri kazanımlarının da Türk kültürü temaları dolayısıyla sağlanması amaçlanmıştır (Karadağ ve Baş, 2019b, s. 10-11). Yeni programda yapılan en önemli değişikliklerden birisi de 2009 yılı programında ayrı dersler olarak ele alınan Türkçeyi ve Türk kültürünü bütüncül bir yaklaşımla Türk kültürü ve tarihi öğretimi için ayrı bir kazanım programlanmamış olması, Türkçe dil becerilerinin içinde

temaların belirleniminde Türk kültür ve tarihinin zemin olarak kullanılmış olmasıdır (Karadağ ve Baş, 2019b, s. 34). Bu durum, dil öğrenmenin aynı zamanda bir kültür aktarımı olduğunun (Akpınar, Harmankaya ve Haşimoğlu, 2023, s. 734-5) uygulamada somutlaştırılarak dil öğretimi ve kültür aktarımı arasında daha önce yapılmış olan ayrıştırma hatasına yönelik bir düzeltme olarak okunabilir. 2018 yılında yayımlanan güncel uygulamada olan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı sunumunda yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının anavatan ve anavatan kültürü ile bağlarını sürdürmelerinin en önemli aracının Türkçe olduğu gerekçesiyle Türk kültürünün anadil öğretimi merkezine alındığı vurgulanmaktadır (MEB, 2018, s. 1). Programın eğitim, okul ve sınıf sistemi farklı Avrupa ülkelerinde uygulanabilirliğinin sağlanması amacıyla program, 2009 yılında yayımlanan programda olduğu gibi 1-10 sınıf sistemine göre değil, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin 8-16 yaş arası Türk öğrencilerin (Esenlikci ve Engin, 2019, s. 1) birleştirilmiş sınıflarda işlendiği (Karadağ ve Baş, 2019b, s. 11) dikkate alınarak sekiz seviye esasında yapılandırılmıştır. Programın özel amacı yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının anadilleri Türkçeyi etkin kullanımının yanı sıra, çocuklara Türk kültürünü aktarmak ve çocukların Türk kültürü ile ev sahibi ülkenin kültürel öğeleri arasında ilişkiyi kurarak kültürler-arası özelliklerini geliştirmesi olarak belirtilmiştir (MEB, 2018, s. 2). Yukarıda tartışılan diaspora tanımlarında anavatanla ve anavatan öğeleri ile ilişkinin diasporayı belirleyen temel unsur olduğu ve diasporadaki bireylerin kimliklerini anavatandan getirdikleri kültürel unsurlar ile ev sahibi ülkenin kültürel öğeleri arasında bir deneyim, süreç ve müzakere olarak aradılık durumu dikkate alındığında programın amacı ile diaspora ve diasporik kültür ve kimlik deneyimi (Gilroy, 1993; Hall, 1990) arasında bir yakınsamadan söz edilebilir. Bununla birlikte programda Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik ulaşılması gereken kazanımlardan hemen sonra çocukların “millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlerimizi tanıyıp severek benimsemelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir” (MEB, 2018, s. 2) denilmektedir. Burada bir kez daha anavatan ile ilgili öğelerle kurulan ilişkinin bilgi düzeyinde kalmaması dahası bir bilinç düzeyinde tahkiminin hedeflenmiş olduğu açıkça görülmektedir. Bu hedefe ulaşmak amacıyla, öğretim programının uygulanma aşamasında işlenmek üzere her seviye için sekiz ana tema ve seviyelere göre alt temalar belirlenmiş ve ders kitaplarının bu tema ve alt temalar dikkate alınarak hazırlanması öngörülmüştür.

Program kapsamında metodolojik olarak bir tercihte bulunulmuştur. Bu bağlamda öğrencilere doğrudan Türk kültür ve tarihinin öğretilmesi hedeflenmemiş, daha ziyade “Bayramlar ve Kutlamalar”, “Ben ve Ailem”, “Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama”, “Geçmişe Açılan Kapı”, “Gezelim Görelim”, “İnsan ve Doğa”, “Oyun ve Eğlence” ve “Sanat ve Edebiyat” (MEB, 2018, s. 4) olarak belirlenen tüm seviyeler için Türk kültür ve tarihi ortak temaları dolayımında verimli öğrenmeyi sağlamak amacıyla doğal bir biçimde dil becerileri zemininde anavatan kültür ve değerlerinin aktarımı tasarlanmıştır (Karadağ ve Baş, 2019b, s. 34).

Konumuz bağlamında alt temalar incelendiğinde anavatanla ilişkili kültür ve değerler, özellikle *Bayramlar ve Kutlamalar* temasının alt temaları olan dinî ve millî bayramlar, düğün, gelenek ve görenekler, kına gecesi, asker uğurlama, mevsimlik bayramlar, kandil geceleri, kurtuluş günleri, festivaller (MEB, 2018, s. 5); *Oyun ve Eğlence* temasının alt temaları olan mani, manili oyunlar, tekerlemeli oyunlar, fıkra, ninni, tekerleme, bilmece, oyun alanları, sokak oyunları, şarkı, türkü, bölgelere göre halk oyunları, halk oyunu (folklor), geleneksel Türk gölge oyunu; *Sanat ve Edebiyat* temasının altında bağlama, kopuz, Türk müziği, ud, cami, han, medrese, mimari eserler, saray, türbe, dünyada Türk mimari örnekleri, Türk edebiyatı, şair ve yazarlar, dünya mirasına Türklerin katkıları, Türk edebiyatı, Türkçe basılı yayınlar, Türkçe televizyon kanalları gibi alt temalar dolayımında işlenmektedir (MEB, 2018, s. 6). Diasporik kimliğin bir diğer unsuru olan anavatan değerleri üzerinden inşa edilen bilinç ve kolektif kimliğin temeli olan anavatan kültür ve tarih bilincinin oluşturulmasına yönelik olarak *Geçmişe Açılan Kapı* temasının alt temaları destanlar, efsaneler, masallar, tarihî

kahramanlar, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu, halk hikâyeleri, tarihî kahramanlar, tarihte Avrupalı karakterler gözüyle Türkler ve Türk kültürü, tarihsel süreç içinde Türklerin yerleştiği bölgeler, Türklerin İslamiyet'i kabulü, İslam ve birlikte yaşama kültürü, Osmanlı toplumunda birlikte yaşama kültürü (Karadağ ve Baş, 2019b, s. 34) ve *Gezelim Görelim* temasının alt temaları Türkiye, Türkiye'nin doğal güzellikleri, şehirlerimiz, Türk mutfağı, Türkiye, yöresel lezzetler, tarihî ve turistik mekânlar, bölgeler, coğrafi özellikler, iklim, kültürel mekânlar, dağlar, ırmaklar, ovalar, komşular, kültürel mekânlar dolayımında sunulmaya çalışılmıştır (MEB, 2018, s. 5). Diasporik kimliğin gerilim ve müzakere temelinde sürekli inşa sürecinde olduğu, süreç odaklı bir deneyim ve aradalık özelliğini yansıtır biçimde ben ve çevrem, birlikte yaşam, iletişim, anlaşma, farklı diller, farklı kültürler, kültürler arası iletişim, saygı, uzlaşma, kültürler-arasılık, eşitlik, insan hakları, uyum, iş birliği, tanıma biçimleri, barış, cinsiyetler, ortak yaşam, sorumluluklar ve inançlar gibi alt temaları içeren *Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama* temasında detaylandırıldığı görülmektedir (MEB, 2018, s. 5).

Belirlenen tema ve alt temalar çerçevesinde birden sekize kadar sekiz farklı seviye kitabı, Hazırlık Çalışma Kitabı (1-2), Hazırlık Ders Kitabı (1-2), Hazırlık Öğretmen El Kitabı (1-2) ve Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Kitabı olmak üzere 15 farklı Türkçe ve Türk Kültürü öğretim materyali ve çok sayıda farklı seviyeler için hikâye kitapları hazırlanmıştır.

Hazırlanan ders kitapları incelendiğinde anavatan kültür ve değerleri ile ilişkinin çocukların zihninde yerleşmesi adına temalar ve alt temalar çeşitli etkinlikler, öyküleme ve anlatımlarla işlenmiştir. Türkçe ve Türk Kültürü-1 kitabında seviye dikkate alınarak yağ satarım bal satarım oyunu, Türkiye yolculuğu, Hazerfan Ahmet Çelebi, Hacivat ve Karagöz, Nasrettin Hoca, Keloğlan gibi Türk tarihinin kahraman ve karakterleri boyama etkinlikleri ile işlenmiştir (Sidekli, 2019). Türkçe ve Türk Kültürü-2 ders kitabında, Mahya, Ramazan, 23 Nisan, Ramazan Bayramı, Kurban Bayramı, yöresel yemekler ve yöresel kıyafetlere ilişkin etkinlikler yer almaktadır (Şen, 2019). 3. seviye ders kitabında Türkiye'de tatil, Türk Kızılay'ı, Milli Bayramlar, Sultanahmet Camisi, Ayasofya, Topkapı Sarayı, Kız Kulesi, Anıtkabir, Kurtuluş Savaşı Müzesi, Boğaç Han, Anadolu'dan efsaneler, Türk müziği enstrümanları konuları etkinlikler ve çeşitli hikayelerle işlenmiştir (Keskin, 2019). Türkçe ve Türk Kültürü 4. seviye ders kitabında körebe oyunu, seksek oyunu, mendil kapmaca, misket gibi oyunlar detaylandırılmış, Safranbolu evleri, Pamukkale, Kapadokya, nemrut dağı gibi tarihi ve kültürel mekanlar aktarılmış, Hacı Bektaş-ı Veli, Mevlâna, Yunus Emre, Hacı Bayram Veli gibi değerler tanıtılmıştır (Arı, 2019). Zeybek, halay, horon gibi halk oyunları, İstiklal Marşı, göbekli tepe, Kazdağı milli parkı, Truva antik kenti, Türk halı sanatı, ebru, minyatür, bakırcılık gibi temalar Türkçe ve Türk Kültürü-5 ders kitabında işlenmiştir (Deniz, 2019). Türkçe ve Türk Kültürü-6 ders kitabında Karagöz ve Hacivat, Kurban Bayramı, Tarihte Türk devletleri, Mehmet Akif Ersoy, Nazım Hikmet, Necip Fazıl Kısakürek, Neşet Ertaş, Barış Manço, Tema Vakfına yer verilmiştir (Doğan, 2019). Doğum, düğün gibi önemli günlerde yer alan Türk kültürel pratikleri, kuş evleri, yedi kiremit ve sandalye kapmaca oyunu, ramazan, oruç, diş kirası, Van gölü, Ağrı dağı, Uludağ, Ilgaz dağları, askıda ekmek, Evliya Çelebi, Orhun Yazıtları, Mimar Sinan, Ömer Seyfettin, Kırkyama 7. Seviye Türkçe ve Türk Kültürü kitabında yer alan anavatan kültür ve değerleri olarak gözlemlenmektedir (Kurdayıoğlu, 2019). Türkçe ve Türk Kültürü 8. Seviye ders kitabında Eğitim ve Din Müşavirlikleri, Büyükelçilik, konsolosluk, Yunus Emre Enstitüsü, TİKA, Aşık Veysel, Fatih Sultan Mehmet, Kore Savaşı, geleneksel oyunlar, nevruz, aşure, hıdrellez, yöresel festivaller, kandil geceleri, dünyadaki Türk izleri, Mete han, Kaşgarlı Mahmut, El-Cezeri, Farabi, İbni Sina, Atatürk, Cahit Arif, Uluç bey, TRT Kanalları, Resmi Gazete, Van kedisi gibi anavatan kültür, değer, kurum ve kuruluşları detaylandırılmıştır (Karatay, 2019). Bu çerçevede, ders materyallerinin yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının anavatan ile bağlarını temin etmek üzere yapılandırıldığı, anavatan değerlerinin ilk seviyelerde görsel, bilmeceler, bulmacalar ve oyun gibi etkinlikler verilirken seviyeler ilerledikçe etkinlik çeşitliliğinin artırılmış olduğu ve ilgili temalara ilişkin detay bilgilerin hikayeleme ve anlatım teknikleri ile sunulduğu görülmektedir. Kültürel öğelerin seviyeler arasında ve her seviye



içinde dağılımının düzenli bir biçimde seyretmediği, din ve inanç, geleneksel sporlar, yöresel yemekler ve kültürel zenginlikler, anavatanla ilişkili kurum ve kuruluşlar gibi öğelerin seviyelere dağılımının dengeli olmadığı, kültürel öğelerden milli ve dini bayramlar, tarihi ve kültürel şahsiyetler gibi öğelerin her seviyede benzer temalarla tekrar edildiği, seviyeler ile kültürel öğelerin tekrar sıklığı arasında belirli bir korelasyonun takip edilmediği gibi bir takım yapılandırma ve program içeriğine ilişkin eksikliklerin Türk çocuklarının anavatanla iletişim kurma ve bu bağlamda Türk kültür ve tarihi ekseninde bir bilinç ve kimlik gelişimine yönelik kazanımlarına olumsuz etki etme durumu ortaya çıkabileceği dikkate alınarak ders materyallerinin 2017 yılında yapılan mevcut durum analizine benzer bir çalışmanın daha geniş ölçekte gerçekleştirilerek ortaya çıkan bulgular ekseninde yeniden düzenlenmesi önemli bir konu olarak görülmelidir.

Son olarak, Türkçe ve Türk Kültür öğretiminin pratikte uygulanmasına ilişkin analiz başka bir çalışmayı gerektirmekle birlikte diasporik kimlik oluşumu ve devamlılığı bağlamında Türkçe ve Türk Kültürü öğretiminin sınırlarını, kurumsal eksende, Milli Eğitim Bakanlığının konuya ilişkin ayırmış olduğu teknik ve mali kaynak başta olmak üzere insan kaynağı, karar alıcı ve yürütücülerin Türk diaspora kimliğinin oluşumu ve sürdürülmesinde anadilin önemine olan algısı, Türkiye Cumhuriyeti Eğitim ataşeliklerinin ve alandaki Türk sivil toplum kuruluşlarının konuyu sahiplenmesi, Türkiye'den Türkçe ve Türk Kültürü derslerine yönelik görevlendirilen öğretmenlerin yeterlilik, çaba, motivasyon ve fedakarlığı; bürokratik ve yasal çerçevede, bulunulan ülkenin göçmen politikasında kristalize olan anadil politikası, eyalet ya da bölgesel yönetimlerin Türklere ve Türkçeye yaklaşımı, ülkenin, eyaletlerin ve yerel yönetimlerin göçmenlerin anadiline ilişkin yasal mevzuatları, ev sahibi ülke eğitim kurumlarının Türklere ve Türkçenin öğretilmesine karşı geliştirdikleri tutum ve davranışlar; toplumsal bağlamda; ev sahibi ülke vatandaşlarının Türkçeye karşı tutumu, öğretim programının uygulandığı coğrafi alandaki Türklerin demografik dağılımı ve yoğunluğu; Türk diasporası bağlamında ev sahibi ülkenin göçmenlere yönelik anadil öğretimi konusunda sunduğu imkanlar konusunda Türk vatandaşların bilgi düzeyi ve Türk velilerinin bu imkânları kullanmaya yönelik isteklilikleri, öğrenci velilerinin anadil ve Türk Kültürünü önemseme düzeyi, bu düzeyle ilişkili olarak çocuklarını anadil kurs ve derslerine yönlendirme arzuları ve yeni kuşağın anadillerini öğrenme isteği ve motivasyonları belirlemektedir.

## SONUÇ

Batı Avrupa ülkeleri, İkinci Dünya Savaşı'nın hemen ardından savaş sonrası yeniden yapılanma ve inşa faaliyetlerini hızlandırmak amacıyla misafir işçi programını başlatmışlardır. Bu program kapsamında, başta Almanya olmak üzere birçok Batı Avrupa ülkesine kitlesel anlamda Türk işçi göçü yaşanmıştır. Göç hareketi başlangıçta geçici işgücü veya misafir işçilik olarak tasarlanmış, ancak, zamanla bu işçiler ve aileleri gittikleri ülkelerde zamanla yerleşik hale gelerek, Batı Avrupa'da kalıcı bir Türk varlığı oluşturmuşlardır. Altmış yılı aşkın süre içinde, yurtdışında yaşayan Türklerin ekonomik, siyasi, toplumsal ve demografik olarak dikkate değer bir nüfusa ulaştığı görülmektedir.

Yurtdışında Türklerin göç süreçlerinin başladığı tarih olan 1960'larda sosyal bilimler literatüründe görülmeye başlayan diaspora ve diasporik kimlik gibi kavramsallaştırmalar yurtdışındaki Türklerin kalıcılığı ve büyümeye devam etmesi ile koşut olarak akademik ve uluslararası alanda yaygınlık kazanmıştır (Dufoux, 2017, s. 338). Kabaca iki farklı damarda ilerleyen tanımlamalardan Diasporanın menşei ülkesinden farklı ulusötesi göç ile başka ülkelere dağılmış, fakat anavatan ile bağlarını bir şekilde devam ettiren ve kendini bu bağlar dolayımında tanımlayabilen (Vertovec, 2006; Hear, 2005; Shain ve Barth, 2003; Cohen, 2008) ve kimlik süreç ve deneyimlerinde (Hall, 1990; Clifford, 1994; Gilroy, 1993) anavatan bagajının gündemde olduğu bir toplulukla ilişkili olduğu görülebilir. Bu çerçevede diasporanın belirleyici öğesini kuran unsurun sürekli inşa halinde olan kimlik olduğu sonucuna ulaşılır.

