

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES JOURNAL Critical Reviews in Educational Sciences

Derleme / Review *Derleme / Review*

İşitme kayıplı bireylerde eğitim: işitsel-sözel
terapi yöntemi Türk eğitim sisteminde milletlerarası özel okullar:
mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri
Education in individuals with hearing loss: International private schools in Turkish education
auditory verbal therapy method system: current situation, problems and solution
suggestions
B. İrem Köroğlu, PDF
Saadettin Güzel, PDF

Derleme / Review

Bir kopma süreci: okula yabancılaşma *Derleme / Review*
A detachment process: school alienation Düzenleme sürecine yazma modelleri
çerçevesinde bir bakış
Mehmet Sıddık Vangölu & Gaye Zeynep Çenesiz, PDF An overview of revision process within the
context of writing models

Derleme / Review

Sosyal bilgiler dersinde sanat ile umudun tesisi *Arzu Atasoy, PDF*
Establishment of hope with art in social studies course *Sistematik Derlemeler ve Meta Analiz / Systematic
Reviews and Meta-Analysis*
Arda Eren & Ercenk Hamarat, PDF Ters yüz sınıf modelinin ilköğretim kademesinde
öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: meta
analiz çalışması

Derleme / Review

Çokdillilik ve diller arası etkileşim çalışmaları *The effect of the flipped classroom model on
academic success of secondary students:a meta
analysis*
Studies on multilingualism and crosslinguistics
Tuğçe Kalkan, PDF

**Emel Seyhan Çiftçi, Ersoy Akdağ, Önder Ulu,
Özlem Eyili & Nurcihan Doğan, PDF**

CİLT
VOLUME

03

SAYI
ISSUE

02

GÜZ
AUTUMN

2022

e-ISSN
2817-0808

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi

CRES JOURNAL Critical Reviews in Educational Sciences

ALANYAZIN CRES Journal
Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi Critical Reviews in Educational Sciences
Açık Erişim Hakemli Dergi Open Access Peer-Reviewed Journal

Cilt 03 Sayı 02 Bahar 2022 Volume 03 Issue 02 Spring 2022

İmtiyaz Sahibi Owner
İbrahim Hakan Karataş İbrahim Hakan Karataş
Öncü Okul Yöneticileri Derneği YK Başkanı Board Chair of Leading School Principals Society
Yayın Periyodu Publication Period
Mayıs ve Kasım aylarında yılda 2 kez yayınlanır. Published twice a year in May and November.

Yayın Dili Language of Publication
Türkçe- English Türkçe- English
(C) Bütün hakları saklıdır (C) All rights reserved.

Yayın Tarihi Publication Date
Kasım 2022 November 2022

Yayıncı Publisher
Öncü Okul Yöneticileri Derneği Leading School Principals Society
Yayıncı Sertifikası: 49487 Publisher Certificate: 49487

Yayınlayan Kuruluş Publishing Company
Öncü Yöneticiler Eğitim ve Danışmanlık Hiz. Ltd. şti. Öncü Yöneticiler Education ve Consultancy Co.

İletişim Contact

www.alanyazin.com

+902163428383
+905050197059

alanyazindergisi@gmail.com
editor@alanyazin.com

Murat Reis Mh. Teyyareci Muammer Sok. No 10/2 34664 Üsküdar İstanbul Türkiye

[@alanyazin](https://twitter.com/alanyazin) [@alanyazin](https://www.instagram.com/alanyazin) [@alanyazin](https://www.facebook.com/alanyazin) [@ALAN YAZIN](https://www.linkedin.com/company/alanyazin)



ÖNCÜ
YÖNETİCİLER
LEADING PRINCIPALS

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi

CRES JOURNAL Critical Reviews in Educational Sciences

Baş Editör / Editor in Chief

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ

Editör Yardımcısı / Assistant Editor

Dr. Hatice FAKİOğLU-BAğCI

Dr. Ceyda ÇAVUŞOğLU

Dr. Murat POLAT

Dr. Saffet KARAYAMAN

Dil Editörleri / Language Editors

Dr. Şeyma DAğ

Dr. Semiha ALTINDAğ

Yusuf MUGAYA

Serhat TUNÇ

Cihan KOCABAŞ

Mizanpaj / Layout

Ebrar KARATAŞ

Yayın Sekreteryası / Publication Secretariat

Nurgün VAROL

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi

CRES JOURNAL Critical Reviews in Educational Sciences

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Khalid ARAR, *Texas State Üniversitesi, ABD* Prof. Dr. Nicholas J. PACE, *Nebraska-Lincoln Üniversitesi, ABD* Prof. Dr. John L. ADAMSON, *Niigata Prefecture Üniversitesi, Japonya* Prof. Dr. Larry G. DANIEL, *Texas Permian Basin Üniversitesi, ABD* Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, *Başkent Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN, *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. Selami AYDIN, *Medeniyet Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. Ahmet AYPAY, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. Yusuf CERİT, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ, *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. Nuray SUNGUR, *Kocaeli Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. Soner POLAT, *Kocaeli Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. Selahattin TURAN, *Uludağ Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. Yeşim Güleç Aslan, *Medeniyet Üniversitesi, Türkiye* Doç. Dr. Ramesh Chander Sharma, *Delhi Ambedkar Üniversitesi, Hindistan* Doç. Dr. Akif PAMUK, *Marmara Üniversitesi, Türkiye* Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ, *Education University of Hong Kong, Çin* Doç. Dr. Mustafa SEVER, *Ankara Üniversitesi, Türkiye* Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ, *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye* Dr. Rania Sawalhi, *Qatar Üniversitesi, Katar* Dr. Theophile Muhayimana, *Northern Iowa Üniversitesi, ABD*

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Özlem FEDAİ, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Prof. Dr. Çiğdem KILIÇ, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Prof. Dr. Lütfi ARSLAN, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Doç. Dr. A. Faruk LEVENT, *Marmara Üniversitesi* Doç. Dr. Kevser KOÇ, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Doç. Dr. Halil Coşkun ÇELİK, *Siirt Üniversitesi* Doç. Dr. Füsün EKŞİ, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Doç. Dr. Bilal ÇANKIR, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Doç. Dr. Zeynep Çiğdem ÖZCAN, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Ersin TÜRE, *Erzincan Üniversitesi* Dr. Emine AYYILDIZ, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Fatma ALBAYRAK, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Güler Doğan AVERBEK, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. İbrahim Hakkı BULUT, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Murat BÜLBÜL, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Elif Kır CULLEN, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Ferdane Denkci AKKAŞ, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Ahmet ÖZKAN, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Yunus Emre ÖZSARAY, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Ayşe Tuğba ÖNER, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Nihan ŞAHİNKAYA, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Işıl TEKİN, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Sümeyra Buran UTKU, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Serkan UÇAN, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Mevlüt KARA, *Gaziantep Üniversitesi* Dr. G. Figen FİDAN, *Final Okulları, Öncü Okul Yöneticileri Derneği* Dr. Feyza YILMAZ, *Öncü Okul Yöneticileri Derneği* Dr. Erdem OKLAY, *MEB* Dr. Kevser YILDIRIM, *Birikim Eğitim Kurumları* Dr. Ramazan ERTÜRK, *MEB*

Bu Sayının Hakemleri / Peer Reviewers of Current Issue

Asuman Anhaçık, Mehmet Cüneyt Ancın, Selim Tiryakiol, Sedat Karagül, Esra Tekel, Abdullah Açar, Mücahit Ayra, Hilal Kazu, Süleyman Aydeniz, Nihan Şahinkaya, Fatma Albayrak, Emine Hoşoğlu-Doğan

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi

CRES JOURNAL Critical Reviews in Educational Sciences

İçindekiler / Table of Contents

<i>Derleme / Review</i>	<i>Derleme / Review</i>
İşitme kayıplı bireylerde eğitim: işitsel-sözel terapi yöntemi	Türk eğitim sisteminde milletlerarası özel okullar: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri
Education in individuals with hearing loss: auditory verbal therapy method	International private schools in Turkish education system: current situation, problems and solution suggestions
B. İrem Köroğlu , 211-225, PDF	Saadettin Güzel , 271-295, PDF
<i>Derleme / Review</i>	<i>Derleme / Review</i>
Bir kopma süreci: okula yabancılaşma	Düzenleme sürecine yazma modelleri çerçevesinde bir bakış
A detachment process: school alienation	An overview of revision process within the context of writing models
Mehmet Sıddık Vangölu & Gaye Zeynep Çenesiz , 227-235, PDF	Arzu Atasoy , 297-310, PDF
<i>Derleme / Review</i>	<i>Sistematiğ Derlemeler ve Meta Analiz / Systematic Reviews and Meta-Analysis</i>
Sosyal bilgiler dersinde sanat ile umudun tesisi	Ters yüz sınıf modelinin ilköğretim kademesinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: meta analiz çalışması
Establishment of hope with art in social studies course	The effect of the flipped classroom model on academic success of secondary students:a meta analysis
Arda Eren & Erçenk Hamarat , 237-253, PDF	Emel Seyhan Çiftçi, Ersoy Akdağ, Önder Ulu, Özlem Eyili & Nurcihan Doğan , 311-328, PDF
<i>Derleme / Review</i>	
Çokdillilik ve diller arası etkileşim çalışmaları	
Studies on multilingualism and crosslinguistics	
Tuğçe Kalkan , 255-270, PDF	

Önsöz / Prologue

Alanyazın, bu sayı ile 3 yılı geride bıraktı. Türkiye’de eğitim bilimleri alanında üretilen bilimsel bilgiyi eleştirel bir yaklaşımla analiz etmek, bilimsel bilginin üretildiği kurumları, bilim insanlarını ve bilimsel bilgi üretme platformlarını, ürettikleri bilgi üzerinden değerlendirmek amacıyla yola çıkan Alanyazın, derleme makale yayınlayan nadir dergilerden biri olma ayrıcalığını da sürdürüyor.

Alanyazın, eğitim bilimleri alanında Türkiye’de üretilen bilimsel bilginin eleştirel analizini derinleştirmek amacıyla geçen yıl seçkin akademisyenlerin editörlüğünde tematik özel sayı makale çağrılarına çıkmıştı. Beş farklı temada özel sayı hazırlıkları devam ediyor. Uludağ Üniversitesi’nden **Prof. Dr. Selahattin Turan** editörlüğünde “*Eğitim Yönetimi Alanında Üretilen Bilimsel Bilginin Eleştirisi*” özel sayısı, Düzce Üniversitesi’nden **Dr. Taner Atmaca** editörlüğünde “*Eğitim Eşitsizliği*” özel sayısı, İstanbul Medeniyet Üniversitesi’nden **Dr. Ömer Avcı** editörlüğünde “*The Future of Higher Education in The Light of Current Developments*” özel sayısı, yine İstanbul Medeniyet Üniversitesi’nden **Dr. Selim Tiryakiol** editörlüğünde “*Dil Öğrenme ve Öğretme*” özel sayısı ve Yıldız Teknik Üniversitesi’nden **Dr. Mithat Korumaz** editörlüğünde “*Siyasal Düşünce, İdeolojiler ve Eğitim*” özel sayısı makale kabul etmeye devam ediyor. Tematik sayılar 2023 yılı itibariyle yayımlanacak. Bu temalarda Türkiye ve dünyadaki bilimsel bilgiyi yorumlayan, analiz eden, kavramsallaştıran makaleleri kabul etmeye devam ediyoruz. 2023 yılı Ocak ayı itibariyle 2024 yılı tematik sayılarımızı ilan edeceğiz.

Alanyazın’ın, 2023 yılı itibariyle yapacağı atılımlardan biri de her sayıda en az üç makaleyi İngilizce yayımlamak olacak. 2023 yılı itibariyle yayımlanacak periyodik ve tematik bütün sayılarda yazarlara makalelerini Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki dilde de yayımlama imkânı sunacağız.

Alanyazın, **Öncü Okul Yöneticileri Derneği** tarafından düzenlenen *Prof. Dr. Aytaç Açıkalın Doktora Tez Ödülleri* etkinliğini de desteklemektedir. **1 Ocak 2018 ile 31 Aralık 2022** tarihleri arasında Türkiye merkezli yükseköğretim kurumlarında kabul edilen ve başarılı olan doktora tezlerinin yarışacağı tez ödülleri etkinliğine **31 Ocak 2023 tarihine kadar** başvuru kabul edilmektedir.

Alanyazın, Türkiye’de üniversitelerde akademinin kendi içine, akademik yükselme ve akademik teşvik süreçlerine sıkışmış, disiplinlerarası yaklaşımların, kuram ile uygulamanın irtibatının zayıf olduğu bir bağlamda üretilen bilimsel bilginin dolaşıma girmesini sağlamak, görünürlüğünü artırmak, eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutmak ve böylece bilimsel bilginin yararının gündelik yaşama yansımalarını hızlandırmak amacıyla çıktığı yolda emin adımlarla yürümeye devam ediyor.

Bu yürüyüşte Alanyazın’ı destekleyen siz değerli okurlarımıza, yazarlarımıza, hakemlerimize, yayın kurulumuza, editoryal süreçte katkı sunan bütün arkadaşlarımıza ayrı ayrı teşekkür ederim.

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Kasım, 2022

ALANYAZIN-CRES Journal Kasım 2022 sayısının içeriğinde ne var?

Eleştirel inceleme, derleme ve değerlendirme yazılarına ağırlık veren Alanyazın-CRES Journal'ın Kasım 2022 sayısında yedi makale yer aldı.

B. İrem Köroğlu, *İşitme kayıplı bireylerde eğitim: işitsel-sözel terapi yöntemi* adlı ilk makalede işitsel-sözel terapi hakkında bilgi vererek, terapi sonrası elde edilen başarıları ele aldığı makalesinde işitsel-sözel terapi ile ilgili alanyazını derledi ve tartıştı.

Mehmet Sıddık Vangözü & Gaye Zeynep Çenesiz'e ait olan *Bir kopma süreci: okula yabancılaşma* adlı çalışmada *eğitimde yabancılaşma* olgusunu inceledi. "Eğitimde yabancılaşma", öğrencinin okul ortamında ait olma ve bağlanma duygusunun olmaması olarak tanımlanmaktadır. "Okula yabancılaşma" olarak da ifade edilen bu durum, öğrencinin öğrenme sürecinden kopması ve içinde bulunması gereken etkinlik veya topluluklardan uzaklaşması olarak ortaya çıkmaktadır.

Umut, yükselen şehirlerde kendisini baskılamak zorunda kalan bireyin maruz kaldığı sancıdan kurtulmasının yolu olarak kabul edilmektedir. *Sosyal bilgiler dersinde sanat ile umudun tesisi* adlı çalışmada **Arda Eren & Ercenk Hamarat** eğitimin sanat yolu ile umudu sağlamasının pratiği olarak sosyal bilgiler dersi örneği üzerinde durmaktadır. İçeriği sosyal olana dair olan sosyal bilgiler dersinin, kendiliği tesis etmek ve yok olan müphemliği yeniden var etmek için araç konumunda olan sanat yardımı ile bireyde motivasyon ve büyülenme sağlayarak bir amaca ilişkin devam edebilme itkisi olan umudu tesis edebilme gücünü ele almaktadır.

Çokdillilik ve diller arası etkileşim çalışmaları adlı çalışmada **Tuğçe Kalkan** çokdillilik bağlamlarında yabancı dil öğrenimini ele alarak konuya dair önemli etmenlerden olan aktarım, üçüncü dil öğrenim modelleri ve dillerarası etkileşimi alanyazından Türkçe bir derleme sunarak ele almaktadır.

Saadettin Güzel'in *Türk eğitim sisteminde milletlerarası özel okullar: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri* adlı çalışmasında Türkiye'de ikamet eden yabancı öğrencilerin devam edebildiği milletlerarası özel okullara ilişkin mevcut durum analiz edilerek bu okullarla ilgili temel sorunlar ile muhtemel risk alanları, literatür ve mevzuat çerçevesinde etraflıca incelenmiştir.

Düzenleme sürecine yazma modelleri çerçevesinde bir bakış' adlı çalışmada **Arzu Atasoy** düzenleme becerisini yazma modelleri çerçevesinde açıklamaktadır. Bu doğrultuda ilk olarak düzenleme becerisine ilişkin ne, neden ve kim sorularına verilen yanıtlar etrafında derleme oluşturulmuş ardından bu süreç bazı yazma modellerinden hareketle açıklanarak bir senteze ulaşılmıştır.

Emel Seyhan Çiftçi, Ersoy Akdağ & Önder Ulu Özlem Eyili & Nurcihan Doğan'ın *'Ters yüz sınıf modelinin ilköğretim kademesinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: meta analiz çalışması'* adlı çalışmasında ters yüz sınıf modelinin ilköğretim kademesinde öğrencilerin derslerdeki akademik başarılarına olan genel etkisinin meta analiz yöntemi ile belirlenmesi amaçlamıştır.

Yararlı olması ümidiyle iyi okumalar dilerim.

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Kasım, 2022

İşitme kayıplı bireylerde eğitim: işitsel-sözel terapi yöntemi

B. İrem Koroğlu

211

Başvuru/Submitted
26 Nis/Apr 2022

Kabul/Accepted
18 Haz/Jun 2022

Yayın/Published
8 Ağu/Aug 2022

Makale Türü
Derleme / Review

Özet: Dil ve konuşma edinimi için yaşamın erken yılları oldukça önemlidir. Bu dönemde yaşanan ve erken tanılanamayan bir işitme kaybı, çocuğun dil ve konuşma gelişiminin işiten akranlarına göre geride kalmasına neden olacaktır. Bu durum çocuğun; psikolojik, sosyal ve akademik hayatını olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle işitme kayıplı bir çocuğun; işitme kaybı olabildiğince erken sürede tanılanmalı ve işitme kaybına uygun işitme cihazı/koklear implant kullanımına başlatılmalıdır. Bunlara ek olarak, çocuğun dinleme potansiyelini gelişmesi ve dil gelişiminde işiten yaşlılarının seviyesine ulaşabilmesi için uygun eğitim programına alınması gerekmektedir. İşitme kayıplı çocukların eğitiminde en yaygın kullanılan yöntem, işitsel-sözel terapidir. Ancak, bu yöntemle ilgili kaynakların çoğu yabancı literatüre aittir. Bu çalışmanın amacı; işitsel-sözel terapinin içeriği hakkında bilgi vermek, terapi sonrası elde edilen başarıları tartışmak ve işitsel-sözel terapi ile ilgili literatürde bulunan bilgileri derleyerek aktarmaktır.

Anahtar kelimeler: Dil gelişimi, erken tanı, işitme cihazı, işitme kaybı, işitsel-sözel terapi, rehabilitasyon.

Education in individuals with hearing loss: auditory-verbal therapy method

Abstract: The early years of life are very important for language and speech acquisition. A hearing loss experienced during this period and not detected early will cause the child's language and speech development to lag behind his hearing peers. In this situation, the child; It will negatively affect your psychological, social and academic life. Therefore, a child with hearing loss; Hearing loss should be diagnosed as early as possible and appropriate hearing aid/cochlear implant use should be initiated. In addition, the child should be included in an appropriate education program in order to develop his listening potential and reach the level of his hearing peers in language development. The most widely used method in the education of children with hearing loss is auditory-verbal therapy. However, most of the sources related to this method belong to foreign literature. The aim of this study; to give information about the content of auditory-verbal therapy, to discuss the successes achieved after therapy, and to compile and convey the information in the literature about auditory-verbal therapy.

Keywords: Language development, early diagnosis, hearing aid, hearing loss, auditory verbal therapy, rehabilitation.

Alanyazın
Eğitim Bilimleri
Eleştirel İnceleme
Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/1, 211-225

Koroğlu, B. İ. (2022).
İşitme kayıplı bireylerde
eğitim: işitsel-sözel terapi
yöntemi. *Alanyazın*
3(2). 211-225 [http://
dx.doi.org/10.22596/
cresjournal.0302.211.225](http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0302.211.225)

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Giriş

İşitme kaybı, dil ve konuşma gelişimi sürecini bütünüyle etkilemektedir. Bu nedenle, işitme kaybının erken tanınması ve erken müdahale yöntemlerinin (yenidoğan işitme taraması) kullanılması çocuğun kronolojik yaşına uygun dil becerilerini edinmesinde önemli rol oynamaktadır. İşitme cihazı ve koklear implant teknolojilerinin son yıllarda hızlı bir şekilde gelişmesi, işitme kayıplı çocukların dinleme ve konuşma becerilerini kazanmasında gösterdiği performansı artırıcı bir etkiye sahiptir (Lim & Simser, 2005). Erken müdahale ile kritik dönemde (0-3,5 yaş) cihazlandırılan veya implant uygulanan işitme kayıplı çocuklar, dil ve konuşma gelişimlerinde işiten akranlarına yakın bir düzeyde dil ve konuşma becerisi geliştirme fırsatını yakalayabilmektedir. Erken tanılama ve müdahalede gecikme yaşanması çocuğun akademik performansında düşüşe, iletişim kurma güçlüğüne ve hayat kalitesinin azalmasına neden olmaktadır (Brennan-Jones vd., 2014; Downs & Yoshinago-Itano, 1999; Estrella-Castillo vd., 2020; Joint Committee on Infant Hearing [JCIH], 2007; Kuhl vd., 1992; Lieu, 2004; Pauletti vd., 2012; Pimperton & Kennedy, 2012; Sharma vd., 2002; Sharma vd., 2009; Stacey vd., 2006; Yoshinago-Itano vd., 1998; Yoshinago-Itano vd., 2001; Yoshinago-Itano, 2003; Van Eldik vd., 2004).

İşitsel-Sözel Terapi (Auditory-Verbal Therapy-AVT); erken müdahalede kullanılan, konuşma dilini günlük aktivitelerin içine entegre ederek çocuğa doğal bir ortamda işitme duyusunu kullanmayı öğreten iletişim ve eğitim yöntemidir (Estabrooks vd., 2016; Estabrook vd., 2020). Dinlemeyi ve konuşma dilini öğretmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Dornan, 1999; Rhoades, 2006).

AVT'nin temel amacı, işitme kayıplı çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini işiten akranlarının düzeyine getirebilmektir. Bu nedenle, terapinin öncelikli hedefi dinlemeyi gerçekleştirmektir. AVT, dinlemeye odaklanarak konuşmanın ve dilin doğal gelişimini sağlamaktadır (Brennan-Jones vd., 2014; Dornan, 1999; Eriks-Brophy, 2004). Terapide işitme kayıplı çocuk yoğun bir şekilde işitsel uyarana maruz bırakılmaktadır. Böylece, çocuğun işitme duyusu yeterince gelişmekte ve işiten akranlarına yakın bir düzeyde dil ve konuşma becerisi geliştirme fırsatını yakalayabilmektedir (Lieu, 2004; Lim & Simser, 2005; Pimperton & Kennedy, 2012).

Dil, işitme duyusunun etkin kullanımı ile kazanılmaktadır. Bu nedenle, uzmanlar işitme kayıplı bir çocuğa dili kazandırırken dinlemeyi vurgulayan teknoloji ve eğitim yöntemlerini kullanmalıdır. Erken dönemde cihazlandırılan çocukların dil ve konuşma gelişimlerinin kronolojik yaşına uygun seviyede olması için uzmanların ve ebeveynlerin iş birliği içinde olması gerekmektedir. Uzmanlar ebeveynlere; çocuğun dinleme potansiyelinin nasıl en üst düzeye çıkarılacağını, bunun için gerekli doğal dinleme ortamının nasıl oluşturulacağını ve evde nasıl aktiviteler yapılabileceğini öğretmektedir. AVT, bütün bu süreci kapsayan bir yaklaşımdır (Dornan, 1999; Lieu, 2004; Pimperton & Kennedy, 2012; Yoshinago-Itano, 2003).

AVT yaklaşımının kısa vadeli hedefi, işitme kayıplı çocuğun okul öncesi döneminde dil becerilerinin kazanımını gerçekleştirebilmesi ve yaşadığı çevreye uyum göstermesini sağlamaktır. Uzun vadeli hedefi ise, çocuğun akademik ve sosyal yaşamında etkin bir birey olmasını sağlamaktır (Rhoades, 2006).

İşitsel-Sözel Terapi Prensipleri

AVT'nin prensipleri hakkında, Estabrooks ve diğerleri (2016, 2020) ile diğer araştırmacılar tarafından yapılan açıklamalar aşağıda verilmiştir:

Madde 1. Yenidoğanlarda, bebeklerde ve küçük çocuklarda işitme kaybı en erken sürede tanılanmalı ve gereksinimlerine en uygun işitsel-sözel terapi seanslarına başlanmalıdır. Uzmanlar, işitme kaybının erken tanısını ve işitme kaybına en uygun şekilde seçilmiş işitme teknolojisinin kullanımını savunmaktadır. JCIH, bütün bebeklerin en geç 1 aylıkken yenidoğan işitme taranmasının yapılmasını, bu taramadan geçemeyenlerin en geç 3. ayda odyolojik değerlendirmesinin yapılması ve en geç 6. ayda uygun müdahaleye (AVT gibi) başlaması önermektedir (Fulcher vd., 2012; JCIH, 2007; World Health Organization [WHO], 2010; Yoshinago-Itano, 2003).

Madde 2. İşitsel uyarandan maksimum faydayı sağlayabilmek için erken tanı sonrası işitme kaybına uygun işitsel teknolojiden (işitme cihazı, koklear implant) faydalanılması gerekmektedir. İşitme kaybı tanısından sonra, anında değerlendirme ve işitme kaybına uygun şekilde programlanmış işitme teknolojisinin kullanımı çok önemlidir. Çocuk kritik dönemde işitsel uyarılara yoğun bir şekilde maruz kalacak ve böylece dil ve konuşma kazanım süreci akranlarına göre geride kalmayacaktır (Sharma vd., 2005; Sharma & Glick, 2016; Yoshinago-Itano, 2003).

Madde 3. Ebeveynlere, çocukların dilin kazanımını ve dinleme becerilerini geliştirebilmesi için işitmenin birincil duyuşsal yöntem olarak kullanması konusunda rehberlik edilmelidir. İşitme kayıplı çocuklarda dinleme ve konuşma dili becerilerinin geliştirilmesi için temel duyuşsal yöntem olarak işitmeyi (uygun şekilde seçilmiş ve programlanmış işitme teknolojisini tarafından sağlanan) kullanmanın önemini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Dil ve konuşma becerilerinin kazanımı; sosyal-duyuşsal gelişim, okuryazarlık becerilerindeki yeterlilik, beynin işitsel bilgiye erişim düzeyine ve dinleme becerilerinin gelişimine bağlıdır. Ebeveynler, çocuklarının dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduklarında, çocuklar gürlütlü dinleme ortamlarında bile iletişim kurmayı öğrenmeye istekli olacaklardır (Hepper & Shahidullah 1994; Lieu, 2004; Olusanya vd., 2004; Pimperton ve Kenndy, 2012; Yoshinaga vd., 1998).

Madde 4. Ebeveynlere, bireysel olarak hazırlanan işitsel-sözel terapilere aktif ve düzenli katılımların çocuklarının dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmesinde önemli rol oynadığı hakkında rehberlik edilmelidir. AVT uzmanları ebeveynlere, çocuklarının dinleme becerilerini geliştirme, dil ve konuşma becerilerinin kazanımı sürecinde uygulayacakları yöntemler hakkında rehberlik ederler. Bu nedenle tüm AVT seansları; dil, konuşma ve iletişim becerilerinde en iyi sonuçları elde etmek için ebeveynlerle iş birliği içinde yürütülmelidir. Terapist ebeveynlere; çocuğun işitme, konuşma, dil ve iletişimin gelişimini kolaylaştıracak bazı stratejiler öğretir. Ebeveynler, terapistin gözetiminde öğrendikleri stratejileri çocuklarıyla birlikte uygularlar. Ebeveynler, AVT seanslarına aktif olarak katıldıklarında, çocuklarının dinleme, dil ve konuşma gelişimindeki ilerlemeyi nasıl gözlemlemeleri gerektiğini öğreneceklerdir. Ebeveynlere, günlük aktivitelerde dili çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimine faydalı olacak şekilde kullanmaları gerektiği öğretilmektedir (Estabrooks vd., 2016; Estabrooks vd., 2020).

Madde 5. Ebeveynlere, çocuklarının günlük aktivitelerinde dil ve konuşma kazanımı için uygun dinleme ortamlarının nasıl sağlanacağı hakkında rehberlik edilmelidir. Çocukların günlük aktivitelerini gerçekleştirdikleri ortamda arka plan gürültüsü (gürültülü bir dinleme ortamı) mevcuttur. Bu durum işitme kayıplı bir çocuğun dinleme becerilerini geliştirmesinde ve çevresindeki iletişim ağına katılmasında zorlanmasına neden olur. İşitme kayıplı bir çocuk dil ve konuşma becerilerinin kazanım sürecinin ilk aşamalarında yoğun bir şekilde akustik uyarana ihtiyaç duyar. İdeal dinleme ortamlarında çocuk dinleme becerisini geliştirdikten sonra terapistler, aşamalı olarak gürültülü ortamlarda da çocuğun dinleme becerilerini geliştirmek için çeşitli aktiviteler yaparlar. Böylece, çocuk gürültülü dinleme ortamlarında bile işitsel uyarınları çözümleyerek iletişim kurabilir (Estabrooks vd., 2016; Estabrooks vd., 2020).

Madde 6. Ebeveynlere, çocukların dili ve dinlemeyi yaşamlarının tümüne nasıl entegre edilebilecekleri konusunda rehberlik edilmelidir. Terapist, ailenin günlük rutinleri hakkında bilgiye ihtiyaç duyar. Bu nedenle, ebeveynlerle iş birliği içinde bireyselleştirilmiş bir AVT programı geliştirilir. Bu programda terapist çocuğa dinleme becerisini kazandırırken uyguladığı yöntemleri aileye gösterir. Terapist, ailenin günlük rutinlerine uygulayabilecekleri aktiviteler yapar. Böylece ebeveyn ve çocuklar dinleme, dil ve konuşma gelişimi için gün içerisinde her anı değerlendirmiş olacaklardır. Bu aktiviteler hem terapi esnasında hem de ev ortamı içerisinde tekrar tekrar yapıldıkça çocuğun dinleme becerisi gelişecektir. Aile çocuğun dinleme becerisinin geliştiğini gördükçe terapinin faydasını anlayacak ve böylece daha çok uygulama yapacaktır. Dinleme becerisinin geliştiğini fark eden çocuk ise hem kendine hem de terapistine güven duyacaktır. Terapist, aile ve çocuğun bu iş birliği dil ve dinleme becerileri çocuğun hayatına entegre edilmiş olacaktır (Leffel & Suskind, 2013).

Madde 7. Ebeveynlere; çocuklarının dil, konuşma, işitme ve bilişsel becerilerini doğal gelişimsel periyotta kullanmalarının takibi konusunda rehberlik edilmelidir. Bu süreç, terapistin ve ebeveynin uygun kısa ve uzun vadeli hedefleri belirlemesini sağlar. Terapist, AVT seansları sırasında ebeveynlere birçok strateji gösterir. Ebeveynlere bu stratejileri günlük aktivitelerde, (oyun oynarken, şarkı söylerken, televizyon izlerken veya kitap okurken) en etkili ve verimli şekilde nasıl kullanılabileceği konusunda rehberlik eder. Terapist, dilsel olarak zengin işitsel bilginin sağlanması yoluyla sinir bağlantılarını geliştirip pekiştirerek, çocuğun işitme yaşı ile kronolojik yaşı arasındaki gelişimsel farkı olabildiğince çabuk kapatacak şekilde ebeveynlere koçluk yapar (Estabrooks vd., 2016; Estabrooks vd., 2020).

Madde 8. Ebeveynlere, çocuklarının dili dinleme yoluyla kendi kendilerine izlemelerine yardımcı olmaları için rehberlik edilmelidir. Gelişimin erken aşamalarında, terapistler ve ebeveynleri çocuklarının seslerini ve konuşma dili modellerini taklit etmeye teşvik eder. Çocuk işitme cihazını kullanarak dinlemeyi öğrendikçe, dil ve iletişim becerileri gelişir. Kelime hazinesi genişler, kurallı cümleler kurmaya başlar. Çocuk, konuşma sırasında kullanılan içsel ve dışsal geri dönüş mekanizmasını kullanmayı öğrenmeye başlar. Bu sayede çocuk akıcı konuşmaya başlar (Estabrooks vd., 2016; Estabrooks vd., 2020).

Madde 9. Uzmanlar; işitsel-sözel seans içeriklerini geliştirmek, seansların etkinliğini değerlendirmek ve ilerlemeyi izlemek adına çocuk ve aile için bir planlama yapmalıdır. AVT tanısaldır. Terapistler, terapi programını; çocuğun ve ailenin ilerlemesini

sürekli olarak değerlendirerek, çocuğun ve ailenin gereksinimlerine ve işitme kaybına ek olarak ortaya çıkan problemlere göre belirlerler (Estabrooks vd., 2016; Estabrooks vd., 2020).