Yurtdışına yönelik kitlesel Türk Göçü ile birlikte deneyimlenen kültürel şok ve göç eden Türklerin maruz kaldığı kültürel çatışma, ev sahibi ülkenin asimilasyon politikaları ve yeni kuşakların yaşadığı kimlik gerilimi biçiminde deneyimlenen süreçlerle birlikte Türk vatandaşların anavatan ile ilişkilerini devam ettirme pratikleri birlikte seyretmiştir. Özellikle yeni kuşakların anavatanla ilişkilerini Türkçe ve anavatan kültür ve değerleri üzerinden devam ettirerek kimliklerinin inşa ve sürekliliğine yönelik olarak en önemli çalışmaların başında anadil ve anavatan kültürünün aktarımı olduğu görülmektedir.

Yurtdışındaki Türk vatandaşların çocuklarının anavatan ile bağlarını devam ettirmek ve kimliklerini anavatan değerleri üzerinden inşası ve devamı amacıyla yönelik olarak 1970’li yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı diaspora ve diasporik kimlik ile ilişkili bir algı üzerinden yapılandırılmamış ve günümüzde de söz konusu farkındalığa ilişkin bir bulguya rastlanmamış olsa da diaspora ve diasporik kimlik bağlamında dikkate alınmayı gerektirecek bir çerçeve sunmaktadır.

Yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarının çocuklarına yönelik olarak Türkçe ve Türk Kültürü dersleri 2018 yılında hazırlanmış olan Türkçe ve Türk Kültürü öğretim programı doğrultusunda uygulanmakta olup, söz konusu programın yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının anavatan ve anavatan kültürü ile bağlarını sürdürmelerinin en önemli aracının Türkçe olduğu gerekçesiyle Türk kültürünün anadil öğretimi merkezine alması ve programla yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının anadilleri Türkçeyi etkin kullanımının yanı sıra, çocuklara Türk kültürünü aktarmak ve çocukların Türk kültürü ile ev sahibi ülkenin kültürel öğeleri arasında ilişkiyi kurarak kültürler-arasılık özelliklerini geliştirmelerinin amaçlanması (MEB, 2018, s. 2) diaspora tanımlarında anavatanla ve anavatan öğeleri ile ilişkinin diasporayı belirleyen temel unsur olduğu ve diasporadaki bireylerin kimliklerini anavatanından getirdikleri kültürel unsurlar ile ev sahibi ülkenin kültürel öğeleri arasında bir deneyim, süreç ve müzakere olarak aradalık durumu dikkate alındığında programın amacı ile diaspora ve diasporik kültür ve kimlik deneyimi (Gilroy, 1993; Hall, 1990) arasında dikkate değer bir yakınsamanın bulunduğu işaret etmektedir. Bu çerçevede, süreçte sekiz kez güncellenen programın eksiklikler ve başarısızlıkları çalışmamızın sınırlılıkları dışında bırakılarak anadil temelinde anavatan ile ilgili Türk çocuklarda kolektif bir bilinç oluşturmak, anavatan kültür ve değerleri ile bağlarını temin ederek devamlılık sağlamak üzere yapılandırılmış olması ve bu çerçevede kültürel, tarihi ve dini temalar ve alt temalar zemininde yurtdışındaki Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde kullanılmak üzere ders materyallerinin hazırlanmasının diaspora ve diasporik kimlik kavramsallaştırmaları bağlamında Türk diasporasının ve diasporik kimliğin inşası ve sürekliliği için önemli bir işleve sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Etik Kurul Onayı**

Bu çalışmada etik kurul onayı gerektiren insan veya hayvan denekleri kullanılmamıştır. Araştırma, kamuya açık veri setleri, literatür taramaları veya teorik analizler üzerinden yürütülmüştür. Etik kurallar gereği, araştırma sürecinin her aşamasında akademik dürüstlük ve bilimsel etik kurallara tam uyum sağlanmıştır. Bu nedenle, etik kurul onayı gerekmemiştir.

### **Yazar Katkıları**

Araştırma Tasarımı (CRediT 1) Mustafa ERTÜRK (%100)

Veri Toplama (CRediT 2) Mustafa ERTÜRK (%100)

Araştırma - Veri Analizi - Doğrulama (CRediT 3-4-6-11) Mustafa ERTÜRK (%100)

Makalenin Yazımı (CRediT 12-13) Mustafa ERTÜRK (%100)

Metnin Tashihi ve Geliştirilmesi (CRediT 14) Mustafa ERTÜRK (%100)

**Finansman**

Çalışma herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması yoktur.

**Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SDG)**

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları: Desteklemiyor

## REFERANSLAR

- Abadan-Unat, N. (2002). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulus-ötesiyurttaşlığa*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Abadan-Unat, N. (2007). Türk Dış Göçünün Aşamaları: 1950'li Yıllardan 2000'li Yıllara. A. Kaya, & B. Şahin (Dü) içinde, *Kökler ve Yollar Türkiye'de Göç Süreçleri* (s. 3-18). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Adamson, F. B. (2019). Sending States and the Making of Intra-Diasporic Politics: Turkey and Its Diaspora(s). *International Migration Review*, 53(1), 210-236.
- Akalın, A. (2016). Açık, Döner, Mühürlü Kapılar: 20. Yüzyılda Batı/Doğu Ekseninde Emek Göçünün Seyri. S. G. Öner, & N. A. Öner (Dü) içinde, *Küreselleşme Çağında Göç Kavramlar, Tartışmalar* (s. 89-106). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akgönül, S. (2011). *Azınlık: Türk Bağlamında Azınlık Kavramına Çapraz Bakışlar*. İstanbul: Bgst Yayınları.
- Akpınar, Ş., Harmankaya, H., & Haşimoğlu, H. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Unsurları: Günümüz Karagöz Oyunları Örneği. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 733-753.
- Anthias, F. (1998). Evaluating 'Diaspora': Beyond Ethnicity? *Sociology*, 32(3), 557-580.
- Appadurai, A., & Breckenridge, C. (1989). On Moving Targets',. *Public Culture*(2), i-iv.
- Arı, G. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü-5*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Berger, J., & Mohr, J. (2010). *A Seventh Man: A Book of Images and Words about the Experience of Migrant Workers in Europe*. London: New York: Verso.
- Berns-McGown, R. (2008). Redefining "Diaspora". *International Journal: Canada's Journal of Global Policy Analysis*, 63(1), 3-20.
- Brubaker, R. (2005). The 'diaspora' diaspora. *Ethnic and Racial Studies*, 28(1), 1-19.
- Bruneau, M. (2010). Diasporas, transnational spaces and communities. R. Bauböck, & T. Faist (Dü) içinde, *Diaspora and Transnationalism: Concepts, Theories and Methods* (s. 35-49). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Canatan, K. (2007). Avrupa Ülkelerinin Azınlık Politikalarında Türkçe Anadil Eğitiminin Konumu "İsveç, Fransa ve Hollanda Örnekleri". *Journal of Turkish Studies*, 2(3), 159-172.
- Castles, S. (2018). International migration at the beginning of the twenty-first century: global trends and issues. *International Social Science Journal*, 68(227-228), 151-162.
- Chambers, I. (2005). *Göç, Kültür, Kimlik*. (İ. Türkmen, & M. Beşikçi, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Clifford, J. (1994). Diasporas. *Cultural Anthropology*, 9 (3), 302-338.
- Cohen, R. (2007). Creolization and Diaspora: The Cultural Politics of Divergence and (Some) Convergence. G. Toticagüena (Dü.) içinde, *Opportunity Structures in Diaspora Relations: Comparisons in Contemporary Multilevel Politics of Diaspora and Transnational Identity* (s. 85-112). Reno, Nevada: Center for Basque Studies.
- Cohen, R. (2008). *Global Diasporas*. London: Routledge.
- Çakır, M. (2002-2003). Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı.

*Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39-58.

- Çakır, M., & Yıldız, C. (2016). Almanya'daki Türk Öğretmenlerin Türkçe Ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*(3), 217-257.
- Demirbaş, H. (2014). *Eğitim-Kültür Açısından Avrupa'daki Türk Çocukları - Sorunlar Ve Çözümler*. Ankara: Nobel.
- Deniz, K. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü-5*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Doğan, Y. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü-6*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dufoix, S. (2017). *The Dispersion: A History of the Word Diaspora*. Leiden: Boston: Brill.
- Esenlikci, A. C., & Engin, M. A. (2019). 1960'dan Günümüze Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşayan Türk Göçmenlerin Sorunları. *Emek ve Toplum*, 8(20), 59-77.
- Faist, T. (2010). Diaspora and transnationalism: What kind of dance partners? R. Bauböck, & T. Faist (Dü) içinde, *Diaspora and Transnationalism: Concepts, Theories and Methods* (s. 9-34). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Faist, T., & Fauser, M. (2011). The Migration–Development Nexus: Toward a Transnational Perspective. T. Faist, M. Fauser, & P. Kivisto (Dü) içinde, *The Migration–Development Nexus: Toward a Transnational Perspective* (s. 1-26). New York: Palgrave Macmillan.
- Franz, M., & Silva, K. (2020). Introduction. Theorizing Belonging against and beyond Imagined Communities. M. Franz, & K. Silva (Dü) içinde, *Migration, Identity, and Belonging: Defining Borders and Boundaries of the Homeland* (s. 1-27). New York: Routledge.
- Gazsó, D. (2015). An Endnote Definition for Diaspora Studies. *Minority Research*(18), 161-182.
- Gilroy, P. (1993). *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Göçmen İşçinin Hukuki Statüsü Hakkında Avrupa Sözleşmesi. (1981, Ocak 27). *Resmi Gazete*(17233). 01 11, 2024 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17233.pdf> adresinden alındı
- Grosz, E. (1990). Judaism and Exile: The Ethicsof Otherness. *New Formations*(12), 77-88.
- Güleç, İ., & Yağımlı, M. A. (2023). Evaluations On Visuals Used In Materials Prepared For Bilingual Children. B. İnce, & İ. Güleç (Dü). içinde İstanbul: Alte Teknoloji.
- Güzel, P. K. (2022). Türkçe Ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Hazırlanan Makale Ve Tezlerin İncelenmesi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(52), 676-685.
- Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. J. Rutherford (Dü.) içinde, *Identity: Community, Culture, Difference* (s. 225-47). London: Lawrence & Wishart.
- Harutyunyan, A. (2012). Challenging the Theory of Diaspora from the Field. (W. P. 1/2012, Derleyici) Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät. 6 9, 2022 tarihinde alındı
- Hear, N. V. (2005). *New Diasporas: The Mass Exodus, Dispersal, and Regrouping of Migrant Communities*. London: UCL Press.
- Hussain, Y. (2005). *Writing Diaspora: South Asian Women, Culture and Ethnicity*. London: Routledge.
- İçduygu, A., Erder, S., & Gençkaya, Ö. F. (2014). *Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları, 1923-2023 Ulus-devlet Oluşumundan Ulus-Ötesi Dönüşümlere*. İstanbul: MiReKoc.

- İnce, E. A. (2022). İç Göç Sürecinde Göçmen Toplumun Dinî ve Sosyokültürel Hayatında Meydana Gelen Değişimin İlişkiler Bağlamında İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 6(1), 65-88.
- Kafkas, E. T., Sarmış, İ., & Şahin, O. (2014). *Uluslararası İşgücü Anlaşmaları*. (F. Aydın, Dü.) Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı.
- Kaplan, H., & Peker, S. (2022). Kök Değerler Açısından Özbek Masalları. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 426-444.
- Karaçay, A. B. (2016). Türkiye-Avrupa Göç Sistemi: Misafir İşçilikten Ulus-Ötesi Kimliklere. S. G. Öner, & N. A. Öner (Dü) içinde, *Küreselleşme Çağında Göç Kavramlar, Tartışmalar* (s. 399-416). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karadağ, Ö., & Baş, B. (2019a). Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Dair İhtiyaç Analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 434-454.
- Karadağ, Ö., & Baş, B. (2019b). *Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Karatay, H. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü-8*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kaya, İ. (2007). *Müslüman Amerikalılar. Göç Kimlik ve Entegrasyon*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Kayan, R. (2007). *Vahyin Gölgesinde Kimlik İnşası*. İstanbul: Çıra Yayınları.
- Keskin, H. K. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü-3*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Koinova, M. (2010). Diasporas and international politics: Utilising the universalistic creed of liberalism for particularistic and nationalist purposes. R. Bauböck, & T. Faist (Dü) içinde, *Diaspora and Transnationalism: Concepts, Theories and Methods* (s. 149-165). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Kurudayıoğlu, M. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü-7*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Küçük, S. (2006). Kültürler Arası Konumda İki Dilli Öğrenciler İçin Öğretmen Yetiştirme ve Erasmus Programı. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 231-251.
- Kütük, B. Ş. (2015). Türkiye'den Batı Avrupa'ya İşçi Göçünün Sosyolojik Çalışmalara Yansımaları. *Sosyoloji Konferansları*(52), 609-654.
- Linhard, T., & Parsons, T. H. (2019). Introduction: How Does Migration Take Place? T. Linhard, & T. H. Parsons (Dü) içinde, *Mapping Migration, Identity, and Space* (s. 1-20). Cham: Palgrave Macmillan.
- MEB. (2009). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı (1-10. Sınıflar)*.
- MEB. (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2024, 01 25). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-kurul-kararlari-fihrist-arsivi/icerik/371> adresinden alındı
- Özarlan, S. (2023). Avrupa'da İslamofobi'nin Tarihi Kökleri ve Güncel Nedenleri. *akif*, 53(1), 63-74.
- Paerregaard, K. (2010). Interrogating diaspora: Power and conflict in Peruvian migration. R. Bauböck, & T. Faist (Dü) içinde, *Diaspora and Transnationalism: Concepts, Theories and Methods* (s. 91-107). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Perşembe, E. (2010). F.Almanya'nın Baden-Württemberg Eyaletinde Eğitim Sistemi Ve Türk Göçmen

- Çocuklarının Eğitim Sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 55-80.
- Quayson, A., & Daswani, G. (2013). Introduction – Diaspora and Transnationalism Scapes, Scales, and Scopes. A. Quayson, & G. Daswani (Dü) içinde, *A Companion to Diaspora and Transnationalism* (s. 1-26). Oxford: Wiley Blackwel.
- Reichardt, U. (2003). Diaspora Studies and the Culture of the African Diaspora. The Poetry of Derek Walcott, Kamau Brathwaite and Linton Kwesi Johnson. M. Fludernik (Dü.) içinde, *Diaspora and Multiculturalism: Common Traditions and New Developments* (s. 287–327). Amsterdam: New York: Rodopi.
- Safran, W. (2004). Deconstructing and comparing diasporas. W. Koko, K. Tölölyan, & C. Alfonso (Dü) içinde, *Diaspora, Identity and Religion* (s. 9-29). London: Routledge.
- Sağlam, M. (1990). Federal Alman Okullarındaki Türkçe Ve Türk Kültürü Programlarının Düzenlenmesi ve Yürütülmesi. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 8(8), 603-621.
- Said, E. W. (2016). *Kültür ve Emperyalizm* (4 b.). (N. Alpay, Çev.) İstanbul: Hil Yayın.
- Shain, Y., & Barth, A. (2003). Diasporas and International Relations Theory. *International Organization*(57), 449-479.
- Sheffer, G. (2003). *Diaspora Politics: At Home Abroad*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sidekli, S. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü 1*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sökefeld, M. (2006). Mobilizing in transnational space: a social movement approach to the formation of diaspora. *Global Networks*, 6(3), 265-284.
- Şen, Ü. (2010). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitimine Yönelik Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Yapılan Çalışma ve Uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 2(3), 239-253.
- Şen, Ü. (2016). İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: İlk Öğretmenler ve İlk Türkçe Dersi Öğretim Programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1023-1036.
- Şen, Ü. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü-2*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. S. Worchel, & W. G. Austin (Dü) içinde, *Psychology of Intergroup Relation* (s. 7-24). Chicago: Hall Publishers.
- Tılıç, H. R., Özen, Y., & Çelik, K. (2016). Geriye Göçün Dinamikleri: Almanya'dan Eve Dönüş. S. G. Öner, & N. A. Öner (Dü) içinde, *Küreselleşme Çağında Göç Kavramlar, Tartışmalar* (s. 287-307). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tölölyan, K. (1991). The Nation-State and Its Others: In Lieu of a Preface. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 1(1), 3-7.
- Tölölyan, K. (2005). Restoring the Logic of the Sedentary to Diaspora Studies. L. Anteby-Yemeni, W. Berthomiere, & G. Sheffer (Dü) içinde, *Les Diasporas: 2000 Ans d'Histoire* (s. 137-148). Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Tsagarousianou, R. (2004). Rethinking the concept of diaspora: mobility, connectivity and communication in a globalised world. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 1(1), 52-65.