Her AVT seansında çocuğun gösterdiği gelişimler gözlemlenmelidir. Gözleme ek olarak, terapist işitme kayıplı çocuklar üzerinde standardize edilmiş bir dizi test uygular. Odyolojik değerlendirmelerle birlikte bu testler, ilerlemenin izlenebilmesi için; alıcı ve ifade edici dili, kelime dağarcığını, okuryazarlık becerilerini ve işitsel becerilerin değerlendirilmesine yardımcı olur. Bu tür değerlendirmeler ve gözlemler, AVT yaklaşımının çocuktaki etkisini nesnel bir şekilde ortaya koyar. Ayrıca AVT işitme kayıplı çocuk için faydalı bir yöntem olarak görülmezse terapist, aileyi başka bir yaklaşıma yönlendirir ve bunu mümkün olduğunca sorunsuz hale getirmek için uygun bir geçiş programı oluşturmaya yardımcı olur (Estabrooks vd., 2016; Estabrooks vd., 2020).

Madde 10. Çocuğun, erken dönemden itibaren işiten akranlarıyla birlikte kaynaştırılması onlarla eğitim görmesi sağlanmalıdır. Uygulayıcılar, ebeveynlere çocuklarının iletişimsel becerilerini kazanmalarına yardımcı olmalarında ve okul öncesi eğitim ortamlarında da eğitime başlama (kreş, okul öncesi ve okul) konusunda rehberlik eder. Çocuk okul eğitimine başladığında; dil ve konuşma terapisti, odyolog, özel eğitim veya rehberlik servisi iş birliği içinde olmalıdır. Bu sayede çocuk kendini güvende hisseder (Langeris & Vermulen, 2015; Yoshinago-Itano, 2003).

İşitsel-Sözel Terapi Ekibi

Dil ve konuşma becerilerinin kazanımı bir çocuğun; kişisel, sosyal ve akademik hayatının gelişmesinde büyük öneme sahiptir. Dil ve konuşma becerilerinin kazanım aşamalarını doğal gelişim sürecine uygun bir şekilde tamamlayabilen çocuk çevresiyle iletişim ve etkileşim halinde olacağından sosyalleşir ve psikolojik açıdan kendini iyi hisseder. İşitme kaybından dolayı dil gelişimi sürecinde, işiten akranlarına göre daha geride kalan çocuk akranlarıyla iletişim kurmakta zorluk çekeceği için psikolojik olarak kendini kötü ve yetersiz hissedecektir. Bu noktada ebeveynlerin ve uzmanların iş birliği içinde olması gerekmektedir. AVT’de işitsel-sözel terapi uzmanı ekibin en önemli parçasıdır. Ekibin birincil üyeleri; çocuk, aile, odyolog, doktor ve işitsel-sözel terapisttir. Ekibin bir parçası olan diğer uzmanlar ise; psikolog, klinik genetikçi, özel eğitmen, fizyoterapist, sosyal hizmet uzmanıdır (Estabrooks vd., 2016; Estabrooks vd., 2020; Hanáková, 2014).

İşitsel-Sözel Terapi’de Ailenin Önemi

Çocuğun dili öğrenmesinde etkili olan faktörlerden biri ailedir. Çocuk dili öğrenirken en çok ailesi ile etkileşim halindedir. Bu nedenle, AVT seanslarına ailenin de katılması gerekmektedir. Ebeveynlerin seansa; uzmanın çocukla nasıl iletişim kurduğunu, çocuğa nasıl bir yaklaşımda bulunduğunu, çocukla ne tür faaliyetler gerçekleştirdiğini ve uygun dinleme koşullarına sahip olan bir ortamın nasıl olmasını gerektiğini gözlemleyip ev ortamında da bunları çocuklarına uygulamaları ve işitsel-sözel terapi seanslarında uygulanan metotları yaşamlarının bir parçası haline getirmeleri gerekmektedir. Ayrıca seansların programları aile ve çocuğun bireysel ihtiyaç ve beklentilerine göre hazırlanır. Seanstan maksimum fayda sağlamak için aile ve terapi uzmanının iş birliği şarttır. Terapi sürecinde terapist, aile ile yaptığı iş birliği ile çocuğun

eğitiminin desteklenmesinde 'yol gösterici' olarak rol oynamaktadır (Brennan-Jones vd., 2014; Calderon, 2000; Holzinger vd., 2011; Tejada-Franco vd., 2020; Watkin, 2007). Terapi sırasında uygulanan tekniklerin öğrenilmesi ve günlük yaşama entegre edilebilmesi için ailelerin aktif olarak terapilere katılması gereklidir. İşitsel sözel terapide ailenin yapması gerekenler ve terapi sürecinin aileye katkıları aşağıda verilmiştir (Estrabrooks vd., 2016; Estabrooks vd., 2020; Simser, 2014);

1. Ebeveynler, eğitim boyunca seanslarda aktif rol alabilmeleri için gerekli eğitim desteği ve danışmalığı alırlar.
2. Ebeveynler, terapist ile iş birliği yaparak çocuğun ilgi ve becerilerine uygun oyunlarını günlük yaşama entegre ederler.
3. Ebeveynler, farklı teknikler öğrenerek çocuğun iletişim becerilerini geliştirmede aktif rol oynamaya başlar.
4. Ebeveynler; dil, konuşma ve iletişim becerilerini geliştirmede çocuğa rol model olmayı öğrenirler.
5. Ebeveynler, çocuğun iletişim belirtilerini nasıl yorumlayacaklarını öğrenirler.
6. Ebeveynler, çocuğu seanslarda düzenli olarak takip ettikleri için bir sonraki gelişimsel aşama hakkında öngöründe bulunabilirler.
7. Ebeveynlerin, çocuklarıyla olan iletişimlerinde güven duygusu gelişir.
8. Ebeveynler, terapide hedeflenen amaçları çocuğun bakıcı veya öğretmeni ile paylaşarak çocuk için uygun dinleme ve iletişim ortamları oluşturulmasını sağlarlar.

İşitsel-Sözel Terapi'nin İçeriği

AVT yönteminde, görsel ipuçlarından yararlanılmamaktadır. AVT, dilin kazanımı için işitme duyusunun kullanımının gerekliliğini savunmaktadır. Bu nedenle, terapiler mümkün olan en iyi akustik koşulların sağlandığı ortamlarda gerçekleştirilmelidir (Hanáková, 2014). Terapilerde önemli olan hususlar aşağıda listelenmiştir (Simser, 2014; Tejada-Franco vd., 2020);

1. Terapilerde ebeveyn ve terapist çocuğun daha iyi duyan kulağına yakın konuma oturmalıdır.
2. Çocuğun işitme cihazına veya koklear implantına yakın konuşulmalıdır.
3. Arka plan gürültüsü en az indirilip uygun dinleme ortamı sağlanmalıdır.
4. Vurgu, ritim ve tonlama gibi akustik vurgulama tekniklerinin kullanılmasıyla konuşmanın işitilebilirliğini artırarak akustik uyaran bakımından zengin bir terapi seansı sağlanmalıdır.
5. Dudak okuma, işaret dili ve abartılı yüz hareketleri kullanılmaz.
6. Çocuğun dil seviyesine uygun ifadeler kullanılır.
7. Havalandırma, televizyon ve buzdolabı gibi arka plan gürültüleri en aza indirilmelidir.

Seanslar genellikle bir saat sürmektedir. Bu süre seansa gelen bireylerin gereksinimlerine uygun olarak değişim gösterebilmektedir. Seans süreleri

ayarlanırken her bireyin ve ailenin farklı olduğunu göz önünde bulundurmak gereklidir. Terapi seanslarında uygulanacak aktiviteler hazırlanırken; aile ve çocuğun genel özellikleri, çocuğun ilgi alanları, çocuğun gün içinde zihinsel anlamda aktif olduğu zamanlar ve de çocuğun işitme kaybı tipi ve derecesi göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca terapi seanslarında uygulanacak olan aktiviteler ebeveynlerin evde de uygulayabileceği kolaylıkta olmalıdır (Hanáková, 2014; Tejada-Franco vd., 2020).

İşitsel-Sözel Terapi'de Uygulanan Teknikler

AVT seanslarında çocuğun dil, konuşma, dinleme ve iletişim becerilerinin gelişimi için bazı teknikler kullanılmaktadır. Bu teknikler aşağıda açıklamalarıyla birlikte verilmiştir (Dornan, 1999; Estrabrooks vd., 2016; Estrabrooks vd., 202; Hanáková, 2014; Simser, 2014).

El ile ipucu (hand cue) tekniği: Hand Cue, el ile kulağı göstererek yapılan 'Dinle!' işaretidir. Bu işaret, çocuğun sesi dikkatle dinleme becerisini geliştirmesini sağlamaktadır. Çocuğun birisi onunla konuşmaya geçtiğinde gelecek olan konuşma sesine odaklanmasını sağlamaktadır. Konuşmacı bu tekniği uygularken çocuğu görsel ipuçlarından çok dinlemeye yöneltmek için ağzını çocuğun görüş alanından uzak tutmalıdır. Bu nedenle, Hand Cue tekniği konuşma esnasında görsel ipucu yardımıyla iletişim kurmaya çalışan işitme kayıplı çocuğun dinlemeye odaklı iletişim kurmasına yardımcı olur. Dinleme öğrenildiğinde bu tekniğin kullanımı giderek azaltılır (Hanáková, 2014; Simser, 2014).

Akustik vurgulama (acoustic highlighting): Akustik vurgulama, belirli bir kelimeyi veya bir cümleyi iletilmek istenen mesajın geri kalanından farklı kılmak için vurgulu bir şekilde söyleme yöntemidir. Bu yöntem, öğretilmek istenen kelimeyi vurgulayarak çocuğun dikkatini çekmeyi hedefler. İlk dönemlerde 'anne' ya da 'ebeveyn konuşması' olarak adlandırılmıştır. Bu konuşma çocukların dili öğrenme sürecinde konuşmanın işitilebilirliğini artırmak amacıyla oluşturulmuştur. Akustik vurgulama, erken dönemde kullanımı ile çocuğun dili öğrenmesine ve dinleme becerilerini geliştirmesine yardımcı olan bir tekniktir. Dinleme öğrenildiğinde bu tekniğin kullanımı giderek azaltılmalıdır (Simser, 2014).

Konuşma, en iyi dinleme yoluyla öğrenilir. Dinleme odaklı bir rehabilitasyon programı dil ve konuşmayı en doğal şekilde öğrenmeye olanak tanır. Akustik vurgulama, işitme engelli çocukların dinleme becerisini geliştirdikleri süreçte kendilerine daha fazla güvenmelerine imkân sağlar. İşitsel-sözel terapi seanslarında kullanılan teknikler sayesinde işitme cihazını kullanarak iletişim kurma becerisini geliştiren çocuk, arka plan gürültüsü bulunan ortamlarda (sınıf) da iletişim kurmakta zorlanmayacaktır (Dornan, 1999).

İşitsel geribildirim (auditory feedback): Dil ve konuşma gelişimi için işitsel geribildirim gereklidir. Çocuklar konuşmayı taklit ettiklerinde veya kullandıklarında, ses üretimlerini başkalarının konuşma kalıplarıyla karşılaştırarak kendi konuşma üretimlerini izlerler. Bu işitsel geribildirim yanı sıra, çocuklar dinleyicinin seslendirmelerine ve konuşmalarına yönelik tepkilerinden dolayı geribildirim alır ve bu da konuşma üretimlerinin kalitesini daha da güçlendirir. İşitsel geribildirimde, çocuklardan duyduklarını taklit etmelerini istemek, çocukların iletişim kurmaya başlamadan önce duyduklarını doğrulama konusunda yardımcı olmaktadır (Brainard & Dupe, 2000; Simser,

Duraklamak ve beklemek (pausing and waiting): İşitme engelli çocukların işitsel bilgileri işleme işiten akranlarına göre daha uzun sürmektedir. Bu nedenle, duraksama ve bekleme tekniği çocuğu konuşmacının tekrar etmesini beklemek yerine dinlemeye teşvik eder. Bu teknik çocuğun tam olarak anlayamadığı mesajı anlamlandırabilme becerisini geliştirir (Simser, 2014).

Doğal sıralı gelişim: Bir çocuğun sosyal ve akademik hayattaki başarısı; dinleme, konuşma, dil, iletişim ve bilişsel becerileri hiyerarşik düzende ilerlemesine bağlıdır. İşitsel-Sözel terapisi uzmanı, bu hiyerarşik düzene uygun bir terapi programı geliştirir. Terapinin odak noktası işitsel uyaran olmalıdır. İşitsel uyaranlar ile konuşmanın geliştirilmesinde, gelişimsel bir program kullanılmalıdır. Başlangıçta sesli fonem ve suprasegmental çeşitliliklerin kullanılması konuşmanın algılanmasında yardımcı olmaktadır. Konuşmayı algılama becerisi geliştikçe konuşma üretiminde de gelişmeler görülecektir. Yeni bir kelime öğrenirken heceleri tekrarlarız. Bu hecesel babıldamayı çocuğa öğretmek konuşma seslerin algılanmasını ve üretimini hızlandırmaktadır (Simser, 2014).

Sesli uyaran verip sonra objeyi göstermek: Görsel uyarandan daha çok işitsel algıyı artırmak için kullanılacak olan oyuncak veya objeyle ilgili sesli uyaran (oyuncak kediye göstermeden miyavlamak gibi) önce verilir (Estabrooks vd., 2016; Estabrooks vd., 2020).

Çocuğa doğru eğilmek ve yaklaşmak: İletişim sırasında çocuktan cevap beklerken hafifçe çocuğa doğru eğilerek ondan bir cevap beklendiğinin beden diliyle ifade edilmesidir (Estabrooks vd., 2016; Estabrooks vd., 2020).

İşitsel-Sözel Terapi Sürecini Etkileyen Faktörler

AVT sürecinde, dinlemenin ve iletişim gelişimi çocuktan ve aileden aileye farklılık göstermektedir. Her bireyin kendine özgü bir öğrenme stili ve her ailenin kendine özgü bir yaşamı vardır. İşitme kaybı (tanı yaşı, derecesi ve nedeni), çocuk (işitme potansiyeli, sağlık durumu, öğrenme stili ve zekâ düzeyi), aile (terapiye aktif katılım, istek ve emosyonel durum) ve terapist (bilgi ve beceri düzeyi) terapi sürecini etkileyen faktörlerdir (Estabrooks vd., 2016; Estabrooks vd., 2020; JCIH, 2007).

İşitsel-Sözel Terapiyle İlgili Çalışma Sonuçları

Esterbrooks vd. (2000), yaptığı çalışmada AVT eğitimi alan çocukların demografik özelliklerini belirlemiş ve AVT eğitimi alan çocuklardan başarılı olan ve olmayanların arasındaki farklılıklar üzerinde ailenin etkisi araştırmışlardır. En az bir yıl AVT'ye katılan 72 çocuğun ailesi ile yapılan görüşmede; 25 ailenin eğitimin sonuna kadar devam ettiği, 23 ailenin eğitime hala kayıtlı olduğu, 15 ailenin memnuniyetsizlik nedeni ile ayrıldığı, 9 ailenin uzaklık ve ekonomik sıkıntılar gibi nedenlerle ayrıldığı tespit edilmiştir. AVT'yi, memnun kalmadıkları için terk eden ebeveynlerin daha çok erkeklerden oluştuğu ve programı sonuna kadar takip eden ebeveynler kadar terapiye aktif katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Memnun kalmayan grupta annelerin meslek sahibi olup olmaması arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, annenin AVT için evde daha çok zaman ayırmasının, programı sonuna kadar devam ettirme konusunda olumlu etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Annelerin çoğu, terapi için

evde önemli zaman harcamışlardır (%92,5'i 3 saatten fazla, %62,5'i 6 saatten fazla). Bu durum, çocuğun AVT eğitiminden fayda görmesini sağlamıştır. Aile geliri ile ilişkili anlamlı bir fark bulunamamış olmasına rağmen, çalışma grubunun gelir ortalaması kontrol ortalamasından daha yüksek bulunmuş ve bu durum AVT'nin erken tanı yaklaşımı olmasından ve kamu hizmeti veren kurumlarda bu eğitimin verilmiyor olmasından dolayı, işitme kaybı olan çocukların çoğunluğunun bu tedaviye erişememesi ile ilişkilendirilmiştir.