- Turner, S. (2019). The social construction of diasporas: conceptual development and the Rwandan case. R. Cohen, & C. Fischer (Dü.) içinde, *Routledge Handbook of Diaspora Studies* (s. 40-46). London: Routledge.
- Us, R. G., & Güven, A. N. (2022). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 3(12), 1561-1576.
- Vertovec, S. (1996). Diaspora. E. Cashmore (Dü.) içinde, *Dictionary of Race and Ethnic Relation* (s. 99-101). London: Routledge.
- Vertovec, S. (2005). *The Political Importance of Diasporas*. Washington: Migration Policy Institute.
- Vertovec, S. (2006). *Diasporas good? Diasporas bad?* Oxford: Centre on Migration, Policy and Society, University of Oxford.
- Wahlbeck, Ö. (2002). The concept of diaspora as an analytical tool in the study of refugee communities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28(2), 221-238.
- Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa da Uygulanan Dil Politikaları Kapsamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi. *bilig*(55), 221-242.
- Yaylacı, F. G. (2012). Belçika'daki Türklerin Dil Kullanımları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 63-88.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: YTB.
- Yuval-Davis, N. (2008). Aidiyetler: Yerlilik ile Diaspora Arasında. U. Özkırımlı (Dü.) içinde, *21. Yüzyılda Milliyetçilik* (Y. Başkavak, Çev., s. 139-158). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.



## EXTENDED ABSTRACT

The devastation of the Second World War, which required the complete reconstruction of Western European countries, led them to embark on an intensive program of reconstruction. In this context, migration from Turkey to European countries, which was previously carried out through individual initiatives and private representatives, took place en masse for the first time from the 1960s onwards, primarily to various European countries such as Germany, Austria, the Netherlands, France, Belgium, Sweden, and Switzerland, under the label of “guest workers” (Tılıç ve diğerleri, 2016; Abadan-Unat, 2007). During the 1960s, Turks were primarily motivated by the prospect of returning to their countries of origin rather than settling in them permanently. Not only did the anticipated return fail to materialize, but the developments led to a rapid demographic increase in European countries due to the presence of Turks. Turkish workers, initially arriving in Europe as guests, have since become permanent residents in their host countries for reasons such as family reunification. The inclusion of a conscious sense of belonging to Turkey, the perpetuation of cultural and religious values, and the transmission of the mother tongue (Turkish) to succeeding generations based on collective memory in the identity strategy of Turks (Akgönül, 2011, p. 213-4) residing in the diaspora underscores the significance of exploring the correlation between diasporic identity and the education and instruction of Turkish language, culture, and values.

In this study, the construction and maintenance of diasporic identities of Turks living in the diaspora in the processes of taking part in the social, political and cultural life of the country they live in is examined within the framework of mother tongue teaching and cultural values transfer. In this framework, the relationship between the Turkish and Turkish Culture curriculum and the course materials produced within the scope of the curriculum and Turkish diasporic identity is investigated.

In the broadest sense, diaspora can be seen to be associated with a community that is dispersed in other countries through transnational migration different from its country of origin, but which somehow maintains ties with the homeland and can define itself through these ties, and where the baggage of the homeland is (Vertovec, 2006; Hear, 2005; Shain & Barth, 2003; Cohen, 2008) on the agenda in identity processes and experiences (Hall, 1990; Clifford, 1994; Gilroy, 1993). In this framework, it should be determined that identity is the element that constitutes the defining element of the diaspora. Diasporic identities are identities that continuously produce and reproduce themselves through transformation and differentiation (Hall, 1990, p. 226). Problematizing identity necessarily involves belonging. Belonging is not only the constitutive element of identity but also the ground for the legitimacy of any identity among other identities. Therefore, the meaning of belonging to a diaspora should be sought in the existence of an emotional attachment and consciousness related to shared roots and the roots that embody religion, culture, mother tongue or other qualities and characteristics. The community space embodied in this originary connection has a symbolic aspect as well as a physical one. The symbolic plane that constitutes this community space is the program and practice of implementing the cultural values of the mother tongue and the homeland.

The first curriculum for teaching mother tongue and Turkish culture was published in 1969 by the Board of Education of the Ministry of National Education (Demirbaş, 2014, p. 41). The curriculum for teaching Turkish and Turkish Culture to the children of citizens living abroad, the first of which was published in 1969, has been renewed in different years until today (MEB, 2024). In this context, after 1969, eight curricula were implemented in 1980, 1981, 1986, 2000, 2006, 2009, and 2018 (Us & Güven, 2022, p. 1564). Today, Turkish and Turkish Culture courses for the children of our citizens living abroad are implemented in line with the aforementioned curriculum prepared in 2018. The curriculum aims to enable Turkish children living abroad to use their mother tongue Turkish effectively, transfer Turkish culture to children, and develop intercultural skills by establishing a relationship between Turkish culture and the cultural elements of the host country. Immediately after the achievements to be achieved for the development of Turkish language skills in the curriculum, it is stated that “it is aimed to introduce [children] to national, spiritual, moral, historical, cultural and social values, to ensure that they adopt these values and to strengthen their national feelings and thoughts” (MEB, 2018, p. 2). In order to achieve this goal, eight main theme levels and sub-themes for each level were determined to be covered during the implementation phase of the curriculum, and it was envisaged that the textbooks would be prepared in accordance with these themes and sub-themes.

Within the scope of the curriculum, rather than teaching Turkish culture and history explicitly, it is designed

to transfer the culture and values of the homeland on the basis of language skills in a natural way in order to ensure efficient learning through the common themes of Turkish culture and history for all levels determined to be Holidays and Celebrations, Me and My Family, Surrounding Society, Differences and Living Together, A Door to The Past, Let's Travel and See, Human and Nature, Games and Entertainment and Arts and Literature (MEB, 2018). In this framework, it has been concluded that the fact that the curriculum, which has been updated eight times in the process, is structured to create a collective consciousness in Turkish children about the motherland on the basis of mother tongue, to ensure continuity by ensuring their ties with the culture and values of the motherland, and in this framework, the preparation of course materials to be used in Turkish and Turkish Culture Courses abroad on the basis of cultural, historical and religious themes and sub-themes has an important function for the construction and continuity of the Turkish diaspora and diasporic identity in the context of diaspora and diasporic identity conceptualizations.

# Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâya Yönelik Tutumları ve Yapay Zekâ Okur Yazarlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mehmet MART<sup>1\*</sup>  Gizem KAYA<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye

## Makale Bilgisi

**Geliş Tarihi:** 28.04.2024

**Kabul Tarihi:** 28.05.2024

**Yayın Tarihi:** 30.06.2024

### Anahtar Kelimeler:

Okul öncesi eğitim,  
Öğretmen adayı,  
Yapay zekâ,  
Yapay zekâ okuryazarlığı,  
Tutum.

## ÖZET

Yapay zekâ günümüz teknolojileri ile hayatımıza girerek, gün geçtikçe kaçınılmaz ve vazgeçilmez olan, hayatın birçok alanında kullanılan bir araçtır. Bu çalışma ile okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik olan tutum düzeyleriyle yapay zekâ okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma karma araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Çalışmanın evreni okul öncesi öğretmenliği alanında lisans öğrenimi görmekte olan okul öncesi öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu araştırmanın örnekleme, 235 gönüllü okul öncesi öğretmen adayından oluşturulmuştur ve bu örneklemin seçiminde basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada veri toplama araçları olarak, okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarını belirlemek için Schuman ve Rodway (2020) tarafından geliştirilmiş olan ve Kaya ve diğerleri (2022) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan 'Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği' ile beraber, okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini tespit etmek amacıyla Wang ve diğerleri (2023) tarafından geliştirilmiş olan ve Polatgil ve Güler (2023) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan 'Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği' kullanılmaktadır. Araştırmada, ölçeklerin yanı sıra nitel veri toplama yöntemlerinden yarı- yapılandırılmış görüşme tekniğine de yer verilmiştir. Araştırma sürecinde 235 öğretmen adayı ile ölçeklere katılım gösterilmiş olup, içeriklerinden gönüllü olarak görüşme sorularına katılmak isteyen 9 öğretmen adayına da yarı-yapılandırılmış görüşme soruları uygulanmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizi SPSS 29.0 paket programı ile elde edilmiş olup, nitel verilerin analizi ise Maxqda paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın analizleri sonucunda cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi bakımından farklı değişkenlere göre yapay zekâya yönelik tutum düzeyleri ve yapay zekâ okuryazarlığı arasındaki farklılıklar incelenmiş ve bu bulgular görüşme sorularına göre analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, yapay zekâ araçlarının kullanımı ihtiyaca göre şekillenmekte olduğu ortaya çıkmıştır.

## The Examination of Preschool Teacher Candidates' Attitudes Towards Artificial Intelligence and Their Artificial Intelligence Literacy Relationship

### Article Info

**Received:** 28.04.2024

**Accepted:** 28.05.2024

**Published:** 30.06.2024

### Keywords:

Preschool education,  
Preschool teacher candidate,  
Artificial intelligence,  
Artificial intelligence literacy,  
Attitude.

### ABSTRACT

Artificial intelligence is a tool used in various areas, which is inevitable and indispensable everyday by entering our lives with technologies. The aim of this study is to examine the relationship between preschool teacher candidates' attitudes towards AI and AI Literacy. This study was designed with mixed research method. The population of the study consists of preschool teacher candidates who are undergraduate students in the field of preschool teacher training. The sample of this study consisted of 235 volunteer pre-service preschool teachers and simple random sampling method was used in the selection of this sample. In this study, the 'General Attitude Towards Artificial Intelligence Scale' developed by Schuman and Rodway (2020) and adapted into Turkish by Kaya et al. (2022) and the 'Artificial Intelligence Literacy Scale' developed by Wang et al. (2023) and adapted into Turkish by Polatgil and Güler (2023) were used as data collection tools to determine the attitudes of pre-service preschool teachers towards artificial intelligence. In addition to the scales, semi-structured interview technique, was also used in the study. In the research process, 235 pre-service teachers participated in the scales, and semi-structured interview questions were applied to 9 teacher candidates who volunteered to participate in the interview. The quantitative data obtained was analysed with SPSS 29.0 and the qualitative data was analysed using Maxqda programme. As a result of the analyses of the study, the differences between the levels of attitudes towards AI and AI literacy according to different variables in terms of gender, age and grade level were examined and these findings were analysed according to the interview questions. According to the results, it was revealed that the use of artificial intelligence tools is shaped according to the needs.

### Bu makaleye atıfta bulunmak için:

Mart, M., & Kaya, G. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları ve yapay zekâ okur yazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Edutech Research*, 2(1), 91-109.

\*Sorumlu Yazar: Mehmet MART, [dr.mehmetmart@gmail.com](mailto:dr.mehmetmart@gmail.com)



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

## GİRİŞ

Yapay zekâ, bugünümüzün kritik teknolojilerinden bir tanesi olup (Tabier & Bakanay, 2023), öğrenciler için temel eğitimde yapay zekânın detaylı kullanımı ve etkisi üzerine odaklanan araştırmalar eğitim için geçmiş, şimdiki zaman ve gelecekteki etkiler konusunda önemli bir bilgi kaynağı olabilir (Martin vd., 2024). Yapay zekâ, duygulardan bağımsız olarak, teknolojinin getirdiği yenilikçi çözümlerin silsilesidir (Kayım, 2021). Yapay zekâ uzmanları, eğitim teknolojisi destekçileri finansal yatırımcılar, ‘derin’ makine öğrenimi gibi ileri düzey yapay zekâ tekniklerinin, okul öncesi eğitimden liseye kadar olan eğitimde, sınıf içi öğretimden öğretmenin rolüne ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine kadar eğitim alanlarına odaklanarak , geleceği büyük ölçüde etkileyebileceği konusunda farklı bakış açılarını değerlendirmektedir (Murphy, 2019). Günümüzün vazgeçilmez unsuru olan ve tüm öğretim kademelerini büyük ölçüde etkileyen faktör şüphesiz teknolojidir (Simsar & Kadim, 2017). Öğretmen, öğrenci, ebeveyn ve politika düzenleyiciler, yapay zekâ araçlarını eğitim için potansiyelinin farkına varmalıdır, çünkü dünyamız evrildikçe bu okullarımıza da yansiyacaktır (Baker & Smith, 2019). Yapay zekâ destekli öğrenme modeli, öğrenmeyi desteklemek için öğrenciler tarafından kullanılırken yapay zekâ ile iş birliği içerisinde olurlar (Ouyang & Jiao, 2021). Bireyin evreni (toplumsal durumları, kurumları, insanları) algılama şeklini tutumlar yansıtmaktadır (Baş, 2023). Ebeveynlerin teknolojiye olan bakış açıları, genellikle çocuklarına yönelik tutumlarını da etkilemektedir (Kalkan vd., 2022). Ebeveynler, çocukları için eğlenceli uygulamalar ararken genellikle çocukların dijital güvenliğini ön planda tutarlar (Konca vd., 2024). Bu sebeple, yapay zekâ terimiyle bireylerin ilişkisi, tutumları ve bu terime yaklaşımları büyük bir öneme sahiptir. Christou (2023) yaptığı bir araştırmada yapay zekânın günlük yaşantılara ve akademik hayata hızla nasıl entegre olduğunu ilginç bulduğunu ifade etmiştir. Görüldüğü üzere tüm bunlar yapay zekânın hayatımıza ve araştırmalara hızla konu olduğunu göstermektedir.

Kişilerin yaşamları ve kariyer gelişimleri bağlamında yapay zekânın önemini düşünerek, farklı eğitim tecrübelerine sahip kişiler arasında yapay zekâ konseptlerinin kavramsal anlayışını teşvik etmenin önemini savunuyoruz bu sayede, edindikleri kavramları uygulayabilir ve yenilik yapabilirler (Kong vd., 2022). Çeşitli yapay zekâ odaklı uygulamaların ve sanal asistanların, örneğin Siri, Google Asistan ve ChatGPT gibi, ortaya çıkmasıyla birlikte, yapay zekâ okuryazarlığına olan talep artmıştır. Yapay zekâ okuryazarlığı, yalnızca teknik yönlerin anlaşılmasını değil, aynı zamanda yapay zekânın toplum, ekonomi ve bireysel yaşamlar üzerindeki etkisinin yanı sıra bu teknolojilerle nasıl etkili bir şekilde etkileşime girileceği ve uygulanacağını anlamasını da kapsamaktadır (Su & Yang, 2023).

Gelecekte yapay zekânın yaşam, çalışma tarzlarımızı ve iletişimimizi nasıl değiştireceğini anlamak için ek araştırmalara ihtiyaç duyacağımızı ve bu yeniliklere entegre olabilmek için yeni becerilere gerek olduğunu düşünmekteyiz. Tüm bu beceri setine de yapay zekâ okuryazarlığı adını vermekteyiz (Long & Magerko, 2020).

Yapay zekâ okuryazarlığı, bilgileri, becerileri, araçları, tutumları, yöntemleri ve uygulama etiği gibi farklı boyutların bütüncül olarak incelenmesini içeren geniş bir kavramı ifade etmektedir (Çelebi vd., 2023). Yapay zekâ okuryazarlığını, kişilerin yapay zekâ teknolojilerini eleştirel olarak değerlendirebilmesini; yapay zekâ ile verimli iletişim kurabilmesini ve işbirliği yapabilmesini; yapay zekâyı çevrimiçi olarak bir çok mekanda bir araç olarak kullanabilmesini sağlayan bir beceri seti olarak ifade etmekteyiz (Long & Magerko, 2020). Yetişkin eğitiminde yapay zekâ okuryazarlığını artırmak için genellikle üniversiteler ve kolejler aracılığıyla çeşitli programların sunulur ve bu programlar sıklıkla öğrencilerin spesifik mesleki gereksinimlerini karşılarken katılımcıların meslek hayatında ve kariyer sürecinde yapay zekâyı daha verimli ve etkin bir biçimde kullanabilme yeteneklerini geliştirmeyi de amaçlamaktadır (Laupichler vd., 2022). Mesleki gelişim, tüm öğretmenler için önemli bir beceridir ve teşvik edilmelidir (Mart & Campbell-Barr, 2021).

Birçok tartışmanın odak noktası olan yapay zekânın geleceğimizin bir parçası olması kaçınılmaz görülmektedir ve bu bağlamda, insanlığın geleceği olan öğrencilerin yapay zekâ hakkındaki tutumu özellikle önemlidir (Demir & Güraksin, 2022). Öğrenme durumunu etkileyen bir etken olan pozitif ya da negatif tutumu etkileyen değişkenlerin tespit edilmesi ve incelenmesi ve sonuçlara göre de tedbirler alınması eğitimin istenilen hedeflerine ulaşılması için önem taşımaktadır (Avcı vd., 2012).

Literatüre baktığımızda okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının ve yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin henüz incelenmediği görülmektedir. Oysaki bugünün öğretmen adayları geleceğimizin öğretmenleridir onların gelişen teknolojiler hakkındaki tutumlarını ve ilgi düzeylerini bilmek eğitimde gelişen teknoloji karşısındaki hızlanmayı yakalamamıza ve bu gelişen teknolojiye öğretmenlerimizi entegre edebilmemiz gereklidir. Bu noktada öğretmen adaylarımıza olumlu yönden ilgi ve isteklerine göre destek olmamıza yön verebilmek için eğitimde gelişen teknolojiler hakkındaki algılarını bilmek açısından önemlidir.

Bu bilgiler ışığında, bu araştırma ile eğitim fakültesinde okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik olan genel tutumlarının belirlenerek yapay zekâ kavramına yönelik algılarını ortaya koymak ve yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırma kapsamında, eğitim fakültesinde eğitim gören okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik olan genel tutumlarını belirleyerek yapay zekâ kavramına yönelik algılarını ortaya koymak ve yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki soruya cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik olan genel tutumları nedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik algısı nedir?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri nedir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları ile yapay zekâ okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma, karma araştırma deseni benimsenmiştir ve elde edilen bulgular tanımlayıcı bir nitelikte sunulmuş bir çalışmadır. Bu çalışmada üniversite öğrenimine devam eden okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik olan tutumları ve yapay zekâ okuryazarlıkları cinsiyet, yaş ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyi yönünden ele alınmıştır.

Karma yöntem; araştırmacıların, araştırmalarının problemlerini anlamak amacıyla hem nicel verilerini (kapalı uçlu) hem de nitel verileri (açık uçlu) topladığı iki veri setinin birbirleri ile bütünleştirmenin faydalarının kullanılarak sonuçların çıkarıldığı sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanır (Creswell, 2021).

### **Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar**

Bu çalışmanın evrenini, 2023-2024 öğretim yılında okul öncesi öğretmenliği alanında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini, basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 235 gönüllü okul öncesi öğretmen adayı ve içlerinden gönüllü olarak görüşme sorularına katılmak isteyen 9 öğretmen adayından oluşmaktadır.

**Tablo 1**  
*Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı*

		n	%
Cinsiyet	Erkek	20	8.5%
	Kadın	215	91.5%
Yaş	20 yaş ve altı	91	38.7%
	21 yaş ve üzeri	144	61.3%
Sınıf	1.Sınıf	68	28.9%
	2.Sınıf	60	25.5%
	3.Sınıf	52	22.1%
	4.Sınıf	55	23.4%

Tablo 1, katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikleri göstermektedir. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, katılımcıların %8.5'i erkek (20), %91.5'i kadındır (215). Yaş kategorisinde, %38.7'si 20 yaş ve altı (91), %61.3'ü ise 21 yaş ve üzeri (144) olarak bulunmuştur. Sınıf seviyelerine göre dağılımda ise, 1. sınıf öğrencileri %28.9 (68), 2. sınıf öğrencileri %25.5 (60), 3. sınıf öğrencileri %22.1 (52) ve 4. sınıf öğrencileri %23.4 (55) oranında temsil edilmektedir. Bu veriler, katılımcıların büyük çoğunluğunun kadın olduğunu ve yaş gruplarının çoğunlukla 21 yaş ve üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Ayrıca, her sınıf seviyesinden öğrencilerin neredeyse eşit oranlarda katılım sağladığı görülmektedir.

#### **Veri Toplama Araçları ve Süreçleri**

Bu araştırmada, araştırmanın nicel verileri Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği ve Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir.

Veri toplama araçları olarak Okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarını belirlemek için Schepman ve Rodway (2020) tarafından geliştirilen ve Kaya ve diğerleri (2022) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan 'Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği' ile, okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Wang ve diğerleri (2023) tarafından geliştirilmiş olan ve Polatgil ve Güler (2023) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan 'Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçeklere ek olarak nitel veri toplama metodlarından yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum Ölçeği, yapay zekaya yönelik pozitif ve negatif tutumları inceleyen iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek toplamda 20 madde içermektedir. Bu maddelerin 12'si pozitif tutum alt boyutunda yer alırken, kalan 8 madde negatif tutum alt boyutunu oluşturmaktadır. Negatif tutumları değerlendiren 8 madde ters kodlanmıştır, bu nedenle bu alt boyuttan alınan düşük puanlar daha fazla negatif tutuma işaret etmektedir. Katılımcıların ölçekten pozitif tutum alt boyutundan elde edilebileceği en düşük puan 12, en yüksek puan ise 60'tır. Negatif tutum alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 40'tır. Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği, dört farklı alt boyuttan oluşmaktadır ve toplamda 12 maddeden oluşan 5'li Likert tipi sorular içermektedir. Ölçeği cevaplayan katılımcılar her soruya verdikleri cevaplara göre, 0 ile 60 arasında bir puan almaktadır. Yapılan güvenilirlik çalışmasında, ölçeğin Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı .939 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarından yüz yüze ve elektronik posta ile anket yöntemi kullanılarak ve araştırma kapsamında hazırlanan görüşme formu ile elde edilmiştir. Anketin tamamlanması için ortalama 15 dakikalık bir süre yeterli olmakla birlikte ankette başlangıçta katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmaktadır, ardından demografik bilgiler, ölçeklerle ilgili sorular ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları yer almaktadır.

Görüşme sorularında gönüllü katılımcılara araştırma kapsamında 7 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Veri toplama sürecinde 235 öğretmen adayı ölçeklere katılım sağlamış olup, bunlardan görüşme sorularına gönüllü olarak katılmak isteyen 9 öğretmen adayı ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma sonucu elde edilen nicel veriler elektronik ortama aktarılarak Microsoft Excel paket programı ile düzenlendikten sonra SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 29.0 paket programı ve nitel veriler ise Maxqda programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, gönüllü katılımcı okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar yapılmış ve isimleri yerine K1, K2, ...K9 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Analizlere başlamadan önce sayısal verilerin normal dağılıma uygunluğu Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) testleri ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılımdan geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Kategorik veriler frekans ve yüzde değerleri ile gösterilirken sayısal veriler normallik varsayımını sağlaması sebebiyle ortalama ve standart sapma değerleriyle gösterilmiştir. Veri analizi yapılırken, iki bağımsız grup karşılaştırması için “Independent Sample T Testi” kullanıldı. Bazı değişkenlerde gözlem değerinin 30’un altında olduğu görülmüştür. Bu durumda parametrik olmayan Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. İki den fazla bağımsız grup olması durumunda ‘One Vay ANOVA’ Testi kullanılmış, ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılık bulunan sonuçlarda farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla varyanslar homojen olduğu için Tukey testinden yararlanılmıştır. İki sayısal değişken arasındaki ilişkiye bakabilmek amacıyla da ‘Pearson Korelasyon Testi’ kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine ait dağılımların birbirinden çok farklı olması ve Erkek birey sayısının 30’un altında olması sebebiyle cinsiyet değişkenine ait farklılık Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Tüm testler için istatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak kabul edilmiştir.

### **Etik**

Bu çalışma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmaları Etik Kurulu tarafından etik olarak onaylanmıştır (16.02.2024, 2024/186).

## **BULGULAR**

### **Nicel Bulgular**

Bu araştırma kapsamında, üniversite öğrenimine devam eden okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları ve yapay zekâ okuryazarlıkları cinsiyet, yaş ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyi yönünden incelenmiş olup elde edilen nicel veriler tablolar ve açıklamaları ile bu bölümde yer almaktadır.

**Tablo 2**

*Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği ve Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeğine ait İstatistikler*

	<b>n</b>	<b>Ortalama± SS</b>	<b>Alt- Üst</b>	<b>Cronbach’s Alpha</b>	<b>Skewness</b>	<b>Kurtosis</b>
<b>Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği</b>						
<b>Pozitif Tutumlar</b>	235	42.49±7.11	17- 60	0,856	-0.626	1.441
<b>Negatif Tutumlar</b>	235	23.30±5.58	8-38	0.840	-0.355	0.219
<b>Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği</b>						
	235	42.59±5.27	22- 58	0.720	-0.199	1.127

Tablo 2, Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği ve Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği ile ilgili istatistiksel verileri içermektedir. Toplamda 235 katılımcı bulunmaktadır.

Pozitif Tutumlar için ortalama puanın  $42.49 \pm 7.11$  olduğu ve puan aralığının 17-60 arasında değiştiği görülmektedir. Negatif Tutumlar için de 235 katılımcı mevcut olup, ortalama puan  $23.30 \pm 5.58$  ve puan aralığı 8-38'dir. Her iki ölçek için de Cronbach's Alpha değerleri sırasıyla 0.856 ve 0.840 olarak yüksek güvenilirlik göstermektedir. Skewness ve Kurtosis değerleri, verilerin normal dağılımdan sapma derecesini ve tepe noktasının yüksekliğini gösterir; Pozitif Tutumlar için Skewness -0.626 ve Kurtosis 1.441 iken, Negatif Tutumlar için Skewness -0.355 ve Kurtosis 0.219'dur. Tabainhick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu durumlarda verilerin normal dağılımdan geldiğini belirtmiştir.

Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği için ise ortalama puan  $42.59 \pm 5.27$ , puan aralığı 22-58, Cronbach's Alpha 0.720, Skewness -0.199 ve Kurtosis 1.127 olarak belirlenmiştir. Cronbach alpha katsayısının 0.70'in üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu değerler, katılımcıların yapay zekâ konusundaki genel tutum ve okuryazarlık düzeylerinin güvenilir bir şekilde ölçüldüğünü ve veri dağılımının normal olduğunu göstermektedir.

**Tablo 2**

*Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği ve Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği ile Cinsiyet Arasındaki Farklılığın Analizi*

	Cinsiyet					
	Erkek (n=20)			Kadın (n=215)		
	Ortalama± SS	Alt-Üst	Ortalama± SS	Alt-Üst	Z	p
<b>Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği</b>						
Pozitif Tutumlar	43.30±10.21	19-59	42.41±6.77	17-60	-1.171	0.242
Negatif Tutumlar	22.60±6.18	10-35	23.36±5.53	8-38	-0.651	0.515
<b>Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği</b>						
	44.20±6.63	32-58	42.44±5.12	22-55	-0.825	0.409

Mann-Whitney U Testi;  $p < 0.05$

Tablo, erkekler (n=20) ve kadınlar (n=215) arasında Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum ve Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği 'ne ilişkin istatistiksel verileri sunmaktadır. Erkeklerin ve kadınların pozitif ve negatif tutumları ile yapay zekâ okuryazarlığı puanları karşılaştırılmış, her iki cinsiyet için de benzer ortalamalar ve dağılımlar gözlemlenmiştir. Pozitif tutumlar, negatif tutumlar ve yapay zekâ okuryazarlığı ölçeğinde cinsiyetler arası farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ), bu da erkeklerin ve kadınların yapay zekâya yönelik genel tutumları ve okuryazarlık düzeyleri arasında önemli bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, katılımcıların yapay zekâ teknolojilerine yönelik algılarının cinsiyete göre önemli ölçüde değişmediğini ortaya koymaktadır.



**Tablo 4**

*Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği ve Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği ile Yaş Arasındaki Farklılığın Analizi*

	Yaş		t	p
	20 yaş ve altı (n=91)	21 yaş ve üzeri (n=144)		
	Ortalama± SS	Ortalama± SS		
<b>Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği</b>				
Pozitif Tutumlar	41.65±7.08	43.01±7.10	-1.438	0.152
Negatif Tutumlar	24.67±5.73	22.43±5.31	3.053	<b>0.003*</b>
<b>Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği</b>				
	42.00±5.48	42.96±5.12	-1.360	0.175

Independent-Samples t Testi; \*p<0.05

Tablo 4, Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği ve Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği ile yaş arasındaki farklılıkları analiz etmektedir. 20 yaş ve altı (n=91) ile 21 yaş ve üzeri (n=144) bireylerin pozitif tutumlar, negatif tutumlar ve yapay zekâ okuryazarlığı puanları karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, pozitif tutumlar ve yapay zekâ okuryazarlığı açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (p> 0.05). Ancak, negatif tutumlar açısından 21 yaş ve üzeri grubun (22.43±5.31), 20 yaş altında olan bireylerden (24.67±5.73) daha düşük puanlar aldığı ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p <0.05). Negatif tutumlardan alınan düşük puan, negatif tutumun daha yüksek olduğunu göstermektedir. 21 yaş ve üzeri bireylerin negatif tutumları daha yüksektir. Bu bulgular, yaşın yapay zekâya yönelik negatif tutumlar üzerinde etkili olabileceğini, ancak pozitif tutumlar ve okuryazarlık düzeyi üzerinde önemli bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 5**

*Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği ve Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği ile Sınıf Arasındaki Farklılığın Analizi*

	Sınıf				F	p
	1.Sınıf (n=68)	2.Sınıf (n=60)	3.Sınıf (n=52)	4.Sınıf (n=55)		
	Ortalama±SS	Ortalama±SS	Ortalama±SS	Ortalama±SS		
<b>Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği</b>						
Pozitif Tutumlar	41.85±7.55 <sup>a</sup>	40.33±7.67 <sup>a</sup>	42.85±6.41 <sup>a</sup>	45.27±5.59 <sup>b</sup>	5.140	<b>0.002*</b>
Negatif Tutumlar	24.44±5.43	22.83±6.52	22.85±5.44	22.82±4.64	1.348	0.260
<b>Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği</b>						
	42.78±5.59	41.65±4.96	42.92±5.08	43.05±5.39	0.875	0.455

ANOVA Testi; \*p<0.05

\*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır. Varyanslar homojen olduğu için Tukey Testi kullanılmıştır.

Tablo 5, farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği ve Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği 'ne verdiği yanıtları karşılaştırmaktadır. Pozitif tutumlar, negatif tutumlar ve yapay zekâ okuryazarlığı puanları açısından sınıf seviyeleri arasındaki farkları

incelemektedir. Pozitif tutumlar, sınıf seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p=0.002$ ), 4. Sınıf öğrencilerinin pozitif tutum ortalaması  $45.27\pm 5.59$ , 3. Sınıf öğrencilerinin pozitif tutum ortalaması  $42.85\pm 6.41$ , 2. Sınıf öğrencilerinin pozitif tutum ortalaması  $40.33\pm 7.67$  ve 1. Sınıf öğrencilerinin pozitif tutum ortalaması  $41.85\pm 7.55$  olarak elde edilmiştir. Bu da üst sınıflardaki öğrencilerin yapay zekâya daha pozitif yaklaştığını göstermektedir. Tukey testi sonucuna göre farklılık 4.sınıfta okuyan öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Ancak, negatif tutumlar ve yapay zekâ okuryazarlığı puanları açısından sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ).

**Tablo 6**

*Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği alt boyutları ile Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği Arasındaki İlişkinin Analizi*

		Pozitif Tutumlar	Negatif Tutumlar	Yapay Zekâ Okuryazarlığı
Pozitif Tutumlar	r	1	.175**	.366**
	p		.007	<.001
Negatif Tutumlar	r		1	.058
	p			.376
Yapay Zekâ Okuryazarlığı	r			1
	p			

\*Pearson Korelasyon Testi,  $p < 0.05$

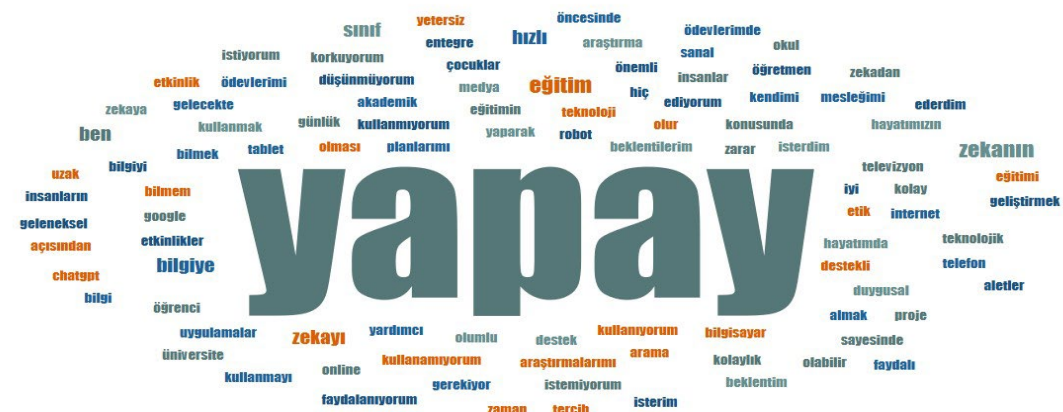
Pozitif tutumlar ile negatif tutumlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı, düşük düzeyde pozitif ilişki saptanmıştır ( $r=0.175$ ,  $p=0.007$ ). Pozitif tutumlardan alınan puan arttıkça negatif tutumlardan alınan puan da artmaktadır. Negatif tutumdan alınan puanın artması negatif tutumun azaldığını göstermektedir. Bu durumda pozitif tutum arttıkça negatif tutum azalmaktadır. Pozitif tutum ile yapay zekâ okuryazarlığı arasında ise orta düzeyde pozitif ilişki saptanmıştır ( $r=0.366$ ,  $p < 0.001$ ). Pozitif tutum arttıkça yapay zekâ okuryazarlığı da artmaktadır.