Dornan vd. (2007), yaptığı çalışmada AVT eğitimi alan işitme kayıplı 29 çocuğun dokuz ay sonunda dil ve konuşma gelişimlerini değerlendirmişlerdir. Çalışma grubunu sensörinöral işitme kayıplı 2-6 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların 9'u orta derece, 7'si orta-ileri derece ve kalan 13 çocuk ise çok ileri derecede sensörinöral işitme kayıplıdır. İşitme kayıplı çocuklardan 10'u çift taraflı, biri tek taraflı işitme cihazı kullanırken, 12 çocuğun bir kulağında işitme cihazı diğer kulağında koklear implant ve 2 çocuk tek kulağında koklear implant kullanmaktadır. Çocukların, koklear implant kullanmaya başlama yaşları ortalama 27 aydır. AVT eğitimi alan bütün çocuklar, düzenli olarak odyolojik açıdan değerlendirilmiş ve ebeveynler çocukları ile haftalık terapi seanslarına katılmışlardır. Kontrol grubundaki 29 çocuk, deney grubunda yer alan çocuklarla dil yaşı, kelime dağarcığı, cinsiyet ve ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılmışlardır. Çocuklar, çalışmanın başında (ön-test) ve dokuz ay sonra çalışmanın sonunda (son-test) birer kez yapılan dil ve konuşma testlerinin sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda her iki grupta da önemli ilerlemeler görüldüğü ancak, her iki grubun dil gelişimi ve kelime dağarcığı konularında göstermiş oldukları ilerlemelerde önemli bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Konuşma üretimine ilişkin sonuçlarda, işitme kayıplı çocuklar işiten çocuklara göre daha düşük puanlar almıştır. Her iki grubun çalışma süreci sonunda gösterdiği gelişimsel ilerlemenin aynı olduğunu bulunmuştur. Sonuç olarak, AVT eğitimi alan işitme kayıplı çocukların, dokuz ay sonunda dil gelişiminde ve konuşma üretiminde önemli ilerlemeler görüldüğü ve bu ilerlemenin işiten çocukların gösterdiği ilerlemeler ile aynı olduğu açıklanmıştır.

Dornan vd. (2009), 2-6 yaş aralığındaki AVT eğitimi alan 25 işitme kayıplı çocuğun konuşma ve dil gelişimini işiten akranları ile karşılaştırdığı çalışmada, işitsel sözel terapi öncesi ve sonrası dil, kelime dağarcığı, alıcı ve ifade edici dil puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığını belirtmişlerdir.

Hayes vd. (2009), yaptığı çalışmada; koklear implantlı çocukların işiten akranlarından daha düşük kelime dağarcığına sahip olduğu, koklear implant uygulanma yaşının kelime dağarcığı gelişimini etkilediğini, koklear implant uygulama sonrası AVT eğitimi alan çocukların alıcı dil gelişimlerinin hızlı bir artış gösterdiği ve 2 yaş öncesi koklear implant uygulanan çocukların kelime dağarcığının işiten akranları ile benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Geers vd. (2009), yaptığı çalışmada hem dil gelişimi hem de kelime dağarcığını değerlendirmiştir. Çalışmaya, yaş ortalamaları 5 yaş 10 ay olan koklear implant kullanılan ve okul öncesi dönemde AVT eğitimi alan 153 çocuğun dahil edilmiştir. Bu çocukların; %50'sinin alıcı dil kelime dağarcığında, %58'inin ifade edici kelime dağarcığında, %47'sinin alıcı dil puanlarında ve %39'unun ifade edici dil puanlarında kronolojik yaşına uygun puanlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Erken dönemde ameliyat olan çocukların geç dönemde ameliyat

olan çocuklardan bütün dil testlerinde daha yüksek puanlar aldıkları, ancak çocukların dilin biçimbirim ve sözdizimi gibi alanlarında zorlandıkları görülmüştür.

Fairgray vd. (2010), yaptığı çalışmada 5-17 yaş aralığındaki 7 işitme kayıplı çocukta AVT'nin; dil, fonoloji, artikülasyon ve okuma becerilerindeki gelişimlerinin gürültüde anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çocuklarda, orta ile çok ileri derece arasında değişiklik gösteren sensörinöral işitme kaybı mevcuttur. Çocukların ikisi iki taraflı işitme cihazı, diğer ikisi iki taraflı koklear implant, üçü ise tek taraflı koklear implant kullanmaktadırlar. Çalışmada AVT sertifikası olan dil ve konuşma terapistleri tarafından, her hafta ortalama bir saat sürecek şekilde çocuklara ve ailelerine 20 haftalık AVT eğitimleri verilmiştir. Bu eğitimlere ebeveynler aktif olarak katılmışlardır. Eğitimlerde; akustik vurgulama, melodik ses tonu kullanımı ve işitsel geribildirim gibi AVT tekniklerine yer verilmiş ve AVT'nin 10 temel ilkesi uygulanmıştır. 20 haftalık AVT eğitimi sonrası çocukların; dil, okuma, fonolojik becerilerinde, artikülasyonlarında ve gürültüyü anlama becerileri üzerinde AVT'nin etkili olduğunu bildirmişlerdir. Dil becerilerinde istatistiksel açıdan anlamlı artış görülürken, fonolojik beceriler ve artikülasyonda hata puanlarında anlamlı azalma tespit etmişlerdir. Sonuç olarak, AVT tekniklerinin çocukların konuşma üretimleri ve işitsel algularında etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

AVT eğitimi alan, ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı olan 29 çocuğun dil ve konuşma gelişimleri 2 yaşından 6 yaşa kadar takip edilmiştir. İşitme kayıplı çocukların gelişimleri işten akranları ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, gruplar arasında dil ve konuşma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı ve AVT'nin işitme kayıplı çocuklarda etkili olduğu belirtilmiştir (Dornan vd., 2010).

Jackson ve Schatschneider (2014), işitme kaybı olan ve AVT programında eğitim gören 24 çocuğu, 6 ay ara ile okul öncesi dil ölçeği ile değerlendirerek takip etmişlerdir. Çalışmada, işitme kayıplı çocukların dil puanlarının işiten akranlarının puanlarına yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

AVT'nin etkililiğiyle ilgili çalışmalar genellikle işitme kayıplı çocukların terapi öncesi ve sonrası dil ve konuşma gelişimlerinin karşılaştırılmasıyla ilgilidir. Bu çocukların terapi sonrası akademik başarılarıyla ilgili çok az çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, AVT programından mezun olan işitme kayıplı çocuklar ile AVT programına katılmayan işitme kayıplı çocukların akademik hayattaki başarılarını kıyaslamaktır. Bu çalışma kapsamında, 52 işitme kayıplı çocuğun aileleri ile çocuklarının akademik başarıları değerlendiren soruların bulunduğu bir anket çalışması yapılmıştır. Anket sorularının analizi sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında önemli farklılıklar olduğu bulunmuştur. AVT programına katılan işitme kayıplı çocukların AVT programına katılmayan çocuklara kıyasla akademik becerilerinin ve ders notlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Goldblat & Pinto, 2017).

Monshizadeh vd. (2018), yaşları 7-8 arasında olan 30 koklear implantlı çocuk ile çalışma yapmışlardır. Bu çalışmaya; çalışmadan yaklaşık 2-3 sene önce koklear implant kullanımına başlayan, işitme kaybına ek bir sağlık problemi olmayan, normal zekâ seviyesine sahip olan, koklear implantını her gün yaklaşık 12 saat kullanan ve işitsel sözel terapi (AVT) seanslarına düzenli olarak (haftada iki seans ve bir yıl boyunca toplam 80 seans) katılan 30 çocuk (18 kız ve 12

erkek) dahil edilmiştir. Çalışmaya dahi edilen çocukların 25'inde, orta ve ileri derecede aynı zamanda ilerleyici (progressive) işitme kaybı mevcuttur. Diğer beş çocuğun, orta ve ileri derecede ancak sabit kalan (non-progressive) bir işitme kaybı mevcuttur. Bu çalışmada, koklear implant uygulamasından önce ve sonra AVT seanslarına katılan çocukların sosyal becerileri işiten akranlarıyla karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, koklear implant uygulamasının ardından AVT seanslarına düzenli olarak katılan işitme kayıplı çocukların sosyal becerilerde olumlu gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir.

Shivaparakash ve Castro (2019), yaptığı çalışmanın amacı AVT eğitimi alan koklear implantlı ve işitme cihazlı çocukların işitsel performanslarını kıyaslamaktır. Bu çalışma kapsamında; işitme cihazı ve koklear implant kullanan çocukların AVT eğitimi sürecinde gösterdikleri performans farkı, terapide öğretilen bir kavramı anlama düzeyindeki fark, yüksek frekanslı sesleri duyma yeteneğindeki fark ve çocukların katıldığı terapiye katılım süresinin etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya; aynı zamanda ve aynı yaşta koklear implant ve cihaz uygulaması yapılan ve aynı derecede sensörinöral işitme kaybına sahip 3-4 yaş aralığındaki çocuklar dahil edilmiştir. Koklear implant kullanan işitme kayıplı çocuklarda ses, dış ve orta kulağı bypass ederek doğrudan iç kulağa ve daha sonra işitme sinirine iletilir. İşitme cihazlarında ise ses doğrudan iç kulağa iletilmez. İşitme cihazı koklear implant ile karşılaştırıldığında işitme cihazlarında, akustik bilginin işitme sinirine iletimi, koklear implantlara göre daha geç olmaktadır. Mevcut çalışmadan, koklear implant kullanan çocukların işitme cihazı kullanan çocuklara kıyasla işitsel performansının daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Estrella-Castillo vd. (2020), 5-8 yaş arasındaki, bilateral sensörinöral işitme kayıplı, bilateral cihaz kullanan, çalışma öncesinde veya sonrasında iki hafta boyunca orta kulak enfeksiyonu geçirmeyen ve işaret dili bilmeyen 29 çocuk ile çalışma yapmıştır. Başlangıçta 29 çocuğun tamamı çalışmaya dahil edilmiş ancak, 3'ü AVT eğitimine aktif olarak katılamadığı için çalışma dışı bırakılmıştır. Kalan 26 çocuğun her birinin ailesiyle görüşülmüştür. Bu görüşmenin amacı, çocukla yakınlık kurmak ve ebeveynlerden çocukları için kısa bir sosyo-demografik görüşme anketini tamamlamalarını istemektir. AVT için 20 kez, AVT öncesi ve sonrası işitsel algı becerisini değerlendirmek için 2 kez olmak üzere toplamda 22 hafta boyunca görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada, işitme kaybı olan çocuklarda AVT uygulamasının işitsel algı becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tejedo-Franco vd. (2020), bilateral ileri derece işitme kayıplı 2-5 yaş aralığındaki 19 işitme kayıplı çocuk (8 kız, 11 erkek) ile çalışma yapmıştır. Çalışma grubu için larengeal patolojisi olmayan ve anatomik anomalisi olmayan çocuklar seçilmiştir. Konjenital sendromları ve/veya nörolojik bozuklukları olan, otoskopik muayene ve timpanometrik değerlendirme sonucunda dış ve/veya orta kulağında patoloji olduğu saptanan çocuklar, çalışma grubundan çıkarılmıştır. Bu çalışmada, erken dönemde işitme cihazı kullanımının ve AVT eğitiminin, işitme kayıplı çocukların akustik ses parametrelerini iyileştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Minami vd. (2021), çalışmanın yapıldığı dönemde 5-6 yaşlarında olan, AVT eğitimine 1 yaşından önce başlayan çocukları çalışmaya dahil etmişlerdir. Bütün çocuklara saf ses odyometri değerlendirmesi ve konuşma testleri

yapılmıştır. Her kulak için saf ses ortalamaları ve konuşmayı ayırt etme skorları hesaplanmıştır. İşitme cihazlı ve işitme cihazı olmadan yapılan işitme testleri ve konuşmayı ayırt etme testi sonuçları değerlendirilmiştir. İşitme eşikleri 90 dB HL'den fazla ve işitme cihazlı işitme eşikleri 40 dB HL'den fazla olan işitme kayıplı çocukların, dinleme ve dil becerilerinin gelişimi sağlamak için koklear implant uygulaması düşünülmelidir. Çok ileri derece işitme kaybına sahip olan çocuklar (> 90 dB HL) koklear implantlı çocuklara göre daha kötü işitme algısına sahip olduğu gözlemlenmiştir. İleri derecede işitme kayıplı olan çocuklar (> 70-90 dB HL), koklear implantlı çocuklara kıyasla işitsel algıda anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. İşitme eşiği <40 dB HL olan işitme cihazlı çocuklar, koklear implantlı çocuklara kıyasla konuşma algısında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu çalışmada, erken dönemde alınan AVT eğitimi, işitme cihazı ve koklear implant kullanımı sayesinde işitme kayıplı çocukların işitme algısındaki olumlu gelişimler gözlenmiştir. İşitme eşikleri 90 dB HL'den fazla olan ve cihazlı eşikleri 40 dB HL'den fazla olan işitme kayıplı çocuklar, dinleme ve dil becerilerinin gelişimini sağlamak için koklear implant uygulamasının daha etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Sonuç

Dil, çocuğun yaşadığı çevreyle etkileşim içinde olmasını sağlayan bir araçtır. Dil gelişimini etkileyen birçok faktör bulunmakla birlikte bunlardan en önemlisi işitme kaybıdır. Yaşamın erken dönemlerinde yaşanabilecek bir işitme kaybı çocuğun dil gelişim sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Burada önemli olan noktalar; işitme kaybının tipi ve derecesi, erken tanılama ve erken müdahaledir. Çocuğun işitme kaybının erken dönemde tanınması ve müdahale edilmesiyle işitme kaybının dil gelişimi üzerindeki olumsuz etkileri giderilebilmektedir. Bu müdahalede kullanılan yöntemlerden biri işitsel-sözel terapi yöntemidir. İşitsel-sözel terapi yönteminin amacı, işitme kayıplı çocuğun dil becerilerini işiten akranlarının dil beceri düzeylerine getirmektir. İşitsel-sözel terapiye başlayan çocukların ailelerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Ailenin terapiye düzenli ve aktif katılım gösterip terapide uygulanan yöntemleri ev ortamında desteklemesi terapi sürecinin gidişatı açısından oldukça önemlidir. Ailenin terapist ile iş birliği içinde olması da oldukça önemlidir. Erken tanılama ve düzenli gidilen işitsel-sözel terapi seansları sonrasında çocukların dil gelişimlerinde ilerlemeler kaydedildiği yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuştur.

Kaynakça

- AG Bell Academy. (2017). *Listening and Spoken language specialist certified auditory-verbal therapist (LSLS Certification AVT)*. <https://agbellacademy.org/wp-content/uploads/2018/12/AVT-Application-2017.pdf>
- Brainard, M. S., & Doupe, A. J. (2000). Auditory feedback in learning and maintenance of vocal behaviour. *Nature Reviews Neuroscience*, 1(1), 31-40.
- Brennan-Jones, C. G., White, J., Rush, R. W., & Law, J. (2014). Auditory-verbal therapy for promoting spoken language development in children with permanent hearing impairments. *Cochrane database of systematic reviews*, (3).
- Calderon, R. (2000). Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. *Journal of deaf studies*

- and deaf education, 5(2), 140-155.
- Dornan D., Hickson L. Murdoch, B., & Houston T. (2009). Longitudinal study of speech perception, speech and language for children with hearing loss in an auditory therapy program. *The Volta Review*, 109(2-3), 61-85.
- Dornan D., Hickson L., Murdoch, B., Houston T. & Constantinescu G. (2010). Is auditory-verbal therapy effective for children with hearing loss? *The Volta Review*, 110(3), 361-387.
- Dornan, D. (1999). 'Let's hear and say': current overview of auditory-verbal therapy. *Asia Pacific Journal of Speech, Language and Hearing*, 4(2), 141-154.
- Dornan, D. A., Hickson, L. M., Murdoch, B. E., & Housston, T. (2007). Outcomes of an auditory-verbal program for children with hearing loss: A comparative study with a matched group of children with normal hearing. *Volta Review*, 107(1), 37-54.
- Downs, M. P., & Yoshinaga-Itano, C. (1999). The efficacy of early identification and intervention for children with hearing impairment. *Pediatric Clinics of North America*, 46(1), 79-87.
- Easterbrooks, S. R., O'rouke, C. M., & Todd, W.N. (2000). Child and family factors associated with deaf children's success in auditory-verbal therapy. *American Journal of Otology*, 21(3), 341-344.
- Eriks-Brophy, A. (2004). Outcomes of auditory-verbal therapy: A review of the evidence and a call for action. *Volta Review*, 104(1), 21-35.
- Estabrooks, W. (2009). *Auditory-Verbal Practice Today: A Shifting Paradigm*. Erişim adresi: <https://www.rchsd.org/documents/2014/04/auditory-verbal-practice-today-cochlear-implant.pdf>
- Estabrooks, W., Morrison, H. M., & MacIver-Lux, K. (2020) Estabrooks, W., Morrison, H. M., & MacIver-Lux, K. (Ed.). (2020). *Auditory-verbal therapy: An overview: Science, research, and practice*. Plural Publishing.
- Estabrooks, W., Rhoades, E. A., Lim, S. R., & MacIver-Lux, K. (2016) Estabrooks, W., Rhoades E. M., & MacIver-Lux, K. (Ed.). (2016). *Auditory-verbal therapy: An Overview: Science, research, and practice*. Plural Publishing.
- Estrella-Castillo, D. F., Rubio-Zapata, H., & Gómez-de-Regil, L. (2020). Auditory perception of Mexican children with profound bilateral hearing loss receiving auditory verbal therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 7(433), 1-13.
- Fairgray, E., Pudy, S. & Smart, J. (2010). Effects of auditory verbal therapy for school aged children with hearing loss: An exploratory study. *The Volta Review*, 110(3), 407-433.
- Fulcher, A., Purcell, A. A., Baker, E., & Munro, N. (2012). Listen up: children with early identified hearing loss achieve age-appropriate speech/language outcomes by 3 years-of-age. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 76(12), 1785-1794.
- Geers, A.E., Moog, J.S., Biedenstein, J., Brenner, C., & Hayes, H. (2009). Spoken language scores of children using cochlear implants compared to hearing age-mates at school entry. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 371-385.
- Goldblat, E., & Pinto, O. Y. (2017). Academic outcomes of adolescents and young adults with hearing loss who received auditory-verbal therapy. *Deafness & Education International*, 19(3-4), 126-133.
- Hanáková, A. (2014). Early Intervention in Context of Special Education-Communication between Parents of Hearing Impaired Children and Professionals with an Emphasis on Auditory-verbal Therapy. *E-Pedagogium*, (4), 64-72.
- Hayes, H., Geers, A., Treiman, R., & Moog, J.S. (2009). Receptive vocabulary development in deaf children with cochlear implants: achievement in an *intensive* auditory-oral educational

- setting. *Ear Hear*, 30(1), 128-135.
- Hepper, P. G., & Shahidullah, B. S. (1994). Development of fetal hearing. *Archives of Disease in Childhood-Fetal and Neonatal Edition*, 71(2), 81-87.
- Holzinger, D., Fellingner, J., & Beitel, C. (2011). Early onset of family centred intervention predicts language outcomes in children with hearing loss. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 75(2), 256-260.
- Jackson, C.W. & Schatschneider, C. (2014). Rate of language growth in children with hearing loss in an auditory-verbal early **intervention** program. *American Annals of the Deaf*, 158(5), 539-554.
- Joint Committee on Infant Hearing. (2007). Year 2007 position statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. *Pediatrics*, 120(4), 898-921.
- Kuhl, P. K., Williams, K. A., Lacerda, F., Stevens, K. N., & Lindblom, B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science*, 255(5044), 606-608.
- Langereis, M., & Vermeulen, A. (2015). School performance and wellbeing of children with CI in different communicative-educational environments. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 79(6), 834-839.
- Leffel, K., & Suskind, D. (2013). Parent-directed approaches to enrich the early language environments of children living in poverty. In *Seminars in speech and language 34*(4), 267-278.
- Lieu, J. E. C. (2004). Speech-language and educational consequences of unilateral hearing loss in children. *Archives of Otolaryngology-Head & Neck Surgery*, 130(5), 524-530.
- Lim, S. Y. C., & Simser, J. (2005). Auditory-verbal therapy for children with hearing impairment. *Ann Acad Med Singapore*, 34(4), 307-312.
- Minami, S., Ijuin, R., Nishiyama, Y., Kuroki, T., Tendo, A., Kusui, Y., Wakabayashi, S. & Kaga, K. (2021). Assessment of speech perception in deaf or hard of hearing children who received auditory-verbal therapy with hearing aids or cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 146, 1-5.
- Monshizadeh, L., Vameghi, R., Sajedi, F., Yadegari, F., Hashemi, S. B., Kirchem, P., & Kasbi, F. (2018). Comparison of social interaction between cochlear-implanted children with normal intelligence undergoing auditory verbal therapy and normal-hearing children: a pilot study. *The Journal of International Advanced Otolaryngology*, 14(1), 34-38.
- Olusanya, B. O., Luxon, L. M., & Wirz, S. L. (2004). Benefits and challenges of newborn hearing screening for developing countries. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 68(3), 287-305.
- Paludetti, G., Conti, G., Di Nardo, W., De Corso, E., Rolesi, R., Picciotti, P. M., & Fetoni, A. R. (2012). Infant hearing loss: from diagnosis to therapy Official Report of XXI Conference of Italian Society of Pediatric Otorhinolaryngology. *Acta Otorhinolaryngologica Italica*, 32(6), 347-370.
- Pimperton, H., & Kennedy, C. R. (2012). The impact of early identification of permanent childhood hearing impairment on speech and language outcomes. *Archives of Disease in Childhood*, 97(7), 648-653.
- Rhoades, E. A. (2006). Research outcomes of auditory-verbal intervention: Is the approach justified? *Deafness & Education International*, 8(3), 125-143.
- Rhoades, E. A., & Chisholm, T. H. (2000). Global language progress with an auditory-verbal approach for children who are deaf or hard of hearing. *Volta Review*, 102(1), 5-24.
- Sharma, A., & Glick, H. (2016). Cross-modal re-organization in clinical populations with hearing loss. *Brain sciences*, 6(1), 4.

- Sharma, A., Dorman, M. F., & Kral, A. (2005). The influence of a sensitive period on central auditory development in children with unilateral and bilateral cochlear implants. *Hearing Research*, 203(1-2), 134-143.
- Sharma, A., Dorman, M. F., & Spahr, A. J. (2002). A sensitive period for the development of the central auditory system in children with cochlear implants: implications for age of implantation. *Ear and Hearing*, 23(6), 532-539.
- Sharma, A., Nash, A. A., & Dorman, M. (2009). Cortical development, plasticity and re-organization in children with cochlear implants. *Journal of Communication Disorders*, 42(4), 272-279.
- Shivaprakash, S., & Castro, N. O. (2019). Performance of hearing-impaired children with hearing aid and cochlear implant in auditory verbal therapy. *Scholarly Journal of Otolaryngology*, 2(3), 159-169.
- Simsler, J. (2014). *Auditory-Verbal Techniques and Hierarchies*. <https://silo.tips/download/auditory-verbal-techniques-and-hierarchies>
- Stacey, P. C., Fortnum, H. M., Barton, G. R., & Summerfield, A. Q. (2006). Hearing-impaired children in the United Kingdom, I: Auditory performance, communication skills, educational achievements, quality of life, and cochlear implantation. *Ear and Hearing*, 27(2), 161-186.
- Tejeda-Franco, C. D., Valadez-Jimenez, V. M., Hernandez-Lopez, X., Ysunza, P. A., Mena-Ramirez, M. E., Garcia-Zalapa, R. A., & Miranda-Duarte, A. (2020). Hearing aid use and auditory verbal therapy improve voice quality of deaf children. *Journal of Voice*, 34(2), 301-307.
- Van Eldik, T., Treffers, P. D., Veerman, J. W., & Verhulst, F. C. (2004). Mental health problems of deaf Dutch children as indicated by parents' responses to the child behavior checklist. *American Annals of the Deaf*, 148(5), 390-395.
- Watkin, P., McCann, D., Law, C., Mullee, M., Petrou, S., Stevenson, J., & Kennedy, C. (2007). Language ability in children with permanent hearing impairment: the influence of early management and family participation. *Pediatrics*, 120(3), 694-701.
- World Health Organization. (2010). *Newborn and infant hearing screening: Current issues and guiding principles for action*. https://www.who.int/blindness/publications/Newborn_and_Infant_Hearing_Screening_Report.pdf?ua=
- Yoshinaga-Itano, C. (2003). Early intervention after universal neonatal hearing screening: impact on outcomes. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9(4), 252-266.
- Yoshinaga-Itano, C., Coulter, D., & Thomson, V. (2001). Developmental outcomes of children with hearing loss born in Colorado hospitals with and without universal newborn hearing screening programs. In *Seminars in Neonatology*, 6(6), 521-529.
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K., & Mehl, A. L. (1998). Language of early-and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102(5), 1161-1171.

Bir kopma süreci: okula yabancılaşma

227

Mehmet Süddük Vangözü & Gaye Zeynep Çenesiz

Başvuru/Submitted
5 Ağü/Aug 2022

Kabul/Accepted
12 Eyl/Sep 2022

Yayın/Published
19 Eyl/Sep 2022

Makale Türü
Derleme / Review

Özet: Bireyin kendisi ve sosyal çevresinden uzaklaşarak kopması sonucu meydana gelen yabancılaşma kavramı insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Felsefe, sosyoloji ve psikoloji gibi çeşitli disiplinler tarafından araştırma konusu olan yabancılaşma birçok düşünür ve filozof tarafından da incelenmiştir. Yabancılaşmanın meydana geldiği alanlardan biri de eğitimidir. Eğitimde yabancılaşma, öğrencinin okul ortamında ait olma ve bağlanma duygusunun olmaması olarak tanımlanmakta ve bu durum okula yabancılaşma olarak ifade edilmektedir. Okula yabancılaşma, öğrencinin öğrenme sürecinden kopması ve içinde bulunması gereken etkinlik veya topluluklardan uzaklaşmasıdır. Okula yabancılaşan öğrenci bir süre sonra farklı davranışlar sergilemeye başlayabilir. Bu durum kendini ders düzenini bozma, düşük akademik başarı, dersten kaçma ve akranları ile anlaşamama gibi eylemler ile göstermektedir. Sonuç olarak okula yabancılaşma öğrencilerin okul, arkadaş ve ailelerinden kopmalarına ve uzaklaşmalarına sebep olabilmektedir. Ancak okulda güvenli bir ortamın oluşturulması, uyum ve tanışma etkinliklerinin uygulanması gibi önleyici faaliyetler yoluyla okula yabancılaşmanın önüne geçilebilir.

Anahtar kelimeler: *Yabancılaşma, okul, okula yabancılaşma, öğrenci, eğitim.*

A detachment process: school alienation

Abstract: The concept of alienation, which occurs due to the individual's separation from oneself and one's social environment, is a phenomenon as old as the history of humanity. Alienation, the subject of research by various disciplines such as philosophy, sociology, and psychology, has also been examined by many thinkers and philosophers. One of the areas where alienation occurs is education. Alienation in education is defined as the student's lack of sense of belonging and attachment to the school environment, and this situation is expressed as alienation from school. School alienation is the separation of the student from the learning process and away from the activities or communities that they should join. The student alienated from the school may start to exhibit different behaviors after a while. This situation manifests itself with actions such as disrupting the order of the lesson, low academic achievement, truancy, and not getting along with peers. As a result, alienation from school can cause students to break away from school, friends, and families. However, alienation from school can be prevented by conducting preventive activities such as creating a safe environment at school and implementing adaptation and acquaintance activities.

Keywords: *Alienation, school, school alienation, student, education.*

Alanyazın
Eğitim Bilimleri
Eleştirel İnceleme
Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/2, 227-235

Vangözü, M. S. &
Çenesiz, G. Z. (2022),
Bir kopma süreci: okula
yabancılaşma, *Alanyazın*
3(2), 227-235 [http://
dx.doi.org/10.22596/
cresjournal.0302.227.235](http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0302.227.235)

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Giriş

Tarihi insanlığın varoluşuna dayanan yabancılaşma olgusu (Bayat, 1996) günümüzde de güncel olma durumunu ve karmaşıklığını muhafaza eden, içinde yaşadığımız medeniyet ile çeşitli topluluklarda varoluşunu koruyan ve yaşadığımız topluluğun çoğunu ilgilendiren bir durumdur (Akyıldız, 1998). Bu yönden incelendiğinde içerik bakımından negatif bir algı oluşturan yabancılaşma, bireyin kendisi olmasına engel olan veya kendisiyle özü arasına giren mesafe (Tekin, 2010), bireyin kendisi, doğal ve sosyal ortamından uzaklaşarak, bu unsurların egemenliğine girmesine karşı mekanikleştiren ve köleleştiren rasyonel, teknolojik bir toplum biçimine başkaldıran bir süreç olarak ifade edilebilir (Tolan, 1981). Yabancılaşma kavramı bireylerin karşısına çeşitli formlarda ve yaşam safhalarında çıkabilmektedir. Çeşitli zaman dilimlerinde ve şekillerde bireylerin maruz kaldığı yabancılaşma: felsefe, sosyoloji, psikoloji gibi farklı alanlar tarafından araştırma konusu olarak incelenmiştir. Bu açıdan Hegel, Feuerbach, Marx ve Seeman gibi birbirinden farklı filozof ve bilim insanının çalışmalarına konu olmuştur (Çağlar, 2012) ve farklı şekillerde ifade edilmiştir. Modern toplumlarda yabancılaşmanın yoğun bir şekilde yaşandığı alanlardan biri de eğitimidir (Erjem, 2005). “Eğitim de yabancılaşma kurgusal kökenleri doğduğumuz andan itibaren çevremizi saran bir ahtapot gibi kültürel kimliğimizin bir parçası haline gelen, insanoğlunun birlikte yaşadığının farkına varamadığı (varmak istemediği) olgu ve olaylar bütünüdür” (Yapıcı, 2004). Bu çalışmada insan hayatının kaçınılmaz bir ögesi olan yabancılaşma olgusunun eğitim ortamındaki yansımalarından biri olan okula yabancılaşma kavramı ele alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde okula yabancılaşma kavramı ile ilgili mevcut çalışmaların ağırlıklı olarak araştırma makaleleri şeklinde olduğu göze çarpmaktadır. Bundan dolayı mevcut çalışmada yabancılaşma ve okula yabancılaşma kavramlarının incelenmesi ve okula yabancılaşmanın sebepleri ve sonuçlarının sunulması amaçlanmıştır.

Yabancılaşma

Çeşitli çalışmalarda yabancılaşmaya ilişkin iki ayrı görüş ileri sürülmüştür. Bu görüşlerden birincisi olan psikolojik yaklaşım, yabancılaşmayı insan yaşamının kaçınılmaz bir yönü olarak benimseyen varoluşçu görüşe dayandırırken; ikinci yaklaşım olan sosyolojik bakış açısı, yabancılaşmayı tarihi ve sosyolojik bir süreç olarak inceler ve onu işçi sınıfının kapitalist düzendeki varlığını tanımlamak için kullanır (Mann, 2001). Bu açıdan psikososyal bir konu olarak yabancılaşma, genel anlamda çevreden kopukluk duygusu yaratan, aile ile toplumdan uzak, aidiyet ve sevgi duygusunun olmadığı durumdur. (Gope & Bhowmik, 2017). Örnek olarak, yabancılaşmayı psikolojik yönüyle ele alan Fromm'a (1990) göre yabancılaşma, kişinin kendisini dünyanın merkezî ve eylemlerinin sorumlusu olarak görmemesi değil, tam tersine kendi filleri ve bu fillerin sonuçları, onun biat ettiği efendileri haline gelmesidir. Dolayısıyla yabancılaşan birey, başka herhangi bir insandan olduğu gibi kendisinden de kopar. Başkalarının nesnelere algıladığı gibi beş duyusu ile algılar, ancak bunu yaparken kendisi ve dış dünya ile aktif ve üretken bir ilişki içinde değildir.