### Nitel Bulgular

Bu bölümde görüşme sorularına gönüllü olarak katılmış olan 9 öğretmen adayı ile yapılmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme sonucunda Maxqda programı ile içerik analizi yapılarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Şekil 1

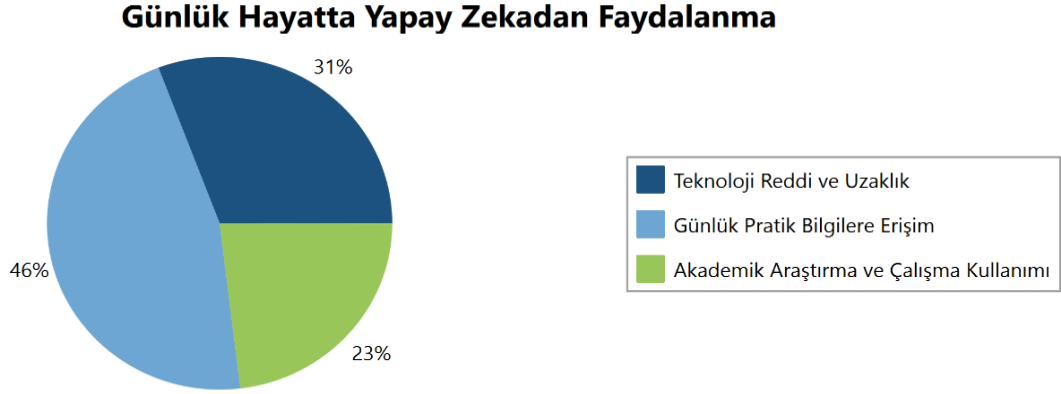
*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Kavramına İlişkin Kelime Bulutu*



Şekil 1 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının ‘Yapay Zekâ’ kavramını duyduklarında zihinlerinde canlanan kavramlara verdikleri cevapların görselleştirilmesi ile elde edilen cevaplardan oluşan kelime bulutu analizi sonucunda akla gelen en sık kavramların sırasıyla ‘yapay’, ‘eğitim’, ‘teknoloji’, ‘hızlı’, ve ‘kullanamıyorum’ olduğu görülmektedir.

### Şekil 2

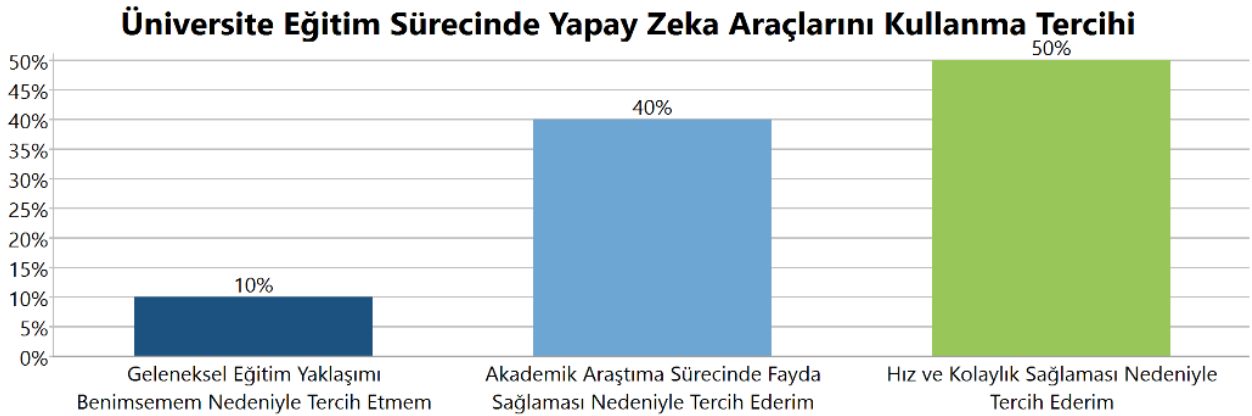
*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Günlük Hayatta Yapay Zekâ Kullanımı*



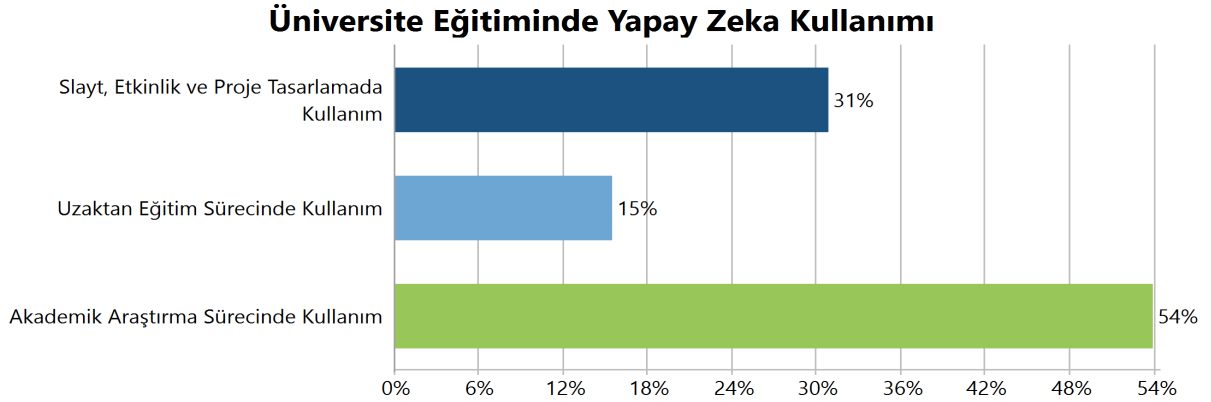
Şekil 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının günlük hayatta yapay zekâ kullanım durumlarına ilişkin verdikleri cevaplardan oluşturulan temaların kodları sonucunda çoğunluğunun günlük hayatta yapay zekâyı en çok günlük ve pratik bilgilere erişimde kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

### Şekil 3

*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Üniversite Eğitim Sürecinde Yapay Zekâ Araçlarını Kullanma Tercihi*



Şekil 3'ün incelenmesi sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite eğitim sürecinde yapay zekâ araçlarını kullanma tercihlerinde, hız ve kolaylık sağlaması nedeniyle tercih edenlerin yanı sıra geleneksel eğitim yaklaşımını benimseme nedeniyle yapay zekâ araçlarını tercih etmeme durumuna da rastlanıldığı görülmektedir.

**Şekil 4***Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Üniversite Eğitiminde Yapay Zekâ Kullanımı*

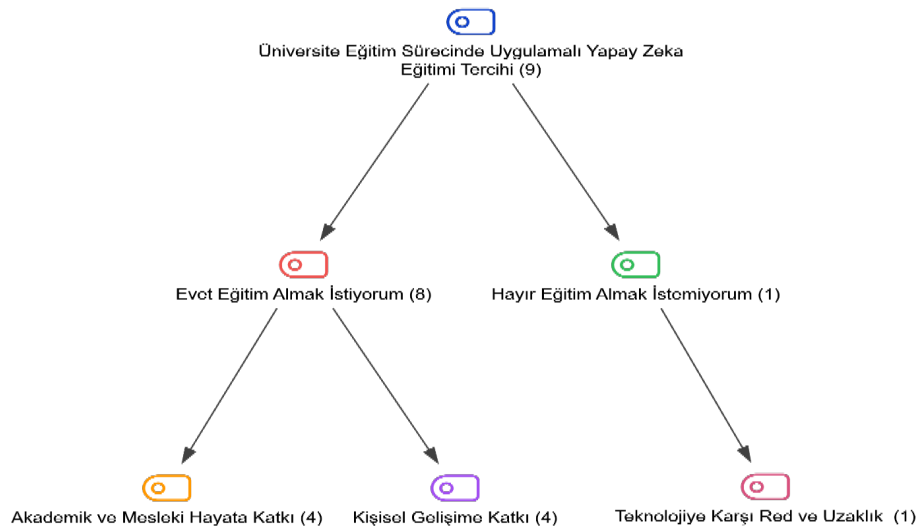
Şekil 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının, üniversite eğitimlerinde yapay zekâ kullanım durumları göz önüne alındığında verilen cevaplar doğrultusunda en yaygın kullanım alanının akademik araştırma sürecinde kullanım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aşağıda, Şekil 4'ün oluşturulmasına kaynaklık eden katılımcılardan örnek alıntılar bulunmaktadır:

K1: ...akademik araştırmalarımı yaparken Google Akademik ve YÖK Tez sisteminden faydalaniyorum. Dediğim gibi yapay zekâ destekli arama motorları işime yarıyor.

K2: ...üniversite hayatımda derslerimle ilgili akademik araştırmalarımı yaparak, ödevlerimde kolaylık sağlaması açısından kendi alanımda bazı etkinlik planlarımı hazırlanırken, etkinlik bulmak için kullanıyorum faydalaniyorum.'

Okul Öncesi öğretmen adaylarının üniversite eğitim süreçlerinde yapay zekâyı kullanım durumları incelendiğinde daha çok akademik araştırmalarında tercih ettikleri ifade edilebilir.

**Şekil 5***Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Üniversite Eğitim Sürecinde Uygulamalı Yapay Zekâ Eğitimi Tercihi*

Şekil 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun üniversite

eğitim sürecinde uygulamalı yapay zekâ eğitimi almak istediklerini belirttikleri görülmektedir. Aşağıda okul öncesi öğretmen adaylarının uygulamalı yapay zekâ eğitimi almak istediklerine dair görüşlerinin örnek alıntı ifadeleri yer almaktadır.

K4: ...almak isterdim çünkü yapay zekâyı kullanamıyorum. Daha iyi kullanmak için böyle bir eğitim almak istiyorum. Kendimi geliştirmek istiyorum, uygulamalı yapay zekâ eğitimini alarak.

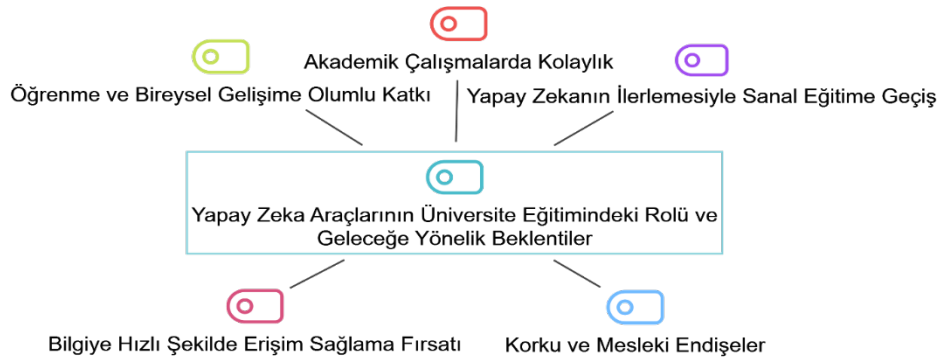
K7: ...almak isterdim, çünkü bu eğitimin ileride meslek hayatımda işe yaracağını düşünüyorum. Okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyorum, bu yüzden bana yapay zekânın ileride yardım edeceğini düşünüyorum. Mesleğimde çocuklara belki uygulamalı olarak eğitim verebilirim, ChatGPT ve diğer uygulamalar hakkında bilgi sahibi olarak etkinlik planlarımı daha verimli bir şekilde hazırlayabilirim.

K9: ...evet, isterdim çünkü bilgim çok az yapay zekâ konusunda. Öğretmenler çocuklara her zaman güncel bilgiler sunabilmeli ve kendilerini geliştirmeli. Günümüz dünyasında, öğretmenlerin yapay zekâyı bilmesi önemlidir ve ben de bu alanda kendimi geliştirmek istiyorum. Bu eğitimin bana katkısı olacak.

Bu bağlamda, okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite eğitim süreçlerinde uygulamalı yapay zekâ eğitimi almak istemelerinin temelinde, yapay zekâyı tanıma ve kullanma bilgisine sahip olmanın meslek hayatlarında önemli bir fayda sağlayacağına dair beklentilerinin yanı sıra bireysel gelişimlerine de katkısı olacağı düşüncesi de görülmektedir. Öğretmen adayları, yapay zekâ konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğunu ve yapay zekâ alanında kendilerini geliştirmek istediklerini ifade etmektedirler.

## Şekil 6

### *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Üniversite Eğitimde Yapay Zekâ Araçlarının Rolü ve Geleceği Yönelik Beklentileri*



Şekil 6 incelendiğinde, yapay zekâ araçlarının üniversite eğitimindeki rolü ve geleceğe yönelik beklentiler temasına dair 'öğrenme ve bireysel gelişime katkı'; 'akademik çalışmalarda kolaylık'; 'yapay zekânın ilerlemesiyle sanal eğitime geçiş'; 'bilgiye hızlı şekilde erişim sağlama fırsatı'; 'korku ve mesleki endişeler' şeklinde beş kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilere dair öğretmen adaylarının örnek alıntı görüşlerinden birkaçı şu şekildedir.

K1: ...üniversite eğitim sürecimde yapay zekânın beni bilgiye daha hızlı ulaştırabileceğini düşünüyorum ve eğitimini alırsam elbette çok daha hızlı kullanabileceğimi düşünüyorum, böylece daha hızlı kullanabileceğim için bana daha fazla yardımcı olabileceklerini düşünüyorum.

K3: '...gelecekle ilgili korkularım var. Yapay zekânın evimizin içine kadar girdiği ve özel hayatı ihlal ettiği düşüncesindeyim. Özel hayatımız tehlikede. Mesleğimin bile ele geçirilmesinden korkuyorum çünkü robotlar insanları yerine geçecek, yapay zekâ destekli öğretmenler üretecekler diye korkuyorum.

K4: ...bence yapay zekânın daha fazla ilerleyeceğini düşünüyorum. Sanal derslerin daha fazla olacağını düşünüyorum. Daha fazla etkinlikler ve sanal ortama taşınacaktır tüm bu materyaller etkinlikler sanal ortama uyarlanacaktır.

K8: ...gelecekte istediğim her bilgiyi önüme anında çıkartan yapay zekâ tarayıcıları olabilir. Bilgiye en hızlı kolay şekilde ulaşmak en büyük beklentim.'

Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite eğitimde yapay zekâ araçlarının rolü ve geleceği yönelik beklentilerinin ve görüşlerinin arasında endişe ve korkuların yanı sıra olumlu beklentilerinin de mevcut olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Elde edilen nicel ve nitel bulgulara göre, okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları ile okuryazarlık düzeyleri arasında cinsiyete dayalı anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak, yaş grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda, 21 yaş ve üzeri bireylerin, 20 yaş ve altındakilere göre negatif tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte pozitif tutumlar ve yapay zekâ okuryazarlığı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar neticesinde öğretmen adaylarının yapay zekâyı bilmedikleri ve teknolojiyi tam olarak kullanamadıklarından dolayı yapay zekâyı reddettiklerini, geleneksel eğitim yaklaşımını benimsediklerini ve gelecekte korku ve mesleki endişeleri olduğu için yapay zekâya yönelik negatif tutumda olduklarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının teknoloji kullanma becerilerindeki artış, genellikle kendilerine olan güvenlerini de arttırmaktadır (Çoklar & Çalışkan, 2019). Bu bağlamda, Su ve Yang (2023) çalışmasına göre, yapay zekâ okuryazarlığının öğretmenlerin yapay zekâya dair bilgi düzeyleri, becerileri ve kendine güvenleri konusunda eksiklik olduğu sonucu, yapay zekâyı ve yapay zekâ okuryazarlığını öğrenme zorluklarının varlığını destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâ kavramına olan tutumlarının yanı sıra yapay zekâ kavramını duyduklarında akla gelen kavramların incelenmesiyle 'eğitim', 'teknoloji', 'hızlı', 'kolaylık', ve 'kullanamıyorum', kavramlarına ulaşılmıştır. Sınıf seviyeleri arasında yapılan karşılaştırmalarda, üst sınıflardaki öğrencilerin yapay zekâya daha pozitif yaklaştığı ancak negatif tutumlar ve yapay zekâ okuryazarlığı puanları açısından sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üniversite eğitim sürecinde yapay zekâ araçlarını kullanma tercihlerinde, hız ve kolaylık sağlaması nedeniyle tercih etmelerinin yanı sıra geleneksel eğitim yaklaşımını benimseme nedeniyle yapay zekâ araçlarını tercih etmeme durumuna da rastlanmıştır. Bu sonuçlar, üst sınıftaki öğretmen adaylarının pozitif tutumlarının hız ve bilgiye kolay erişim sağlamayı ve akademik araştırma sürecinde fayda sağlamasından dolayı yapay zekâyı tercih ederlerken, yapay zekâya negatif tutumda bulunan öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarını kullanamadıkları için geleneksel eğitimi tercih etme noktasında olduklarına işaret etmektedir. Çam ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının çoğunun yapay zekâ teknolojilerinin gelecekteki yaşamlarını kolaylaştıracağını ve iş yükünden tasarruf sağlayacağını vurguladığı belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının çoğunluğunun günlük hayatta yapay zekâyı en çok günlük ve pratik bilgilere erişimde kullanırken, teknoloji reddi ve uzaklık sebebiyle yapay zekâyı reddettikleri de görülmektedir. Üniversite eğitimlerinde yapay zekâ kullanım durumları göz önüne alındığında, en yaygın kullanım alanının akademik araştırma sürecinde olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite eğitim süreçlerinde uygulamalı yapay zekâ eğitimi almak istemelerinin temelinde, yapay zekâyı tanıma ve kullanma bilgisine sahip olmanın akademik ve meslek hayatlarında önemli bir fayda sağlayacağına dair beklentilerinin yanı sıra bireysel gelişimlerine de katkısı olacağı düşüncesi görülmektedir. Bu sonuç, yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeği alt boyutları ile yapay zekâ okuryazarlığı ölçeği arasındaki ilişkinin analizinde elde edilen pozitif tutumlar ile yapay zekâ

okuryazarlığı ölçeği arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin nedenini göstermektedir. Bu da pozitif tutumun artmasıyla yapay zekâ okuryazarlığının arttığını göstermektedir. Özer ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışma yapay zekâ tabanlı araçların etkin kullanılması, bu teknolojilerin öğrencilerin başarıya olan katkılarını etkileyen önemli bir unsur olduğunu ifade etmiş. Öğretmenlerin teknolojileri verimli bir şekilde kullanabilmesi için gereken bilgi, beceri ve donanıma sahip olmaları gerektiğinin önemine değinmiştir.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâ konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğu ve yapay zekâ alanında kendilerini geliştirmek istedikleri belirlenmiştir. Modern eğitimin ana odak merkezi öğrencidir; onların yetenekleri, ilgileri ve ihtiyaçları ışığında eğitim görmesi önemlidir (Demir Dülger & Gümüşeli, 2023). Mevcut bağlamda, 21. Yüzyıl içerisinde, yenilik ve yenilikçilik terimlerinin bireysel, toplumsal ve de kurumsal değerlerinin dikkate alınarak incelenmesi önem arz etmektedir. Bu dönemde, genel olarak hayata uyum sağlamak için bu yeteneklere sahip olmanın büyük bir önemi bulunmaktadır (Işık & Demirel, 2023). Bu nedenle, okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite eğitim sürecinde yapay zekâ eğitimi alma talepleri ve yapay zekâ konusundaki olumlu beklentileri göz önünde bulundurularak, ilgili kurumlar tarafından yapay zekâ eğitimine daha fazla önem verilmesi önerilmektedir. Ayrıca, yapay zekâya yönelik negatif tutumların azaltılması için bilinçlendirme ve eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Özsoy ve Karakuş'un da (2023) belirttiği üzere eğitim kurumları öğrencilere yapay zekânın önemini ve uygulamalarını daha iyi anlatmak için çeşitli eğitim programları düzenleyebilirler. Okul öncesi dönemdeki eğitimin verimliliğini ve kalıcılığını artırmak için ayrıca sınıf ortamını da etkili bir şekilde canlandırabilmesi yapay zekâ öğretim teknolojilerini kullanan okul öncesi öğretmenleri çocukların öğrenme eğlencesine teşvikte bulunabilirler. Tüm bunlar eğitim ve öğretim sürecinde hızla gelişen bu teknolojik gelişmelere öğretmenlerimizi entegre edilmemiz için günümüzün öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarını bilmemizle mümkün olacaktır. Bu noktada, bu çalışma yapılacak diğer çalışmalara ışık olacaktır.