Yabancılaşmayı sistematik bir şekilde inceleyen ilk filozof olan Hegel (1986) Tinin Görüngübilimi (Phänomenologie des Geistes) adlı kitabında yabancılaşmayı kendini dışlama, feragat (Entausserung) ve yabancılaşma (Entfremdung) sözcükleriyle tanımlamıştır. Feuerbach yabancılaşmanın dinle

ilişkinini incelerken, Marx bunu işçi sınıfının kapitalist düzendeki konumunu ve işlevini ifade etmek için kullanmıştır. Seeman, yabancılaşmayı sosyo-psikolojik bir kavram olarak farklı alt boyutlara ayırmıştır. Psikolojik yönünü elen alan Fromm, yabancılaşma olgusuna psikanalitik bakış açısının ilkelerinden hareketle yeni bir soluk getirmiştir. Bu görüşler sırasıyla incelendiğinde; Hegel'e göre, oluşum durumunda insanla ilgili olmayan herhangi bir hakikat olamaz. Doğru bireyin doğrusudur. Dünyanın sözde doğruları özünde yabancılaşmadır. Çünkü bu doğruların arkasında bireyin hedefi, kendi özünü keşfetmek ve her şeyi kendi farkındalığının bir niteliği olarak incelemektir. Hegel'e göre önemli olan Tin (Geist)'dir. Tin önce kendi dışında olduğuna inandığı bir dünya yaratmış fakat daha sonra dünyanın kendi yarattığı bir şey olduğunu anlamıştır. Dünya yalnızca onun eylemi sonucunda var olur. Bu sürecin başlangıcında, Tin, kendiliğini marjinalleştirdiğinin farkında değildir. Ancak geçen süre içinde dünyanın onun dışında olmadığını anlar. Hegel'e göre yabancılaşma bu farkında olma durumunun yetersizliğinden kaynaklanır. Yabancılaşma sadece insanın kendinin farkına varması, çevresinin ve kültürünün Tin'den geldiğini fark etmesiyle sona erecektir (Ergil, 1978). Buna karşın Hegel'den etkilenen Feuerbach, yabancılaşmanın dinle ilişkisiyle ilgilenmiştir. Feuerbach'a göre din, insan arzularının ve güçlerinin yansımalarından oluşur. Yaratana' atfedilen özellikler gerçekte bireyin kendi özellikleri olduğu için birey kendinden uzaklaşmış ve sonunda yabancılaşmıştır (Ergil, 1978). Hegel'in felsefesinin tersini öne süren Feuerbach, Hegel'in Mutlak Tin'ini benliğine yabancılaşmış bir kişi şeklinde tanımlamış ve ona göre Tanrı insanı değil, insan Tanrı'yı yaratmıştır (Sezgin, 2008).

Marx tarafından kapitalist toplumun insanları neye dönüştürdüğünü ifade etmek için öne sürülen yabancılaşma olgusu, kişinin kapitalist dünyadan nasıl etkilendiğini ve bu kişilerin öteki kişiler ve nesnelere kurdukları iletişimi kavramaya odaklanır (Damgacı, 2016). Marx'ın felsefesinde yabancılaşma kavramı iki ayrı manada kullanılmıştır. Birincisi üreticinin üretmiş olduğu nesneye yabancılaşmasına, ikincisi de bireyin diğer insanlara yabancılaşmasına atıfta bulunur. Kısacası yabancılaşma, kapitalist toplumun sınıflar arasında meydana getirdiği ve kişiler arasında düşmanlık ve kopuşa neden olan rekabetin bir sonucu olarak değerlendirilir. Marx bu durumu çarpıcı bir şekilde ifade eder, ona göre bu kopuş ve ayrışmanın neticesinde bireyden geriye kalan sadece etten oluşan bir vücuttur (Olmann, 2012).

Marx yabancılaşma olgusunu ruhsal bozukluk olarak değil hafif bir kendinden uzaklaşma biçimi olarak kullanmıştır. Bu durumu yaşayan birey, rutin yaşantısında iradesiyle davranır; ancak sosyal yaşamında çok büyük çelişki içindedir. Kısacası Marx'a göre yabancılaşma: bireyin kendi eylemleri, onun tarafından yönetilmek yerine, onun üstünde, ona karşı bir güç olup çıkar (Fromm, 1990). Yabancılaşma ve sınıflı toplum arasındaki ilişki ortak olan mülkiyetin özel mülkiyete dönüşmesinden kaynaklanmaktadır. Marx mülkiyetin varlığından ziyade onun şekillenme biçimi üzerinde durmuştur. Örneğin ilkel toplumda elde edilen ürünler ortak mülkiyet kapsamında halkın kullanımına bırakılır insanlar ihtiyaçları kadar istediklerini alırlar. Böylece üreten ile ürün arasındaki mesafe ortadan kalkar (Kulak & Gülenç, 2012). Fakat mülkiyetin özelleştiği sınıflı toplumlarda egemen sınıf üreticinin ürünlerine ulaşmasını engeller ve böylece üretici ürününe düşman kesilir ve nihayetinde üretici ile ürün arasında mesafe girer ve bu durum insanın emeğine yabancılaşmasına

sebepler olur (Silier, 2007).

Eric Fromm ise Marx'ın öne sürdüğü yabancılaşma tanımını psikanalitik bir bakış açısıyla yorumlamıştır (Kızıltan, 1986). Buna göre psikoz gibi ileri düzeyde psikolojik hastalıklara neden olmamasına rağmen, bir kişilik bozukluğu olarak yabancılaşma, modern bireyin psikopatolojisinin merkezinde bulunmaktadır (Fromm, 1995). Nevrozlar geniş anlamıyla yabancılaşmanın bir sonucu olarak açıklanabilir. Çünkü nevrozlar (para hırsı, güç gibi) baskın bir tutkunun veya isteğin bir kişiyi ele geçirmesi ve benliğinden ayrılmasıyla ortaya çıkar ve yavaş yavaş bir güç olarak kişiyi yönetmeye başlar. Kişi bu tutkuyu korumak için ne kadar mantığını kullanmaya çalışsa ve onu mutlu etmek için sebepler bulsa da netice değişmez. Bu tutku, bireyin kahramanı, yaratıcısı olur ve birey kendi yarattığı bu kahramana yenilir. Kişi artık mevcudiyetinin bir parçası ile sınırlıdır; sahip olduğu her şeyi emrine verir. Bu arzu güç kazandıkça kişi güç kaybeder ve bir parçasının kölesi olmasından dolayı kendine yabancılaşır (Fromm, 1995).

Teorik çalışmalar yapılmış olsa da yabancılaşma kavramı ilk kez Seeman tarafından alt boyutlara ayrılmış, ölçülebilir hale getirilmiş ve yaşadığımız toplumsal koşullarla ilişkilendirilmiştir (Uzun, 2006). Seeman, toplum temelli sosyoloji ve sosyal psikoloji literatüründe; yalnızlık, güçsüzlük, doyumсузлук gibi duygusal sorunlardan yola çıkarak yabancılaşma kavramını beş temel boyuta ayırmıştır. Bunlar: güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık ve kendine yabancılaşmadır (Bayhan, 1995). Bu alt boyutlar sırasıyla incelendiğinde *güçsüzlük*, kişinin yaptıkları ile hedefine ulaşamayacağına dair sahip olduğu olumsuz düşünceler ve hedefine ulaşmak isterken ötekiler tarafından desteklenmeyeceği düşüncesini; *anlamsızlık* bireyin neye, ne tür doğrulara inanacağını bilememesi halini (Seeman, 1959), *kuralsızlık* ise bireyin belirli hedeflere ulaşmak için, toplumda kabul edilmeyen yöntemlere başvurma gerekliliği hakkındaki yüksek beklentisi içine girmesi (Tezcan, 1985) ve amacına ulaşmak için gerekli olan davranışları savunmasını ifade etmektedir. *Sosyal uzaklık* kişinin, yakın bir arkadaşlık bağının olmaması, bir etkinliğe dahil olmaması ya da düşük düzeyde katılımını ifade ederken (Seeman, 1959), *kendine yabancılaşma* kişinin sergilediği herhangi bir tavrının geleceğe yönelik beklentileri ile uyuşmaması, kendi varlığına yabancılaşması ile sonuçlanır (Tolan, 1981).

Eğitim alanı da yabancılaşmadan etkilenen disiplinlerdendir (Tezcan, 1985). Eğitimde yabancılaşma, öğrencinin okula yönelik ait hissetme ve bağlanma duygusunun olmaması olarak tanımlanmaktadır (Schulz, 2011). Öğrencileri gerçek hayat için hazır hale getiremeyen ve onun lehine tek yönlü bir amaca hedefe hizmet eden eğitim anlayışı, öğrencilerin sosyal ilişkilerini kesmekte ve okulu toplumun geri kalan kısmından izole etmektedir (Brofenneber, 1986). Okulların bürokratik işleyişi, kalabalık sınıflar, ağır müfredat, ders sayısının fazla olması, demokratik olmayan yönetim yapısının, gerçekte işe yaramayacak bilgilerin öğretilmeye çalışılması ve öğretim süreçlerinin dışsal olarak belirlenmesi eğitimde yabancılaşmaya sebep olabilir (Erjem, 2005). Okula yabancılaşma, yabancılaşmanın eğitim üzerindeki etkisinin yarattığı olgulardan biridir. Okula yabancılaşma da yabancılaşma gibi alt boyutlar halinde kavramsallaştırılmıştır. Seeman (1995) tarafından beş alt boyut olarak kavramsallaştırılan yabancılaşmanın okula yabancılaşma bağlamında değiştiği görülmektedir. Newman (1981) ve Mau (1992) okula yabancılaşmayı dört alt boyutta ele almaktadır. Bu alt boyutlar güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık

ve sosyal uzaklık olarak belirlenmiştir. Yukarıdaki açıklamalardan hareketle çalışmanın bundan sonraki kısmında okula yabancılaşma kavramı ve alt boyutları irdelenmiştir.

Okula Yabancılaşma

Öğrencilerde yabancılaşma; bireyin kişilerarası ilişkiler, aile, okul, toplum ve bireyin etrafında yaşadığı bir iletişim yetersizliği sorunudur (Cao, 2016). Ayrıca yabancılaşma; kişide ait olma duygusu zayıflığı, kopukluk hissiyatı, aileden, arkadaşlardan ve işten uzak olma şeklinde açıklanmaktadır (Bronfenbrenner, 1986). Eğitimde yabancılaşma, öğrencinin okul ortamında ait olma ve bağlanma duygusunun olmaması olarak tanımlanmaktadır (Schulz, 2011).

Okul ortamında yabancılaşma, öğrencilerin öğrenme sürecinden kopmaları (Brown vd., 2003) ve dâhil olmaları gereken bir etkinlik veya gruptan soyutlanmalarıdır (Mann, 2001). Kendini yabancılaşmış hisseden öğrenciler sorunlu davranışlar sergiler. Bu davranışlar; sınıfta düzen bozma, okula devamsızlık, ödev yapmama, dersten kaçma, kavga etme ve sosyal geri çekilme davranışlarıdır (Schulz, 2011). Bu tür davranışlar öğrencinin okul ortamındaki sosyal ve akademik deneyimlerine bir tepkidir. Bundan dolayı okul, pozitif bir kendilik algısı ve başarı duygusu yaşamak isteyen birtakım öğrenciler için başarısızlık ve hayal kırıklığının kaynağı olan zarar verici bir mekâna dönüşmektedir (Kumari & Kumar, 2017). Okul ve okul personeli farklı şekilde öğrencilerin yabancılaşmasına ve onlarda akademik başarısızlığa neden olmaktadır. Bunlar yetersiz müfredat, yetersiz öğretim, düşük kendilik algısı ve başarısız okul kültürü gibi faktörlerdir (Goodwin, 2000). Okula yabancılaşmayı anlamak, öğrencilerde istenmeyen davranışları ve öğrenmeleri keşfetmek ve öğrenciler arasında akademik başarısızlığa neden olabilecek uygulamaların geliştirilmesini önlemek için önemlidir.

Okula Yabancılaşmanın Boyutları

Güçsüzlük, üst düzey hedeflere sahip bir bireyin bu hedeflere ulaşabileceğine dair düşük beklentilere sahip olduğu durumu ifade eder. İyi notlar almak isteyen bir öğrencinin düşük başarısı, onda daha çok güçsüzlük meydana getirir. Güçsüzlük duygusu öğrencinin sınıf ortamında kargaşaya neden olmasına ya da dersi yarıda kesmesine neden olmaktadır. Okula gitmek isteyen ancak akranları ve öğretmenleri ile tatmin edici bir ilişki kuramayan düşük notlara sahip öğrenciler, diğerlerine göre daha fazla güçsüzlük duygusu yaşayabilirler. **Anlamsızlık** yaşayan öğrenciler ise okul etkinlikleri ile gelecekte uygulanacak faaliyetler arasında ilişki kuramazlar (Mau, 1992). Özetle okuldaki dersler ile günlük rutinleri, aileleri, toplumları ya da dünyadaki problemler arasında bir ilişki olmadığını düşünürler (Brown vd., 2003). **Kuralsızlık**, öğrencilerin okul yönetiminin kendileri adına verdiği kararları kabul etmemeleri veya tanınamaları anlamına gelmektedir. Yabancılaşmış öğrenci okula karşı itiraz eder ve not sistemindeki geçerli en düşük notların, 'C' ve 'D'nin geçme için yeterli olduğunu düşünürler (Mau, 1992). Bundan dolayı başarı için çabalamazlar. Bu kopuş durumu öğrencilerin; öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul personelinin kendileri ile ilgili düşünce ve inançlarından aynı zamanda sistemin onlar adına karar vermelerinden ve okuldaki gelecekleri hakkında yok denecek kadar az kişisel etkiye sahip olduğunu düşünmelerinden kaynaklanabilir (Brown vd., 2003). **Sosyal uzaklık** durumu bireyin bir arkadaşlık ortamına, faaliyete veya eğlenceye katılmaması şeklinde ifade edilmektedir (Seaman, 1959). Öğrenciler,

arkadaşlık ortamı oluşturamadıklarında ve öteki öğrenciler ve okullar ile ilişki kuramadıklarında kendilerini doyum-suz hissedebilirler ve bu durum onların okula karşı mesafeli olmalarına veya isyan etmelerine sebebiyet verebilir.

İçinde bulunduğu ortamdan, çevresinden ve eğitim ortamından kopuşu (Bronfenbrenner, 1986) ifade eden okula yabancılaşmaya sebep olan çeşitli faktörler vardır. Katı eğitim ortamı, ders sürelerinin uzun olması, sosyal aktivitelerin yetersiz olması ve öğrencilerin iradeleri dışında verilen kararlar ve işlenen programlar bu faktörlere örnek olarak sunulabilir. Ayrıca bireyin bulunduğu sosyal ortamında huzursuz olması, korku, anksiyete yaşaması ve ötekiler tarafından olumsuz algılanacağı korkusu (Watson & Friend, 1969) onun uzaklaşmasına ve diğerleri ile daha az etkileşime girerek ortamdan kopmasına ve yabancılaşmasına sebep olabilir.

Alanyazında Okula Yabancılaşmanın Sonuçları

Kendini yabancılaşmış hisseden öğrencinin davranışları farklılık gösterir. Okulda yabancılaşan öğrenciler, bir süre sonra içinde buldukları eğitim ortamından kopar ve olumsuz davranışlar sergilemeye başlar. Bu davranışlar, öğrencinin okuldaki sosyal ve akademik deneyimleri neticesinde ortaya çıkan tepkilerdir. Bundan dolayı okul, gelişim dönemlerinde pozitif bir kendilik duygusu ve başarı duygusu yaşamak isteyen birtakım öğrenciler için başarısızlık ve hayal kırıklığının kaynağı olan zararlı bir ortama dönüşebilmektedir (Kumari & Kumar, 2017). Okullar ve okul personeli bir şekilde öğrencilerin yabancılaşmalarına ve akademik başarısızlığa neden olmaktadır (Goodwin, 2000). Bunlar yetersiz ve uygun olmayan müfredat, yetersiz öğretim, düşük benlik algısı ve başarısız okul kültürü gibi faktörlerdir. Alanyazın incelendiğinde düşük akademik başarı (Hascher & Haganauer, 2010), düşük ekonomik düzey ve kalabalık sınıflar (Uzun, 2006), gidilen okul türü (Gedik, 2014), sosyal beceri eksikliği (Özsarı, 2015), düzenli fiziksel aktivitede bulunmama (Özdemir, 2011), düşük benlik algısı (Çoşkun & Altay, 2009) ve ailede farklı dillerin kullanılması (Katıtaş, 2012) gibi etkenlerin öğrencilerde okula yabancılaşmaya neden olduğu belirlenmiştir. Tüm bu süreçlerin sonunda yabancılaşma yaşayan öğrenciler okulu; fikirlere değer verilmeyen, anlamsız, kurallara uyulmayan sıkıcı bir yer olarak görür (Brown, Higgins & Paulsen, 2003).

Yukarıdaki çalışmalar ile benzer güncel çalışmalar incelendiğinde de okul tükenmişliğinin okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu (Polat & Özdemir, 2018), lise öğrencilerinde okula yabancılaşma ile antisosyal davranışlar arasından pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu (Atmaca, 2019), okul tükenmişliği ile okula yabancılaşma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu (Akyavuz, 2020), lise öğrencilerinde geleneksel ve siber zorbalığın güçsüzlük boyutunda okula yabancılaşmaya sebep olduğu (Han & Demirtaş, 2020) bulunmuştur.