### **Etik Beyan**

Bu çalışma 28 Nisan-1 Mayıs 2024 tarihleri arasında Antalya'da VII. INCES, International Science, Culture and Education Congress'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

### **Etik Kurul Onayı**

Bu çalışma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmaları Etik Kurulu tarafından etik olarak onaylanmıştır (16.02.2024, 2024/186).

### **Yazar Katkıları**

Araştırma Tasarımı: Yazar 1 (%50) – Yazar 2 (%50)

Veri Toplama: Yazar 1 (%50) – Yazar 2 (%50)

Araştırma - Veri Analizi – Doğrulama: Yazar 1 (%40) – Yazar 2 (%60)

Makalenin Yazımı: Yazar 1 (%30) – Yazar 2 (%70)

Metnin Tashihi ve Geliştirilmesi: Yazar 1 (%90) – Yazar 2 (%10)

### **Finansman**

Çalışma herhangi bir finansal destek almamıştır.

### **Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması yoktur.

### **Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SDG)**

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları: 9 Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı

Madde 9.5. “Özellikle gelişmekte olan ülkeler olmak üzere bütün ülkelerde, 2030’a kadar yenilikçiliğin teşvik edilmesi ve her 1 milyon kişi içindeki araştırma-geliştirme alanında çalışan kişi sayısının, kamu araştırmalarının, özel araştırmaların ve hükümet harcamalarının önemli ölçüde artırılması yoluyla bilimsel araştırmanın geliştirilmesi ve sanayi sektörlerinin teknolojik yetkinliklerinin genişletilmesi”. Bu çalışma ile Madde 9.5 desteklenerek, yeni teknolojik gelişmelerin bilimsel araştırmalarla desteklenerek eğitimde yenilikçi yaklaşımlardan olan yapay zekâ kullanımına dikkat çekerek, öğretmen adaylarının var olan durumlarını ortaya koymaktır.



## REFERANSLAR

- Avcı, E., Coşkuntuncel, O., & İnandı, Y. (2012). Ortaöğretim On İkinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumları. *MEÜEFĐ*, 7(1), 50-58. <https://doi.org/10.17860/efd.44108>
- Baker, T., & Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Educ-AI-tion-Rebooted-Exploring-the-future-of-in-Baker-Smith/d01f96c020e0b1f72df9a55c93fd7672001a8e91>
- Baş, G. (2023). *Tutum-davranış İlişkisi ve İdeolojik Asimetri: Güneydoğu Bölgesindeki Türk, Arap ve Kürtlerin Suriyeli Göçmenlere Yönelik Tutumları ve Sosyal Mesafe Alguları* [Doktora Tezi], Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Christou, P. (2023). The Use of Artificial Intelligence (AI) in Qualitative Research for Theory Development. *The Qualitative Report*, 28(9), 2739-2755. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.6536>
- Creswell, J. W. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (M. Sözbilir, Ed.; 3. bs). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053184720>
- Çam, M. B., Çelik, N. C., Güntepe, E. T., & Durukan, Ü. G. (2021). Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojileri ile İlgili Farkındalıklarının Belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 263-285.
- Çelebi, C., Demir, U., & Karakuş, F. (2023). Yapay Zekâ Okuryazarlığı Konulu Çalışmaların Sistemik Derleme Yöntemiyle İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 535-560.
- Çoklar, A., & Çalışkan, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Özgüvenleri ile Teknoloji Kullanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 86-98. <https://doi.org/10.38151/akef.578807>
- Demir, K., & Güraksin, G. E. (2022). Determining middle school students' perceptions of the concept of artificial intelligence: A metaphor analysis. *Participatory Educational Research*, 9(2), 297-312. <https://doi.org/10.17275/per.22.41.9.2>
- Demir Dülger, E., & Gümüseli, A. İ. (2023). Okul müdürleri ve öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanılmasına ilişkin görüşleri. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(1), 133-153.
- Işık, N. N., & Demirel, E. E. (2023). An Investigation of Prospective Teachers' and Teacher Trainers' 21st Century Skills Awareness. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 1199-1215. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.107>
- Kalkan, B., Kılıç, A. F., & Duran Yılmaz, A. (2022). Teknoloji kullanımında ebeveyn tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 364-386. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202262367>
- Kaya, F., Aydın, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., & Demir Kaya, M. (2022). The Roles of Personality Traits, AI Anxiety, and Demographic Factors in Attitudes toward Artificial Intelligence. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 0(0), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2151730>
- Kayım, N. (2021). *Yapay zekânın halkla ilişkiler uygulamalarındaki yeri* [Doktora Tezi], İstanbul Üniversitesi.
- Konca, A. S., Izci, B., & Simsar, A. (2024). Evaluating popular STEM applications for young

- children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(1), 130-146.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2221414>
- Kong, S., Cheung, W. M.-Y., & Zhang, G. (2022). Evaluating artificial intelligence literacy courses for fostering conceptual learning, literacy and empowerment in university students: Refocusing to conceptual building. *Computers in Human Behavior Reports*, 7, 100223.  
<https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100223>
- Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J., & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100101. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101>
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-16.  
<https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Mart, M., & Campbell-Barr, V. (2021). Professional development opportunities for early years teachers using social media: The case of England and Turkey. *Education 3-13*, 49(4), 448-463.  
<https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1734041>
- Martin, F., Zhuang, M., & Schaefer, D. (2024). Systematic review of research on artificial intelligence in K-12 education (2017–2022). *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100195.  
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100195>
- Murphy, R. F. (2019). *Artificial Intelligence Applications to Support K–12 Teachers and Teaching*. RAND Corporation; JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/resrep19907>
- Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100020. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020>
- Özer, S., Yazıcı, A. S., Akgül, S., & Yıldırım, A. (2023). Okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1776–1794.
- Özsoy, D., & Karakuş, O. (2023). Examining the relationship between cognitive flexibility and attitudes towards artificial intelligence technologies among students studying sports sciences. *Journal of ROL Sport Sciences*, 1(1), 109-127.
- Polatgil, M., & Güler, A. (2023). Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 99-114.
- Schepman, A., & Rodway, P. (2020). Initial validation of the general attitudes towards Artificial Intelligence Scale. *Computers in Human Behavior Reports*, 1, 100014.  
<https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100014>
- Simsar, A., & Kadim, M. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanma Durumları ve Bunun Öğretime Etkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 127-146
- Su, J., & Yang, W. (2023). Artificial Intelligence and Robotics for Young Children: Redeveloping the Five Big Ideas Framework. *ECNU Review of Education*, 0(0), 1-14.  
<https://doi.org/10.1177/20965311231218013>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (C. 6). Pearson Education.
- Tabier, E., & Bakanay, Ç. D. (2023). Okul Öncesi Eğitimde Müze Eğitim Ortamları ve Yapay Zekâ Uygulamaları. *Journal Of Social Humanities and Administrative Sciences*, 9(65), 3082-3088.  
<https://doi.org/10.29228/JOSHAS.70500>

Wang, B., Rau, P.-L., & Yuan, T. (2023). Measuring user competence in using artificial intelligence: Validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 42, 1-14. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768>

## EXTENDED ABSTRACT

**Introduction:** Artificial intelligence is one of the critical technologies of our time (Tabier & Bakanay, 2023). Research focusing on the detailed use and impact of artificial intelligence in basic education for students can serve as a significant source of information on past, present, and future effects on education (Martin et al., 2024). Artificial intelligence literacy encompasses a broad concept involving the holistic examination of various dimensions such as knowledge, skills, tools, attitudes, methods, and ethical applications (Çelebi et al., 2023). It is inevitable that artificial intelligence will be part of our future, a subject of much debate, and in this context, the attitude of students, who are the future of humanity, towards artificial intelligence is particularly important (Demir & Güraksin, 2022).

**Method:** This study, which examines the relationship between preschool teacher candidates' attitudes towards artificial intelligence and their artificial intelligence literacy, adopts a mixed research design, and the findings obtained are presented in a descriptive manner. In this research, the attitudes towards artificial intelligence and artificial intelligence literacy of preschool teacher candidates who are continuing their university education are analyzed in terms of gender, age, and the class level they are studying. The population of this study includes teacher candidates enrolled in preschool education during the academic year 2023-2024. The sample of the study consists of 235 volunteer preschool teacher candidates selected using simple random sampling method, and it includes 9 teacher candidates who volunteered to participate in interview questions.

**Findings:** When examining the gender distribution, it is observed that 8.5% of the participants are male (20), while 91.5% are female (215). In terms of age categories, 38.7% are 20 years old and below (91), whereas 61.3% are 21 years old and above (144). Regarding the distribution by class levels, 1st-year students are represented at a rate of 28.9% (68), 2nd-year students at 25.5% (60), 3rd-year students at 22.1% (52), and 4th-year students at 23.4% (55). Statistically significant differences between genders were not found in positive attitudes, negative attitudes, and artificial intelligence literacy scale ( $p > 0.05$ ), indicating that there is no significant difference in the general attitudes towards artificial intelligence and literacy levels between males and females. These results indicate that participants' perceptions of artificial intelligence technologies do not significantly vary according to gender. A comparison was made between individuals aged 20 and below ( $n=91$ ) and those aged 21 and above ( $n=144$ ) in terms of positive attitudes, negative attitudes, and artificial intelligence literacy scores. The analysis results show that there is no statistically significant difference between age groups in terms of positive attitudes and artificial intelligence literacy ( $p > 0.05$ ). However, regarding negative attitudes, it was determined that individuals aged 21 and above ( $22.43 \pm 5.31$ ) scored lower than those under 20 years old ( $24.67 \pm 5.73$ ), and this difference was statistically significant ( $p < 0.05$ ). The average positive attitude scores were obtained as follows: 4th-year students:  $45.27 \pm 5.59$ , 3rd-year students:  $42.85 \pm 6.41$ , 2nd-year students:  $40.33 \pm 7.67$ , and 1st-year students:  $41.85 \pm 7.55$ . This indicates that students in higher grades approach artificial intelligence more positively. A statistically significant, low-level positive correlation was found between positive attitudes and negative attitudes ( $r=0.175$ ,  $p=0.007$ ). As positive attitudes increase, negative attitudes also increase. An intermediate-level positive correlation was found between positive attitudes and artificial intelligence literacy ( $r=0.366$ ,  $p<0.001$ ). As positive attitudes increase, artificial intelligence literacy also increases. It is observed that there are preferences among preschool teacher candidates in using artificial intelligence tools during their university education process. Some prefer them due to their speed and convenience, while others refrain from using artificial intelligence tools due to their adherence to traditional educational approaches. Teacher candidates express that their knowledge of artificial intelligence is insufficient and that they want to improve themselves in the field of artificial intelligence. In this context, it is seen that among the expectations and opinions of preschool teacher candidates regarding the role and future of artificial intelligence tools in university education, there are not only concerns and fears but also positive expectations.

**Discussion:** It has been found that teacher candidates reject artificial intelligence due to their lack of knowledge about it and their inability to fully utilize technology, leading them to adopt a traditional educational approach and harbour negative attitudes towards artificial intelligence due to fear and professional concerns about the future. An increase in teacher candidates' technology usage skills generally enhances their confidence (Çoklar & Çalışkan, 2019). It has been determined that preschool teacher candidates have insufficient knowledge about artificial intelligence and express a desire to improve themselves in the field of artificial intelligence. In the context of modern education, the main focus is on the student; it is important for education to be tailored to their abilities,

interests, and needs (Demir Dülger & Gümüşeli, 2023). In the current context, it is crucial to examine the individual, social, and institutional values of innovation and innovativeness within the 21st century.

**Conclusion:**

- It has been determined that preschool teacher candidates have insufficient knowledge about artificial intelligence and express a desire to improve themselves in the field of artificial intelligence.
- Taking into account the requests of preschool teacher candidates for artificial intelligence education during their university education process and their positive expectations regarding artificial intelligence, it is recommended that relevant modules give more importance to artificial intelligence education.
- To reduce negative attitudes towards artificial intelligence, awareness and training programs need to be organized.
- All of these will enable the integration of our teachers into these rapidly evolving technological developments in the education and teaching process, and it will only be possible with knowing the attitudes of today's teacher candidates towards technology. At this point, this study will shed light on other studies to be conducted.

# Content Analysis of Doctoral Research on Mobile-Assisted Language Learning in Türkiye

Yusuf DEMİR<sup>1\*</sup> 

<sup>1</sup> Selçuk University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Konya, Türkiye

## Article Info

Received: 30.04.2024  
Accepted: 06.06.2024  
Published: 30.06.2024

### Keywords:

MALL,  
CALL,  
ICT,  
EFL,  
Higher education.

## ABSTRACT

The advent of mobile technology in education has radically transformed language learning practices, exemplified by the emergence of mobile-assisted language learning. This study provides a content analysis of doctoral research on mobile-assisted language learning conducted in Türkiye, featuring the diverse instructional settings, participant groups, research paradigms, data collection instruments, thematic focuses, and key findings. It was revealed that MALL offers a range of benefits for foreign language learning, including improved vocabulary learning, listening and speaking skills. The analyses also showed that participants expressed favorable attitudes and perceptions regarding the use of MALL tools. Moreover, a number of dissertations highlighted the role of mobile-assisted professional development courses in equipping L2 practitioners with the necessary skills and support to integrate mobile technologies into their instructional practices effectively. In conclusion, by examining the doctoral dissertations, this study provides some insights into the current state of MALL research in Türkiye, identifying thematic and methodological trends.

## Türkiye’de Mobil Destekli Dil Öğrenimi Üzerine Yapılan Doktora Çalışmalarının İçerik Analizi

## Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 30.04.2024  
Kabul Tarihi: 06.06.2024  
Yayın Tarihi: 30.06.2024

### Anahtar Kelimeler:

MALL,  
CALL,  
ICT,  
EFL,  
Yükseköğretim.

## ÖZET

Mobil teknolojinin eğitimde görünür olması, dil öğrenme uygulamalarını ziyadesiyle dönüştürmektedir. Bu bağlamda, mobil destekli dil öğrenimi (MDDÖ) kavramı, etkili bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma, Türkiye’de mobil destekli dil öğrenimi üzerine yapılan doktora araştırmalarının içerik analizini sunmaktadır. Dolayısıyla, çalışmaların uygulandığı öğrenme ortamları, katılımcı grupları, benimsenen araştırma paradigmaları ve türleri, veri toplama araçları, tematik odaklar ve temel bulguları içermektedir. Sonuç olarak ise, MDDÖ’nün yabancı dil öğreniminde kelime, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi gibi birçok fayda sağladığı görülmüştür. Analizler ayrıca çalışmalarda yer alan katılımcıların MDDÖ araçlarının kullanımı konusunda olumlu tutumlar ve inançlar sergilediklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra, bazı tezler mobil destekli mesleki gelişim ve mobil öğrenme/öğretim odaklı mesleki gelişim içeriklerinin, yabancı dil öğretmenlerini mobil teknolojileri etkili bir şekilde öğretim uygulamalarına entegre etmeleri için gerekli becerilerle donatmadaki rolünü vurgulamıştır. Sonuç olarak, incelenen doktora tezleri kapsamında, bu çalışma Türkiye’deki MDDÖ araştırmalarının mevcut durumu hakkında bazı içgörüler sunmakta, tematik ve metodolojik eğilimleri ortaya çıkarmaktadır.

## To cite this article:

Demir, Y. (2024). Content analysis of doctoral research on mobile-assisted language learning in Türkiye. *Edutech Research*, 2(1), 110-122.

\*Sorumlu Yazar: Yusuf DEMİR, [demir.ysf@hotmail.com](mailto:demir.ysf@hotmail.com)



## **INTRODUCTION**

Mobile technology has revolutionized education, bringing new dimensions to learning experiences. An important development in this area is the use of mobile technologies for additional language (L2) learning, a concept known as ‘Mobile-Assisted Language Learning (MALL)’. MALL, defined as the “use of personal, portable devices that enable new ways of learning emphasizing continuity or spontaneity of access and interaction across different contexts of use” (Kukulska-Hulme & Shield, 2008, p. 273), leverages the ubiquity and capabilities of mobile devices such as smartphones and tablets to facilitate L2 learning, making it more accessible, personalized, and contextually relevant (de Oliveira, 2015; Sharples, 2002). MALL has emerged as a remarkable development from the earlier Computer-Assisted Language Learning (CALL) and embodies the shift toward more flexible and integrated learning environments. CALL utilizes computer technologies to facilitate L2 learning and teaching, providing opportunities for interaction and autonomous learning (Chapelle, 2001). However, the limitations of CALL, which spotlighted the need for greater practicality, ergonomics, and mobility, led to the development of more portable and practical solutions. Consequently, the advent of mobile devices in the early 2000s, offering unparalleled flexibility and functionality, has positioned them as ideal tools for L2 learning. As Miangah and Nezarat (2012) noted, the widespread availability of affordable and advanced mobile devices has the strong potential to transform the e-learning process.

MALL offers several advantages that make it a compelling tool for L2 learning. One of the primary merits is its personalized, expansive, and omnipresent nature (Sharples, 2002). Mobile devices allow learners to manage their learning without the dominance of any authority, enabling self-directed and autonomous learning. Since mobile devices are widely used and accessible, they democratize education by reaching almost every segment of society. Learners can access information anytime and anywhere, breaking the constraints of traditional classroom settings (Klopfer et al., 2012). The portability and accessibility of mobile devices boost the flexibility of learning (Al-Kadi, 2018). Learners can engage in educational activities at their own pace and convenience, making learning a more integrated part of their daily routines (Cheung & Slavin, 2013). This flexibility is particularly beneficial in the case of L2 learning, where consistent practice, interaction, and exposure to the target language are crucial to L2 proficiency. Moreover, the incorporation of mobile technologies in L2 learning has introduced new tools for communication and collaboration, while also establishing online environments for collective learning and resource sharing (Kukulska-Hulme, 2010).

### **Research on MALL**

Research into MALL has demonstrated various aspects of its application and effectiveness across various L2 learning skills. To begin with, Azar and Nasiri (2014) explored the impact of MALL on listening comprehension among Iranian EFL learners, revealing profound gains and positive attitudes toward MALL when using cellphone based audiobooks compared to traditional methods. Similarly, Kim (2018) found that Korean college students using diverse mobile applications increased their TOEFL listening comprehension and experienced reduced anxiety. In the sphere of vocabulary learning, Ali et al. (2020) demonstrated that young ESL learners in Pakistan considerably improved their vocabulary skills using MALL in comparison to conventional teaching methods. Additionally, Baleghizadeh and Oladrostam (2010) showed that pre-intermediate Iranian EFL students who recorded and analyzed their spoken mistakes using mobile phones showed enhanced grammatical accuracy. Khubyari and Narafshan (2016) provided further evidence of MALL’s utility, marking a notable progress in reading comprehension among Iranian EFL learners who utilized mobile phones for reading activities. In terms of both the findings and language skills covered, these findings align with Burston’s (2015) meta-analysis, which revealed consistently positive results for MALL applications across the majority of the studies, particularly in advancing reading, listening, and speaking skills.

Additional evidence supporting these results is provided by Li's meta-analyses. In a recent study, Li (2023) conducted a meta-analysis of 20 experimental studies with 1,218 participants, revealing that MALL significantly developed EFL learners' listening skills with a moderate-to-large effect size. This study also found that educational levels significantly moderated the effectiveness, with tertiary education students benefiting more than primary and secondary students. Another meta-analysis by Li (2022), focusing on improvements in reading comprehension, revealed a significantly large overall effect size, stressing that the use of MALL applications for EFL/ESL reading comprehension was significantly more effective than traditional methods, with moderating effects from intervention settings and durations. Concerning the gains in speaking development, the most recent meta-analysis by Li (2024) confirmed the overall effectiveness of MALL in developing speaking skills, with a large overall effect size derived from 18 studies involving 932 participants. Moderating factors like instructional approaches and intervention durations were also identified as influential variables. Collectively, these studies underscore the transformative capacity of MALL in promoting various language skills and sub-skills, including listening, speaking, vocabulary, grammar, and reading comprehension, across different learner populations and instructional settings.

### **The Current Study**

MALL represents a notable shift in L2 learning, utilizing mobile devices to facilitate and enrich the learning process. It goes without saying that the integration of technology into educational practices has been steadily increasing across the world. As in other developing countries, Türkiye, with its growing emphasis on integrating technology into education, provides a fertile ground for examining the impact and trends of MALL research. The increasing integration of mobile technologies into L2 learning has generated a substantial body of research aimed at understanding their influence and potential. Even with the widespread use of MALL, comprehensive research investigating the specific contributions of doctoral studies in the Turkish context is lacking. Doctoral dissertations, being rigorous and in-depth studies, often set the foundation for future research directions and practical applications. Therefore, a systematic analysis of these dissertations has the promise to shed important light on the state of MALL research in Türkiye, identifying prevailing trends, methodological approaches, and thematic foci. Ultimately, the findings of this study might assist in elevating L2 learning outcomes by informing the design and implementation of MALL initiatives that are grounded in rigorous academic research. This study is motivated by these voids and prospects, offering a detailed content analysis of doctoral research on MALL in Türkiye to showcase its development and contributions to L2 outcomes, and suggest future research directions. More specifically, in this study, doctoral studies on MALL are investigated in terms of their thematic foci, research components (context and participant specifics), methodological and analytical elements (research design, data collection, data analysis methods and tools), and findings.

### **METHOD**

This study employs a document content analysis approach (Berntsen et al., 2015) to systematically investigate doctoral dissertations on MALL conducted in Türkiye. Content analysis allows for both quantitative and qualitative examination of text data, making it suitable for identifying trends, methodological approaches, and thematic foci within the dissertations. This methodological approach facilitates an in-depth understanding of the research landscape and the contributions made by these doctoral studies. In the quantitative and qualitative methods divide in social research, content analysis serves as a hybrid technique (Bauer, 2003), used to generate objective conclusions regarding a specific topic of interest (Kondracki et al., 2002). Content analysis draws out essential information from the chosen literature, such as the methodologies employed, the time frame of the data, data sources, and the primary results reported in the articles (Ahmad et al., 2020).



## Literature Search and Retrieval

To obtain PhD dissertations focusing on MALL research conducted in Türkiye, a search was performed on Higher Education Council's thesis database by accessing tez.yok.gov.tr. The search was conducted using the "advanced search" option. The search terms "MALL" OR "mobile-assisted" were entered into the search field, limited to doctoral dissertations only. The ALL section, including title, abstract, and index, was selected without any time restrictions. The 76 results that appeared were manually reviewed for their subject areas. Ultimately, 13 dissertations with a focus on the learning and teaching of an L2 through mobile assistance were selected for detailed examination. The distribution of dissertations across years reveals a growing trend, starting with research in 2012 and 2014, peaking in 2018, and continuing with sustained interest through 2024. Table 1 lists the dissertations included in this study.

**Table 1**  
*Dissertations Reviewed*

<b>ID, Author (Year)</b>	<b>Dissertation Title</b>
1. Gülcü (2015)	Mobile-assisted Turkish Vocabulary Teaching as Foreign Language
2. Zeybek (2020)	Multimodal Mobile-assisted Language Learning Classroom Applications: A Study in Pre-service Teacher Education
3. Başoğlu (2022)	A Mobile Teacher Professional Development Course on Digital Game-enhanced Language Learning
4. Özer (2017)	The Effect of Mobile-assisted Language Learning Environment on EFL Students' Academic Achievement, Acceptance of Mobile Learning Devices and Cognitive Load
5. Aslan (2023)	The Impact of Blended Mobile Learning on EFL Students' Vocabulary Development
6. Gürkan (2018)	The Effects of Hypermedia Annotation Types and Learning Styles on Mobile Assisted Vocabulary Learning, Recall and Retention
7. Okumuş-Dağdeler (2018)	The Role of Mobile-assisted Language Learning (MALL) in Vocabulary Knowledge, Learner Autonomy and Motivation of Prospective English Language Teachers
8. Zengin (2018)	The Effects of an Online Course Designed on Mobile Technologies on the Use of ICT Skills, Attitudes and Self-efficacy of EFL Instructors
9. Berk (2019)	The Effect of Podcasts on Listening Comprehension and Listening Anxiety in Teaching Turkish as a Foreign Language
10. Koç (2024)	The Development of Listening and Speaking Skills in EFL Via an Artificially Intelligent Chatbot Application: A Quasi-Experimental Design Study
11. Tekin (2023)	The Effect of Computer and Mobile-assisted Feedback on Students' Expression Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language
12. Ağca (2012)	The Effect of Mobile Hypermedia Supported Printed Materials in Foreign Language Learning on Vocabulary Learning and Motivation
13. Çakmak (2014)	Exploring the Role of Multimedia Glosses and Strategy Use in Second Language Listening Comprehension and Incidental Vocabulary Learning in a Mobile Environment

## **Coding**

The content of the selected dissertations was analyzed using a predefined coding scheme designed to capture key aspects of the research. The coding scheme included the following categories: year of publication, orientation (foreign language teacher education/foreign language teaching), purpose/thematic focus, research paradigm/type, data collection tools, research contexts and participants, data analysis methods, language of interest, and major findings. The coded data were subjected to both quantitative and qualitative analysis. Quantitative analysis involved frequencies to identify common patterns and trends. Qualitative analysis was conducted thematically, centering on the detailed revelations of the research foci, methodologies, and key findings of the dissertations.

## **FINDINGS AND DISCUSSION**

This section presents the interpretation and discussion of the doctoral research on MALL conducted in Türkiye. Specifically, it covers several critical aspects of these PhD studies, including the research contexts and participants, research paradigms, data collection instruments and analysis patterns, thematic focus, and primary findings.

### **Research Contexts and Participants**

The content analysis of the doctoral dissertations on MALL conducted in Türkiye presents varied research settings and participant groups involved in these studies. The studies were conducted in a variety of educational settings, showcasing the applicability of MALL in advancing L2 learning and teaching across different learner demographics. The research settings included schools of foreign languages (n=4), education faculties (n=4), language centers (n=2), general university settings (n=2), and a high school. As such, ELT student teachers were represented in four PhD studies, students of L2 Turkish in three PhD studies, preparatory school English lecturers in two PhD studies, preparatory school EFL students in two PhD studies, and with one PhD study each on university-level and high school EFL learners.

Three of the dissertations focused on MALL from the specific perspective of L2 practitioners, incorporating an instructional dimension. This demonstrates the strength of MALL in reforming not only L2 learning but also L2 teaching practices, making them more dynamic and responsive to the digital age. Also, three dissertations presented MALL applications as an intervention for students of L2 Turkish, underscoring an academic interest in leveraging mobile technology to extend the learning experience for this specific group. However, the dissertations predominantly focused on higher education institutions and preparatory schools. This distribution demonstrates a notable gap in PhD research conducted within primary and secondary schools, apart from the single high school study. Expanding research to include a broader range of educational levels could furnish more meaningful explanations for MALL's effectiveness across different age groups and learning stages. Equally importantly, while L2 teachers, student teachers, and learners of L2 English and L2 Turkish were well-represented, there is no obvious focus on other significant groups such as adult learners, students with special needs, and underrepresented groups (Naveed et al., 2023).

### **Research Paradigms**

Ten of the dissertations adopted a mixed-methods design, while three utilized a quantitative approach, and none used a qualitative method. An experimental dimension surfaced somehow in most of the studies, investigating the effectiveness of several MALL applications. Experimental designs yield robust evidence that can be used to make informed recommendations for L2 practitioners, learners, and policymakers regarding the implementation and optimization of MALL resources, leading to their wider adoption in instructional settings. In addition, considering their depictions of changes in patterns

(Dörnyei, 2007), these experimental dissertations also feature a longitudinal component. The prevalence of mixed-methods experimental dissertations aligns with Ross and Morrison's (2013) recommendation to integrate intervention research with other research methodologies and employ nontraditional, supplementary methods. This portrayal in the present study is also consistent with Ross and Morrison's observation of a consistent trend in the use of experimental methods in educational technology research.

### **Data Collection Instruments and Analysis Patterns**

The analyses of the content of dissertations revealed a variety of data collection tools and data analysis methods employed in the MALL PhD research. Given the extensive use of experimental methods in the dissertations, the data collection instruments, and analysis procedures were accordingly reflective of this approach. In this respect, pre-tests and post-tests, along with achievement and knowledge tests (e.g., vocabulary, collocation, proficiency tests), were predominantly employed, demonstrating the focus on empirical evidence to evaluate MALL's effectiveness. Additionally, quantitative surveys and scales (e.g., Mobile Learning Tools Acceptance Scale, Mobile Learning Perception Scale, Mobile Learning Motivation Scale, etc.) were widely used. These reflect a systematic effort to capture learners' attitudes and perceptions toward MALL, stimulating a comprehensive understanding of its influence on learner motivation and acceptance. Regarding the data collection instruments that represented the qualitative component of mixed-methods designs, semi-structured and standardized open-ended interviews and forms tailored to specific applications were largely utilized. This was complemented by the use of reflective diaries and course/training evaluation forms. The integration of qualitative tools, particularly through interviews and reflective diaries, provides rich, contextual understandings that complement the quantitative data.

In analyzing quantitative data, both descriptive and inferential statistics were employed. The descriptive analysis included frequencies, percentages, and mean scores whereas the inferential analysis utilized various statistical procedures to compare groups within experimental designs. These statistical tests, including t-tests, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis, Wilcoxon signed-rank, chi-square tests, MANOVA, ANOVA, and ANCOVA, were used to determine statistical significance and infer the generalizability of the findings. Additionally, post hoc tests and correlation analyses were conducted. While these solutions are appropriate and necessary for experimental designs, considering their longitudinal aspect, analyses such as longitudinal structural equation modeling, cross-lagged analyses, and growth curve models could also have been used, to be representative of the paradigmatic shift known as the "methodological turn" (Byrnes, 2013). With respect to the analysis of qualitative data in the dissertations, content analysis was the primary method, along with the use of thematic analysis, constant comparison method, grounded theory, pattern analysis, and discourse analysis.

### **Thematic Focus**

Content analysis of the stated objectives and purpose statements identified the research themes shown in Table 2, reflecting the primary research interests and objectives. The analyses underscore the innovative capabilities of mobile technologies in L2 learning and teaching. First and foremost, the consistent emphasis in PhD research on the effectiveness of MALL tools suggests their potential in expanding L2 outcomes across different skills. This emphasis parallels the broader literature oriented to investigating the efficacy of MALL applications in various contexts and among diverse groups (Hasan & Islam, 2020; Khan et al., 2019; Parsa & Anjomshoa, 2022). Secondly, understanding student perceptions and attitudes toward MALL is essential for its successful implementation and sustainability. Consequently, participants' experiences and reflections on the MALL tools employed were frequently explored, as also demonstrated by numerous studies (Al Mukhallafi, 2019; Tran, 2020; Viberg & Grönlund, 2013). Additionally, the focus in the MALL PhD research on L2 teachers' professional

development for and through MALL is an indicator of the intention to hone their pedagogical skills and practices with modern approaches, while also polishing their digital literacies. These endeavors are relatively cost-effective, providing effective professional development opportunities and instructional support (Hafour, 2022; Nazari & Xodabande, 2022), without the need for extensive physical resources or travel. Finally, the investigation into MALL’s cognitive and affective influences, such as cognitive load, anxiety, and motivation, delivers key perspectives on developing supportive and effective learning environments. Managing cognitive load and reducing anxiety, for example, are critical for ensuring that MALL tools enhance rather than hinder the learning process.