Sonuç olarak okula yabancılaşma sonucunda öğrenciler okulu bırakmakta ya da bu öğrencilerin okuldaki sosyal ve akademik faaliyetlere katılımları azalmaktadır. Bunlarla birlikte yabancılaşma sonucunda bireylerin kaygı, depresyon, stres, anlamsızlık, yalnızlık ve umutsuzluk gibi psikolojik sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Yakut, 2016). Özellikle yabancılaşma ile öfke, depresyon ve yalnızlık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara literatürde yer verilmiştir (Çelik, 2005; Duru, 1995; Eunsook, 2007).

Sonuç

İnsanın olduğu yerde yabancılaşma olgusunun olduğu söylenebilir. Bireylerin hayatlarının önemli bir kısmını geçirdikleri ortamlardan biri okuldur. Okul ortamı öğrenciler için önemli bir sosyalleşme ve toplumsallaşma sahasıdır. Fakat akranları arasında kendini ifade etmekte güçlük yaşayan, öğretmenleriyle iletişime kurmaktan kaçınan, farklı sosyal ortamlara dâhil olamayan öğrenciler süreçle birlikte okuldan kopmaya ve okul ortamına yabancılaşmaya başlar. Öğretmenlerin ders işleme yöntemleri, ağır dersler, sosyal aktivitelerin yetersizliği bu sorunları oluşturan önemli kaynaklardır. Okul içerisinde sosyal aktivitelerin, müzik ve spor etkinliklerinin artırılması ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarının sağlanması okula yabancılaşma problemini azaltabilir ve önleyici çalışmaların yapılması yoluyla okula yabancılaşmanın önüne geçilebilir. Örnek olarak; okulda güvenli bir ortamın oluşturulması, okula yeni kaydolun öğrencilere yönelik uyum etkinliklerinin uygulanması, bu öğrencilerin birbirleriyle tanışması ve kaynaşması için sosyal aktivite çalışmalarının yapılması gösterilebilir. Benzer şekilde işlenen derslerin öğrenci odaklı olması ve her bireyin başarı duygusunu tatmasını sağlayacak farklı ölçme ve değerlendirme seçeneklerinin kullanılması, öğrencilere akademik bakımdan kendini ifade etme şansı tanıyabilir. Gerek akademik manada gerekse sosyal manada kendini ifade edebilen öğrencinin okula bağlılık seviyesi yükselebilir. Sonuç olarak bu uygulamalar yabancılaşmanın önüne geçebilir.

Kaynakça

- Akyavuz, E. K. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 847-857. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.697235>
- Akyıldız, H. (1998). Bireysel ve toplumsal boyutlarıyla yabancılaşma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 163-176.
- Atmaca, T. (2019). Olumsuz okul tutumu, okula yabancılaşma ve anti-sosyal davranışın ortaöğretim öğrencilerinin suça eğilimini yordama düzeyi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(19), 63-86. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/47395/598131>
- Bayat, B. (1996). Çimento ve otomotiv sektörlerinde çalışan işçiler arasında yabancılaşmanın karşılaştırmalı olarak araştırılması. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bayhan, V. (1995). Üniversite gençliğinde *anomi ve yabancılaşma (İnönü Üniversitesi Örneği)*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Alienation and the four worlds of childhood. *The Phi Delta Kappan*, 67(6), 430-436.
- Brown, M. R., Higgins, K. & Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it? *Intervention in School and Clinic*, 39(1), 3-9. <https://doi.org/10.1177/10534512030390010101>
- Cao, G. (2016). Alienation of tibetan adolescents in rural boarding schools. *Frontiers of Education in China*, 11(4), 503-518. <https://doi.org/10.1007/BF03397138>
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(166).
- Çelik, F. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

- Çoşkun, Y. & Altay, C.A. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56.
- Damgacı, A.E. (2016). *Marksist yabancılaşma kuramının güncelliği sorunsalı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Duru, E. (1995). Üniversite öğrencilerinde yabancılaşma ve yalnızlık düzeyi ilişkileri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ergil, D. (1978). Yabancılaşma kuramına ilk katkılar, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 33(3).
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4).
- Eunsook, L. (2007). Construction of a structural model about male and female adolescents' alienation, depression, and suicidal thoughts. *Journal of Korean Academy of Nursing*. 37(4), 576-585. <https://doi.org/10.4040/jkan.2007.37.4.576>
- Fromm, E. (1990). *Sağlıklı toplum*. (Y. Salman ve Z. Tanrısever, Çev.). Payel Yayınevi.
- Fromm, E. (1995). Çağımızın özgürlük sorunu. (G. Bozkurt Güvenç, Çev.). Gündoğan Yayınevi.
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Goodwin, B. (2000). *Raising the Achievement of Low-Performing Students. Policy Brief*. (ED442807). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED442807>
- Gope, T. & Bhowmik, S. (2017). Effects of urban-rural rearing on alienation. *Deliberative Research Firozabad*, 28-31.
- Gülenç, K. & Kulak, Ö. (2012). *Marx'ın Halleri*. Kalkedon.
- Han, F. & Demirtaş, H. (2020). Geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalmanın okula yabancılaşmaya ilişkin etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1136-1152. <https://doi.org/10.17679/inuefd.753122>
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220-232. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.03.002>
- Hegel, G. W. F. (1986). *Tinin görüngübilimi*. (A. Yardımlı, Çev.). İdea Yayınları.
- Katıtaş, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa İli Örneği). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- Kızıltan, G. S. (1986). Çağımızda Yabancılaşma Sorunu. (1. Baskı). Metis Yayınları.
- Kumari, S. & Kumar, P. (2017). Student alienation among college students in relation to their (restrictive-permissive) parental behaviour. *International Journal of Advanced Education and Research*, 2(3), 204-211
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1). 7-19. <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: Student alienation. *Adolescence*, 27, 731-742.
- Newman, F.M. (1981). Reducing student alienation in high schools: implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546-64. <https://doi.org/10.17763/haer.51.4.xj67887u8715t66t>
- Ollman, B. (2012). *Yabancılaşma (Marx'ın kapitalist toplumdaki insan anlayışı)*. (A. Kars, Çev.). Yordam Kitap.
- Özdemir, N. (2011). *Düzenli fiziksel aktivitenin ilköğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma ve*

- yalnızlık düzeyleri üzerine etkileri. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Özsarı, M.P. (2015). 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Polat, Ş. & Özdemir, M. (2018). Ortaokul öğrencilerindeki eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1395-1406. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1848>
- Schulz, L. L. (2011). Targeting school factors that contribute to youth alienation: focused school counseling programs. *Journal of Instructional Psychology*, 38(2), 75-84.
- Seeman, M. 1959. On meaning of alienation. *American Sociological*, 24, 783- 790.
- Sezgin, Ö (2008). *Marx, Kapital Ve Diyalektik Materyalizm*. Phoenix Yayınevi.
- Silier, Y. (2007). *Özgürlük yanılısaması Rousseau ve Marx*. Yordam Kitap.
- Tekin, M. (2010). Dindarane yabancılaşma, İlahiyat Akademisi Dergisi, 2(3), 55-66.
- Tezcan, M. (1985). Gençlik ve yabancılaşma. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 18(1), 121-127.
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş Toplumun Bunalımı Anomi ve Yabancılaşma* (2. Baskı). İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Uzun, Ö. (2006). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Watson, D.& Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448-457. doi: 10.1037/h0027806
- Yakut, S. (2016). Öğretmenlerde yabancılaşma, yalnızlık ve dindarlık ilişkisi: Polatlı örneği. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Yapıcı, M. (2011). Eğitim ve yabancılaşma. *Journal of Human Sciences*, 8(1).

Sosyal bilgiler dersinde sanat ile umudun tesisi

237

Arda Eren & Ercenk Hamarat

Başvuru/Submitted
17 May/May 2022

Kabul/Accepted
12 Eyl/Sep 2022

Yayın/Published
19 Eyl/Sep 2022

Makale Türü
Derleme / Review

Özet: Bu çalışmada umut kavramı, yükselen şehirlerde kendisini baskılamak zorunda kalan bireyin maruz kaldığı sancıdan kurtulmasının yolu olarak kabul edilmektedir. Çalışma içerisinde umut, gelecek fetişizminden öte bireyi harekete geçirme gücüne sahip olan bir erdem olarak kabul edilmektedir. Birey umut sayesinde kendisini gerçekleştirmenin peşinde koşacak, karşılaştığı sancılı zorlukları aşacak bir araç olarak kullanarak devam edebilme gücünü kendisinde bulacaktır. Bireyin devam edebilmesi toplumun da var olmaya devam edebilmesi anlamına gelmektedir. Bu sebeple bireyin kendiliğinde varlığı elzem olan umudun tesis edilebilmesi için eğitim iyi bir aracı olacaktır. Eğitimin sanat yolu ile umudu sağlamasının pratiği olarak sosyal bilgiler dersi örneği üzerinde durulmaktadır. İçeriği sosyal olana dair olan sosyal bilgiler dersinin, kendiliği tesis etmek ve yok olan müphemliği yeniden var etmek için gerekli araç konumunda olan sanat yardımı ile bireyde motivasyon ve büyülenme sağlayarak bir amaca ilişkin devam edebilme itkisi olan umudu tesis edebilme gücüne sahip olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: *Umut, umut eğitimi, umut erdemi, sanat, sosyal bilgiler dersi.*

Establishment of hope with art in social studies course

Abstract: In this study, the concept of hope is accepted as a way for the individual, who has to suppress himself in the rising cities, to get rid of the pain he is exposed to. In this article, hope is accepted as a virtue that the person should have in himself, as having the power to activate the person beyond the fetishism of the future. The person will find the power to "continue" by using it as a tool to pursue the self that he/she lost thanks to hope and to overcome the painful difficulties he/she has faced. For this reason, education will be a good tool in order to establishment hope, which is essential for the existence of the person. As a matter of fact, education, which contains hope in its own content, can be used to give the person an internal or mechanical virtue of hope. This study argue that social studies is the most appropriate discipline in order to establishment hope in the person in education, which has seen as a tool in the study. Social studies, the content of which is social, seems to have the power to establishment hope by providing motivation and fascination in the individual with the help of art, which is the necessary tool to establish the self and re-create the vanished ambivalence.

Keywords: *Hope, hope education, virtue of hope, art, social studies.*

Alanyazın
Eğitim Bilimleri
Eleştirel İnceleme
Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/2, 237-253

Eren, A. & Hamarat, E.
(2022) Sosyal bilgiler
dersinde sanat ile
umudun tesisi, *Alanyazın*
3(2), 237-253 [http://
dx.doi.org/10.22596/
cresjournal.0302.237.253](http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0302.237.253)

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

**ALAN
YAZIN**

**CRES
Journal**

Şehirlerde yaşamaya başlayan birey, başkasına tahammül etmek zorunda kalmasıyla birlikte yaşamını devam ettirebilmek için kendisini özgün kılan özelliklerini toplumsal bir kalıp içine alarak kendinden vazgeçmek zorunda kalmıştır. Bu zorunluluk bireyde müphemliği yok ederek kendi olamamanın sancısını yaratmaktadır. Zira bir nesnenin ya da olayın birden fazla kalıba konulması anlamına gelen müphemlik (Bauman, 2020, s.11) farklılıkların aidiyetlerini ve karşıtlıklarını anlamsızlaştırarak bireyi tek anlamlılığın baskısından kurtarır. Oysa bireyin kendini oluşturduğu çokanlamlılığın toplum tarafından manipüle edilmesi, farklılıkların yontularak tek tipleştirilmesi, bireyin *başkası* ile olan münasebetinde geleceğin kaybının hissedilmesine (Williams, 1989) neden olmaktadır. Yitirilmiş bir gelecekte birey, hareket etmeye niçin gereksinim duymak zorundadır? Umut kavramı tam olarak ilgi alanımıza burada girmektedir. Birey umut ederek sadece geleceğe karşı inanç beslemez aynı zamanda ona karşı hareket etme gereksinimi de duyar (Eagleton, 2020). Nitekim umuttan yoksun bireylerin tecrübe ettikleri anın içerisinde uyuşturucu, alkol ve intihara teslim oldukları Edgoose'e tarafından dile getirilmektedir. Edgoose (2010) çalışmasında umudunu yitirmiş yerli Alaska topluluğundan bahsetmektedir. Topluluk yitirdiği umut yüzünden alkol ve uyuşturucu gibi yıpratıcı hazlara teslim olmuş, intihara ise yüksek meyl göstermiştir (Edgoose, 2010). Brooks (2001) umutsuz bireyin savruluşunu destekler nitelikteki çalışmasında, özellikle öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin, geleceği yitirmeleri ile zorba ya da kendilerini küçük düşürücü durumlara düşüren bireyleri aktarmaktadır. Geleceğini yitirmiş durumda tecrübe ettiği anın içerisinde savrulan birey önce zorunlu olarak dâhil edildiği eğitim sistemi içerisinde, ardında da sosyal hayat içerisinde topluma yüksek bir maliyet yaratmaktadır. Yıpratıcı hazzın peşinden giderek toplumsal asayiş ve üretimi engelleyen birey, toplum için katlanma maliyeti yaratmaktadır. Bu maliyetin şehirlerde başkası ile yaşamak zorunda kalan birey için psikoza dönüşmesi olasıdır. Bireyin maruz kaldığı ötekine tahammül maliyeti, kendini başkasına göre baskılama-şekillendirme zorunluluğu yüzünden Freire'nin (2018) bahsettiği ezen ve ezilenlerin oluşmasına neden olmaktadır. Bu çalışmada bahsedilen ezen ve ezilen sınıfları sosyoekonomik bir temele dayanmaktan öte yaşanan psikoza ifade etmektedir. Birey, yitirdiği kendiliğinin yarattığı psikoz yüzünden başkaya zorbalık yapmakta fakat bir başka tarafından da zorbalığa açık bir durumda bulunmaktadır. Başka da bireye aynı sebepten zorbalık uygulama ihtimalini barındırmaktadır. İşte bu durum modernitenin en net getirisidir. Sosyoekonomik sınıflar yerini abartılı bireyselliğe ve kişisel çıkarlara bırakmaktadır. Ezen ve ezilenin aynı kişi olduğu toplumda geleceğin yitirilmesi, umutsuzluğun hâsıl olması kaçınılmazdır. Umutsuzluğun yarattığı yüksek yaşam maliyeti hem bireyin devam edebilme gücünü hem de toplumun devam edebilme gücünü elinden almaktadır. Karşımıza çıkan ilk ve en temel sebep geleceğin yitirilmesi ile umutsuzluktur. Umutsuzluk, bireyin eyleme geçmesine engel olarak anın ıstırabına katlanılmasını, ondan kurtulmak için çaba sarf edilmesini engellemektedir. O halde çözüm umutsuzluğun ortadan kaldırılması yani umudun bireyde tesis edilmesidir. Umudun tesis edilmesi için onun kökenine inilmeli, doğası anlaşılmalıdır.

Umudun Tanımlanması

Umud üzerine yapılmış çokça ve kapsamlı araştırmaların sonucunda varılabilecek en temel nokta, umudun tanımlanmasında ortak bir sonuca varılamadığıdır. Eğitim felsefesi üzerine çalışmalarını yürüten Daren Webb (2013, s.398), umuda dair literatür incelendiğinde “yirmi altı umut teorisi ve elli dört farklı umut tanımının yapıldığı görülmektedir” ifadesini kullanmaktadır. Umud üzerine ortak noktaya varılamaması bireyde tesis edilmesinin de önündeki temel engeli oluşturmaktadır.