**Table 2**  
*Thematic Foci and Specific Objectives*

Theme	Description	Focus
Effectiveness of MALL tools	Evaluating the impact of MALL tools on L2 learning outcomes.	<p><b>Vocabulary learning:</b> Multiple dissertations assessed the effectiveness of mobile tools in learning L2 vocabulary through researcher-generated interfaces and environments (Ağca, 2012; Gülcü, 2015; Gürkan, 2018; Okumuş-Dağdeler, 2018) and blended MALL (Aslan, 2023).</p> <p><b>Listening and speaking:</b> Some of the dissertations focused on developing listening and speaking skills through mobile technologies, including the use of podcasts (Berk, 2019), AI chatbots (Koç, 2024), and WhatsApp (Tekin, 2023). A MALL application was also developed to deliver listening content (Çakmak, 2014).</p> <p><b>Overall L2 proficiency:</b> The impact of researcher-generated MALL environment on general L2 proficiency was investigated (Özer, 2017).</p>
Students’ perceptions and attitudes	Understanding attitudes toward and experiences with MALL.	A number of dissertations explored student perceptions and motivation toward researcher-generated MALL tools and environments (Okumuş-Dağdeler, 2018; Zeybek, 2020).
Professional development for practitioners	Enhancing teacher training and professional development through MALL.	Several dissertations focused on developing and evaluating mobile-assisted professional development tools and courses (Başoğlu, 2022; Zeybek, 2020), and online mobile technologies courses (Zengin, 2018) for L2 practitioners.
Affective and cognitive impacts	Examining the cognitive load and affective outcomes of MALL.	<p><b>Anxiety and motivation:</b> An array of dissertations examined how MALL tools affect learners’ anxiety (Berk, 2019) and motivation (Ağca, 2012).</p> <p><b>Cognitive load:</b> The effect of MALL environment on learners’ cognitive load was explored (Özer, 2017).</p>

### Primary Findings

The analysis conducted on the findings derived from the MALL PhD research reaffirms the revolutionary capacity of MALL applications in promoting various aspects of L2 learning and instruction. The consistent findings across multiple studies distinguish the major benefits of these tools in improving vocabulary, listening, and speaking skills, as well as overall L2 proficiency. The interactive and stimulating nature of mobile learning tools, combined with their flexibility and accessibility, makes

them highly effective in modern instructional settings (Kerimbayev et al., 2023). Student satisfaction and motivation are critical factors in L2 achievement, as extensively demonstrated in the literature (Anjomshoa & Sadighi, 2015; Lamb, 2017; Li & Ni, 2024; Wu, 2022). The high levels of satisfaction and motivation reported by the participants using MALL tools underscore the importance of creating engaging learning environments (Klimova, 2019). The ability to learn at one's own pace and convenience, coupled with the dynamic features of mobile tools, elevates the pleasure and effectiveness derived from learning. This shift from traditional classroom settings to personalized, continuous learning experiences is a substantial advancement in L2 learning. L2 practitioners' professional development gains are another crucial aspect addressed by the findings in PhD research. Mobile-assisted professional development courses offer valuable resources and continuous support, enabling teachers to integrate mobile technologies into their teaching practices effectively (Criollo-C et al., 2021; UNESCO, 2012). However, the challenges faced in implementing these courses, such as technical issues and the need for better integration strategies, must be handled to maximize their impact. Providing technical training, developing user-friendly interfaces, and ensuring continuous access to resources are essential steps in overcoming these challenges.

A more specific viewpoint toward the findings provides additional interpretations. For instance, the reduction of listening anxiety through mobile tools, particularly podcasts, is a notable finding. Reducing anxiety better students' confidence and performance, particularly in listening comprehension tasks (Liu & Xiangming, 2019; Zhang, 2019). This indicates that mobile tools can create a more conducive learning environment by addressing affective factors that affect L2 learning (Ali, 2022; Dong et al., 2022; Hwang et al., 2024; Putri & Degeng, 2024). Cognitive load management, another point of interest in one of the dissertations, is also a critical consideration in the design of mobile learning environments. While MALL tools are instrumental in fostering academic achievement, the risk of cognitive overload remains a concern (Bahari, 2023). Balancing cognitive demands to prevent overload is essential for maintaining effective learning. Computer and mobile-assisted feedback, as revealed in another dissertation, provides timely and personalized feedback, helping students augment their writing and speaking skills.

As a conclusion, the integration of mobile technologies in L2 learning represents a major advancement in the field. The value of MALL applications in optimizing various language skills, coupled with high levels of student satisfaction and motivation, feature their game-changing role. Resolving the challenges specified by the participants will further deepen the effectiveness of these tools. Continued research and development in the field of L2 learning is essential to fully leverage the benefits of MALL.

## **CONCLUSION AND LIMITATIONS**

In conclusion, the exploration of doctoral research on MALL in Türkiye unveils a promising shift toward more dynamic and contextually rich L2 settings. This body of work highlights the effectiveness of MALL in bolstering L2 skills such as vocabulary, listening, and speaking through the pervasive use of mobile devices. The integration of these technologies allows for seamless, on-the-go learning experiences that break traditional classroom constraints, promoting self-directed and continuous L2 engagement. The findings also reflect a high degree of learner satisfaction and motivation, illustrating MALL's capacity to make L2 learning trajectory more engaging and accessible. However, the research also points out a number of implementation challenges. Addressing these hurdles through enhanced technical support and streamlined interfaces likely facilitates the broader adoption of MALL.

This study, naturally, has several limitations that need to be acknowledged. The analyses exclusively included doctoral dissertations. Including master's theses and journal articles could

contribute to a further understanding of the applications, merits, and constraints of MALL within the Turkish context. In addition, the search for data retrieval was conducted using specific terms such as “MALL” and “mobile-assisted”. Dissertations that did not explicitly use these terms in their title, abstract, or index but still focused on MALL, if any, were not included in the study. This may have resulted in the exclusion of relevant research.

### **Ethics Committee Approval**

This study did not use human or animal subjects that require ethics committee approval. The research was conducted on publicly available data sets, literature reviews or theoretical analyses. In accordance with ethical rules, academic integrity and scientific ethics were fully complied with at every stage of the research process. Therefore, ethics committee approval was not required.

### **Author Contributions**

Research Design (CRediT 1) Yusuf DEMİR (%100)

Data Collection (CRediT 2) Yusuf DEMİR (%100)

Research - Data Analysis - Validation (CRediT 3-4-6-11) Yusuf DEMİR (%100)

Writing the Article (CRediT 12-13) Yusuf DEMİR (%100)

Revision and Improvement of the Text (CRediT 14) Yusuf DEMİR (%100)

### **Funding**

The study did not receive any financial support.

### **Conflict of Interest**

No conflict of interest.

### **Sustainable Development Goals (SDG)**

Sustainable Development Goals: 4 Quality Education

Item 4.7. *“By 2030, ensure that all students acquire the knowledge and skills needed to advance sustainable development through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, world citizenship and appreciation of cultural diversity and the contribution of culture to sustainable development”*. Article 4.7. is supported in this study. This is because this study aims to examine the practices in this field in Turkey through the analysis of doctoral studies on mobile-assisted language learning.

## REFERENCES

- Ağca, R. K. (2012). *The effect of mobile hypermedia supported printed materials in foreign language learning on vocabulary learning and motivation* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- Ahmad, N., Menegaki, A. N., & Al-Muharrami, S. (2020). Systematic literature review of tourism growth nexus: An overview of the literature and a content analysis of 100 most influential papers. *Journal of Economic Surveys*, 34(5), 1068-1110. <https://doi.org/10.1111/joes.12386>
- Ali, A. D. (2022). Effects of a gamified MALL application on developing EFL preparatory school students' speaking and enjoyment and reducing speaking anxiety. *CDELT Occasional Papers in the Development of English Education*, 78(1), 241-296.
- Ali, M. M., Bashir, A., Ikram Anjum, M. A., & Mahmood, M. A. (2020). Impact of mobile assisted language learning on the young ESL learners' vocabulary in Pakistan. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 14(1), 154-170.
- Al-Kadi, A. (2018). A review of technology integration in ELT: From CALL to MALL. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(1), 1-12.
- Al Mukhallafi, T. R. (2019). Attitudes and usage of MALL among Saudi University EFL students. *International Journal of English Linguistics*, 9(1), 407-420.
- Anjomshoa, L., & Sadighi, F. (2015). The importance of motivation in second language acquisition. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3(2), 126-137.
- Aslan, M. (2023). *The impact of blended mobile learning on EFL students' vocabulary development* [Unpublished doctoral dissertation]. İstanbul Aydın University.
- Azar, A. S., & Nasiri, H. (2014). Learners' attitudes toward the effectiveness of mobile assisted language learning (MALL) in L2 listening comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1836-1843.
- Bahari, A. (2023). Challenges and affordances of cognitive load management in technology-assisted language learning: A systematic review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 39(1), 85-100. <https://doi.org/10.1080/10447318.2021.2019957>
- Baleghizadeh, S., & Oladrostam, E. (2010). The effect of mobile assisted language learning (MALL) on grammatical accuracy of EFL students. *Mextesol Journal*, 34(2), 1-10.
- Baçoğlu, E. B. (2022). *A mobile teacher professional development course on digital game-enhanced language learning* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University.
- Bauer, M. W. (2003). Classical content analysis: A review. In M.W. Bauer & G. Gaskell (Eds). *Qualitative researching with text, image and sound* (pp. 131–151). Sage.
- Berk, R. R. (2019). *The effect of podcasts on listening comprehension and listening anxiety in teaching Turkish as a foreign language* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- Berntsen, G. K. R., Gammon, D., Steinsbekk, A., Salamonsen, A., Foss, N., Ruland, C., & Fønnebo, V. (2015). How do we deal with multiple goals for care within an individual patient trajectory? A document content analysis of health service research papers on goals for care. *BMJ Open*, 5(12), e009403.
- Burston, J. (2015). Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning

- outcomes. *ReCALL*, 27(1), 4-20. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000159>
- Byrnes, H. (2013). Notes from the editor. *The Modern Language Journal*, 97, 825-827.
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2013). The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 9, 88-113.
- Criollo-C, S., Guerrero-Arias, A., Jaramillo-Alcázar, Á., & Luján-Mora, S. (2021). Mobile learning technologies for education: Benefits and pending issues. *Applied Sciences*, 11(9), 4111.
- Çakmak, F. (2014). *Exploring the role of multimedia glosses and strategy use in second language listening comprehension and incidental vocabulary learning in a mobile environment* [Unpublished doctoral dissertation]. Boğaziçi University.
- de Oliveira, I. M. S. P. (2015). *English for tourism: Contribution to language use through mobile learning* [Doctoral dissertation]. Universidade de Aveiro.
- Dong, L., Jamal Mohammed, S., Ahmed Abdel-Al Ibrahim, K., & Rezai, A. (2022). Fostering EFL learners' motivation, anxiety, and self-efficacy through computer-assisted language learning- and mobile-assisted language learning-based instructions. *Frontiers in Psychology*, 13, 899557. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899557>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Gülcü, İ. (2015). *Mobile-assisted Turkish vocabulary teaching as foreign language* [Unpublished doctoral dissertation]. Çanakkale Onsekiz Mart University.
- Gürkan, S. (2018). *The effects of hypermedia annotation types and learning styles on mobile assisted vocabulary learning, recall and retention* [Unpublished doctoral dissertation]. Yeditepe University.
- Hafour, M. F. (2022). The effects of MALL training on preservice and in-service EFL teachers' perceptions and use of mobile technology. *ReCALL*, 34(3), 274-290. <https://doi.org/10.1017/S0958344022000015>
- Hasan, M., & Islam, A. S. (2020). The effectiveness of mobile assisted language learning (MALL) on ESL listening skill. *NOBEL: Journal of Literature and Language Teaching*, 11(2), 188-202.
- Hwang, G. J., Rahimi, M., & Fathi, J. (2024). Enhancing EFL learners' speaking skills, foreign language enjoyment, and language-specific grit utilising the affordances of a MALL app: A microgenetic perspective. *Computers & Education*, 105015. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105015>
- Kerimbayev, N., Umirzakova, Z., Shadiev, R., & Jotsov, V. (2023). A student-centered approach using modern technologies in distance learning: A systematic review of the literature. *Smart Learning Environments*, 10(61). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00280-8>
- Khan, R., Radzuan, N., Alkhunaizan, A., Mustafa, G., & Khan, I. (2019). The efficacy of MALL instruction in business English learning. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 13(8), 60-73.
- Khubyari, L., & Narafshan, M. H. (2016). A study on the impact of MALL (Mobile Assisted Language Learning) on EFL learners' reading comprehension. *International Journal of English*



- Language Teaching*, 4(2), 58-69.
- Kim, Y. J. (2018). The effects of mobile-assisted language learning (MALL) on Korean college students' English-listening performance and English-listening anxiety. In *Proceedings of the 8th International Conference on Languages, Social Sciences, Education and Interdisciplinary Studies* (pp. 277-298).
- Klimova, B. (2019). Impact of mobile learning on students' achievement results. *Education Sciences*, 9(2), 90.
- Klopfer, E., Sheldon, J., Perry, J., & Chen, V. H. H. (2012). Ubiquitous games for learning (UbiqGames): Weatherlings, a worked example. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 465-476. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00456.x>
- Koç, F. Ş. (2024). *The development of listening and speaking skills in EFL via an artificially intelligent chatbot application: A quasi-experimental design study* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University.
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S., Fada, R. D., & Amundson, D. R. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34(4), 224-230. [https://doi.org/10.1016/s1499-4046\(06\)60097-3](https://doi.org/10.1016/s1499-4046(06)60097-3)
- Kukulka-Hulme, A. (2010). Mobile learning as a catalyst for change. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 25(3), 181-185. <https://doi.org/10.1080/02680513.2010.511945>
- Kukulka-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301-346. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000088>
- Li, R. (2022). Effects of mobile-assisted language learning on EFL/ESL reading comprehension. *Educational Technology & Society*, 25(3), 15-29.
- Li, R. (2023). Effects of mobile-assisted language learning on EFL learners' listening skill development. *Educational Technology & Society*, 26(2), 36-49.
- Li, R. (2024). Effects of mobile-assisted language learning on foreign language learners' speaking skill development. *Language Learning & Technology*, 28(1), 1-26.
- Li, H., & Ni, A. (2024). What contributes to student language learning satisfaction and achievement with learning management systems?. *Behavioral Sciences*, 14(4), 271.
- Liu, M., & Xiangming, L. (2019). Changes in and effects of anxiety on English test performance in Chinese postgraduate EFL classrooms. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2019/7213925>
- Miangah, T. M., & Nezarat, A. (2012). Mobile-assisted language learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems*, 3(1), 309-319. <https://doi.org/10.5121/ijdps.2012.3126>
- Naveed, Q. N., Choudhary, H., Ahmad, N., Alqahtani, J., & Qahmash, A. I. (2023). Mobile learning in higher education: A systematic literature review. *Sustainability*, 15(18), 13566. <https://doi.org/10.3390/su151813566>
- Nazari, M., & Xodabande, I. (2022). L2 teachers' mobile-related beliefs and practices: Contributions

- of a professional development initiative. *Computer Assisted Language Learning*, 35(7), 1354-1383. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1799825>
- Okumuş-Dağdeler, K. (2018). *The role of mobile-assisted language learning (MALL) in vocabulary knowledge, learner autonomy and motivation of prospective English language teachers* [Unpublished doctoral dissertation]. Atatürk University.
- Özer, Ö. (2017). *The effect of mobile-assisted language learning environment on EFL students' academic achievement, acceptance of mobile learning devices and cognitive load* [Unpublished doctoral dissertation]. Mersin University.
- Parsa, N., & Anjomshoa, L. (2022). Impact of mobile-assisted language learning (MALL) on EFL learners' grammar achievement and self-efficacy. *International Journal of Language and Translation Research*, 1(4), 71-94.
- Putri, N. A., & Degeng, P. D. D. (2024). Utilizing mobile-assisted language learning (MALL) to alleviate speaking anxiety among EFL students. *English Review: Journal of English Education*, 12(1), 125-136.
- Ross, S. M., & Morrison, G. R. (2013). Experimental research methods. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 1007-1029). Routledge.
- Sharples, M. (2002). Disruptive devices: Mobile technology for conversational learning. *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning*, 12(5/6), 504-520.
- Tekin, E. (2023). *The effect of computer and mobile-assisted feedback on students' expression skills in teaching Turkish as a foreign language* [Unpublished doctoral dissertation]. Yıldız Technical University.
- Tran, T. L. N. (2020). Perspectives and attitudes towards self-directed mall and strategies to facilitate learning for different learner groups. *Call-EJ*, 21(3), 41-59.
- UNESCO (2012). *Mobile learning for teachers in Europe: Exploring the potential of mobile technologies to support teachers and improve practice*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216167>
- Viberg, O., & Grönlund, Å. (2013). Cross-cultural analysis of users' attitudes toward the use of mobile devices in second and foreign language learning in higher education: A case from Sweden and China. *Computers & Education*, 69, 169-180. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.014>
- Wu, X. (2022). Motivation in second language acquisition: A bibliometric analysis between 2000 and 2021. *Frontiers in Psychology*, 13, 1032316. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1032316>
- Zengin, Ö. (2018). *The effects of an online course designed on mobile technologies on the use of ICT skills, attitudes and self-efficacy of EFL instructors* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University.
- Zeybek, G. (2020). *Multimodal mobile-assisted language learning classroom applications: A study in pre-service teacher education* [Unpublished doctoral dissertation]. Anadolu University.
- Zhang, X. (2019). Foreign language anxiety and foreign language performance: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 103(4), 763-781. <https://doi.org/10.1111/modl.12590>