Tüm umud teorileri incelendiğinde göze çarpan ortak nokta *anın muhtevasından duyulan rahatsızlık* olarak göze çarpmaktadır. Şu anın muhtevasının yarattığı sancıya katlanılmasını, mevcut andan daha iyi olan ana varılacağına dair inancı yaratarak bireyi var olmaya devam ettiren bu güçlü duygu, umud tam olarak nedir? Umud sadece duyuşsal bir mefhum değil, varlığı devam ettirme görevi üstlenmiş insan oluşunun ayrılmaz bir parçasıdır da (Webb, 2013). Meraiv’a (2009) göre ise umud, deneyimler sonucu elde edilecek neşe, coşku ve içinde bulunduğu durumun yarattığı motivasyonun meşru temelidir. Bireyin duyuşsal motivasyonu gelecek hakkında olumlu görüşler yaratmaktadır (Meriav, 2009, s.216). Fakat geleceğe duyulan bu istekli inanç, bireyin her zaman mutlu sona ulaşmasını sağlamamakta, kimi meselelerde zihnin muhakemesini körelterek anın muhtevasını tahlil etmeyi imkânsız hale getirmektedir. Eagleton (2020) bu durumu Nazi kamplarında esir olan Yahudiler ile açıklamaktadır. Eagleton, esir kamplarında zorla çalıştırılan bir Yahudi’nin de bulunduğu durumdan kurtulacağına dair umud beslediğini söylemektedir. Onları esir eden Nazilerin ise Yahudilere karşı yürütülen bu operasyonun kendi çıkarlarına hizmet edeceğine dair umutları bulunmaktadır. Umuda karşı umud olarak adlandırılan bu durum, bireyin esir edildiği Nazilere karşı muhalif bir eyleme geçmesini değil, çalışarak ve esir edenlerin isteklerini yerine getirecek buldukları kötü durumdan kurtulmayı düşünecekleri, kabullenilmiş bir çaresizliğe dönüşmektedir. Zira benzer bir durum Naziler için de geçerlidir. Yahudilere eziyet ederek ıstırap çektiren Nazilerin de kendi çıkarlarının ahlakın ve insanlığın üstünde olacağına dair umutları bulunmaktadır. Bu durumda umud arı bir iyilikten öte bireyi ütöpik bir ortama nakşederek anın gerçek muhtevasını kaybetmesini sağlayan Descartes’in kötücül cinine benzemektedir. Kötücül cin bireyin hedefinden uzaklaşmasına neden olarak *son* yaklaştığında başarısızlığın birey tarafından idraki ile psikolojik yıkıma neden olabilir. Fakat umud, deneyimden bağımsız içkin bir erdem olarak bireyde tek seferlik bir edimden ziyade hayat şekline dönüşmelidir (Eagleon, 2020, s.84). İçkin bir erdem olarak umud, Zipory’nin (2020) bahsettiği umud diyalektiğini tesis ederek bireyi tekrar yıkımdan kurtarmalı, umudu yeniden tesis etmelidir. Böylece birey hayat biçimi olan umud sayesinde adeta kodlanmış bir program gibi hatayı ayıklamalı ve sürece devam etmelidir. Nitekim Alexander Pope (2016), umudun bir yanılısama olması durumuna karşı, bireyi bir hayalden ötekine hareket ettirerek sürece devam edilmesini sağlayan bir kurgu olduğunu dile getirmektedir.

Umudu tüm kötücül cinliğine rağmen deneyimden bağımsız içsel bir edim olarak addetmek, onu bir erdem olarak kabul etmek anlamına gelmektedir (Eagleton, 2020, s.84). Erdemler bir amaca yönelik eylemi başlatan derin ve kalıcı özelliklerdir (Zagzebski, 2017, s.113). Bu haliyle umudun salt bir itkiden ayrılabilmesinin yolu bireyi tek seferlik değil kalıcı olarak harekete

geçirmesidir. Hayatında sadece bir günü zenginliğini başkaları ile paylaşmış birini yardımseverlik erdemine sahip olarak addedemeyiz. O halde umut, tek seferlik bir deneyimden farklı olarak bir ruh eğilimi olmalıdır (Eagleton, 2020). Onu erdem yapan da işte bu içsel edim yani karakterin içerisinde var oluşudur. Umudun salt bir his olmadığı, içsel bir edim olarak tüm bireylerde var olan bir erdem olduğu dile getirilebilir. Zira herkes için olan, modernitenin de gerekliliğidir. O halde birey, bir erdem olan umudun yoksunluğundan şikâyet etmemelidir. Umut, içerisinde apriori olarak var olan ve kullanımı bireyin tasarrufuna bırakılmış bir edimdir. Umut etmekten vazgeçerek geleceğini yitiren insan, bu tercihten ötürü suçlanabilir o halde. Nitekim Marcel (2010), insanın oluş halinde olduğunu, yani tecrübe ettiği anın içerisinde kendini tamamlamak için devamlı hareket halinde olan bir gezgin insanın, *Homo Viator* (gezgin insan) olduğunu dile getirmektedir (Koç, 2008). Homo Viator olarak insan, oluşu içerisinde umudu kendisine yoldaş edinerek yolcuğunun rotasını belirlemede kullanacak, devamlı değişerek kendisine yabancılaşan dünyada varlığının sonuna kadar rehber konumuna getirecektir (Koç, 2008, s.172). Bu haliyle anlaşılmaktadır ki umut, tek başına bir edim değil, varlığı ile bireyi değerli kılacak bir dizi başka erdemi de kendisinde barındırmaktadır. Umut, bireyi devam etme, katlanma ve harekete geçirme özellikleri ile bireyde sabır, cesaret, güven, azim ve sebat erdemlerini de ortaya çıkmasını sağlar (Eagleton, 2020, s.85). Bu durum umudun bir duygu ve arzu olmaktan öte erdem olduğunun da kanıtıdır. Nitekim umut bir duygu olsaydı varlığı takdir edilemez, yokluğu ise suçlanamazdı. Fakat birey erdemli sayılması ile takdire layık görülmekte ve övülmektedir (Eagleton, 2020, s.85).

Burada umuda karşı dikkat edilmesi gereken bir nokta ortaya çıkmaktadır. Varlığı ile takdire şayan tutulan umut, kendi başına değerli bir edim olarak kabul edilmemelidir. Nitekim umudun varlığı her daim iyiye işaret edemez. Çünkü umut, salt arzudan farklı olsa da içeriğinde hala arzu barındırmaktadır. Bu haliyle arzuya indirgenen umut dikkat edilmesi gereken bir mefhum halini alır. Nitekim arzu salt bir erdem olmayarak her zaman iyiliğe yönelim anlamına gelmez. Kabul edilmelidir ki insan, habis yönelimleri olan bir canlıdır. Umut edilen durumların kötücül ve habis olduğu bilindiği halde umut etmekten vazgeçilmeyen arzular vardır (Eagleton, 2020, s.87). Bu haliyle arzuya indirgenmiş umut, bir bankayı soymayı umut etmek, sınavından düşük not aldığınız bir öğretmenin cehennemde şeytana komşu olduğunu hayal etmek ya da Naziler'in savaşı kazanmayı umut etmesi gibi kötücül ve habis biçimlerde de meydana gelebilir.

İşte burada karşımıza çıkan durum umudun pratiğidir. Bir *homo viator* olarak insan, umuda doğru seyir halinde olsa da Ernst Bloch'un ifade ettiği gibi, ehlileştirilmeli ve kullanımı bireye öğretilmelidir. Umut, barındırdığı erdemler ile bireye bir taraftan problem çözmeye becerisini nakşederek (Zıpor, 2017) bireyi mutluluğa ulaştırmayı hedeflese de diğer yandan habis dürtüleri de içererek bireyi yıkıma sürükleyecek, varlığı içerisinde bireye ve toplumuna katlanma maliyeti yaratacaktır. Kötücül bir cine benzeyen umudun pratiğe dökülmesi için yapmamız gereken Descartes gibi bireyi meditasyona yönlendirmektir. İşte Ernst Bloch'un *bilgece umut* (*educated hope*) dediği şey tam olarak budur. Birey umut etmenin pratiğine sahip olarak kişisel arzudan ziyade kolektif bilinç ile hareket ederek yitirilmiş geleceği inşa etme-planlama becerisini kendinde tesis edecektir (Eagleton, 2020).

Bu pratiğin sağlanması için gerekli olan meditasyon eğitimidir. Çünkü eğitim Cremin (1976) tarafından bilgi, değer, tutum ve duyarlılıkların kazandırılması ya da kısırtılması için yürütülen sistematik çaba olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım eğitimin, salt bilgi aktarımından ziyade bireye bazı değer ve duyarlılıkların kazandırılması için bir çalışma sahası olduğu anlamına gelmektedir. Eğitim ile umut etme erdemi, entelektüel bir erdem olarak bireyin karakter gelişimine nakşedilebilir durmaktadır. Fakat az önce de belirtildiği gibi yapılması gereken alelade umut yerine Bloch'un bilgece umudun geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda Snow'un (2013) bahsettiği iyi yapılandırılmış umuda ihtiyaç duyuyoruz. Umut, bireyin hayatında değişikliği yaratması ile bireyde düzenleyici bir edim halini alarak, bilginin ve gerçeğin peşinden gitmesi için motive edecektir (Snow, 2013).

Eğitim içerisinde umudun tesis edilebilmesi için gerekli olan anahtar kelime motivasyondur. Çünkü motivasyon bireylerin en yüksek performanslarına ulaşmaları için önüne çıkan engelleri aşmasını sağlayan bir edimdir (Tohidi & Jabbari, 2011, s.820). Sınıf içerisinde birey aşağılanmaya ve dışlanmaya maruz kalmasına rağmen başarıya ve refaha duyduğu umudu onu motive edebilir ve harekete geçme enerjisini kendinden bulabilir. Böylece eğitim sürecinin bilgi ve anlayışını kabul ederek kendinde değişikliğe izin verebilir. Nitekim motivasyonu bireye eyleme geçme enerjisi sağlayıp davranışa *istekli* kıldığı için eğitim-öğretim sürecinde önemli bir role sahiptir (Akbaba, 2006). Fakat motivasyonu engelleyen temel etmenlerden biri az önce de değinildiği gibi bireyin maruz kaldığı dışlanma ve aşağılanmadır. İşte burada motivasyonun sağlanması için gerekli olan umuttur. Zira motivasyon bir hareket enerjisi olarak nitelendirilirse yakıtı umut olmalıdır. Çünkü umut içsel bir edim olarak bireye eyleme geçmesi ve sürdürmesi için içsel bir dürtü sağlar. Umut sayesinde birey, karşılaştığı zorluklara aşmak için kendisine yeni yollar arama ve üretme motivasyonunu bulacaktır. Snyder'in (2003) *alternatif yollar düşünme* (pathway-thinking) olarak adlandırdığı umut teorisinde, bireyler hedeflerine ulaşmak için yeni yollar üretmektedir (Drahos, 2004). Umut, alternatif yollar düşünme kavramına göre bireyi zorlukları aşmak için problem çözme kapasitesini ve farklı bakış açıklarını geliştirmesini sağlayan bilişsel bir mefhum olarak karşımıza çıkar. Öğrenci, eğitim süreci içerisinde karşılaştığı bir problem durumunu aşmak için bu problem durumu gerek akademik gerek sosyal boyutta olsun, sahip olduğu umut sayesinde içsel bir devam itkisi hissedecek, dolayısı ile kendisini yeni yollar bulmaya ve problemin üstesinden gelmeye motive edecektir. Böylece birey umut sayesinde hem farklı çözüm yolları geliştirmeye çalıştığı için bilişsel gelişim gösterecek hem de başarmanın yarattığı özgüven duygusu ile karamsarlık ve eyleme geçmeme isteğinden kurtulmuş olacaktır. Fakat tüm bu varsayımların mümkün olabilmesi için yapılması gereken bireyin neyi umut etmesi gerektiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Umudun sınırı çizilirken öğretmenin süreç içerisindeki rolünün ne olduğu da belirlenmelidir. Zira öğretmenin kim ve ne olduğu sorusu doğrudan eğitim anlayışının bir parçasıdır. İlk iş olarak umudun bir standarda bağlanması öğrencinin neyi umut etmesi gerektiğine dair sınırın çizilmesinde önemli rol oynayacaktır.

Umudun Standardizasyonu

Umut kavramının anlaşılması için ihtiyaç duyulan tanım Meirav'dan gelmektedir. Meirav'a göre (2009) umut iki bileşen üzerine oturmaktadır. Bunlardan ilki *istenilen bileşendir*. İstenilen bileşen, bazı durumlar için arzuları

ifade etmektedir İkinci bileşen ise *olasılık bileşenidir*. Olasılık bileşeni bir olayın gerçekleşme ihtimalini dile getirmektedir (Meirav, 209, s. 219).

Standart hesaba göre umut, geleceğe yönelik ihtimal ve hesaplamayı içermektedir. Birey, gerçekleştirmek isteğini beklenti ve ihtimallere göre hesaplayarak hareket eder (Meirav, 2009). Ümut eğitiminde motivasyon burada önem kazanmaktadır. Nitekim birey, beklentilerinin hesabından hareketle umutsuzluğa kapılarak harekete geçmekten vazgeçebilir. Fakat Ernst Bloch, Ümut ilkesi çalışmasında umudun hüsrana meftun olduğunu (Bloch, 2020) dile getirmektedir. Yani umudun ihtiyaç duyduğu şey umutsuzluktur. Zipory'nin (2020) bahsettiği umut diyalektiği tam olarak burada devreye girmektedir. Birey, gerçekleşme ihtimali olan şeye karşı umut besleme gereksinimi duymamaktadır. Fakat umutsuzluğun hâsıl olduğu anda, anın muhtevasından kurtulmak için devreye girmesi gereken umuttur. Böylece birey en karanlık anda bile ışığını yakabilme ya da ışığı sezebilme becerine sahip olacaktır.

Umut ve Eğitim

Her birey doğduğu andan itibaren kendisini bir sosyetenin parçası olarak bulur. Gürub içerisinde birey kendini gerçekleştirme sancısını yaşamalı, çocukluktan yetişkinliğe geçtiğinde iyi bir *vatandaş* olmalıdır. İşte eğitim denen mefhumun en temel hedeflerinden biri budur. Fakat ne yazık ki eğitim bu hedefini yerine getirememiş görünmektedir. Nitekim şu anda var olunan bu dünyada hâlâ hırsızlık, tecavüz, dolandırıcılık vb. vakalar görülmekte, savaşlarda katliamlar ve insanlık dramları yaşanmaktadır. O halde eğitim insanları daha erdemli ya da mutlu en azından daha *iyi* yapmakta başarılı değildir. Başarısızlığın sebebi eğitimin abartılı bireysel çıkarlar düşüncesini empoze etmesidir. Bireyler kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmekten toplumsal yıkımın farkına varamamaktadırlar. Oysa eğitim toplumun sürdürülmesi görevini üstlenmelidir. Nitekim Vlieghe'ye (2019) göre daha iyi bir dünyada yaşama garantisi için bireylerin eğitilmesi gerekmektedir. Arendt (1961) de çalışmasında dünyanın kaderini önemseydiğimiz için yeni nesillere eğitim verdiğimizizi aktarmaktadır. Freire'ye (2007) göre umut olmadan eğitim hakkında düşünmeye başlamamız bile mümkün gözükmemektedir. O halde eğitim abartılı bireysel çıkarların yarattığı ebeveyn umutları (Milano, 2020) yerine kolektif umudu tesis etmelidir. İnsanın-insanın kurdu olması ancak bu şekilde değiştirilebilir durmaktadır. Bu değişim yeni nesilleri eğitime serüveni içerisinde, daha iyi bir geleceğe olan umut tarafından beslenerek, kendiliğini feda etmiş dünya sevgisi taşıyan öğretmen aracılığı ile gerçekleştirilecektir (Vlieghe, 2019). Fakat *daha iyi bir gelecek* tam olarak nedir? Farklı kültür ve anlayışların, birbirlerini dışlayan inançlarına rağmen ortak bir refahın umudunu kurmaları mümkün müdür? En temel anlamı ile bireyi topluma hazırlamak için *istendik davranış değişiklikleri* (Ertürk, 1975, s.12, aktaran Arslan, 2009, s.13) yaratmayı hedefleyen eğitim, kolektif umudu meydana getirmek için bireyleri ikna edebilir mi? Birey umut etmek için ikna edilmelidir çünkü umut empoze edilemez; ancak paylaşılabılır ve bu paylaşım bireyler arasında fikir alışverişi, müzakere ve karşılıklı rıza ile kurulmalıdır (Braithwaite, 2004, s.11)

12 Kasım 1933'te Alman federal seçimlerinin sonucunda Adolf Hitler %92,11 gibi yüksek bir oy oranı ile yönetimi ele geçirdi. Hitler'in faşist propagandasına rağmen, oy kullanan bireylerin yüksek çoğunluğu bu ideolojiyi destekledi ve sonucunda büyük acılara yol açacak savaş ve soykırımın kıvılcımı ateşlenmiş

oldu. Hitler'in faşist ve saldırgan tavırlarına rağmen halk tarafından büyük destek görmesinin altında Alman milletinin refaha ulaşma umudunu olduğunu söylemek yanlış görünmemektedir. *Daha iyi bir gelecek isteyenler*, refah ve hazlarına dair olan umutlarını bir kenara bırakarak toplumsal umudu meydana getirebilirler. Fakat bu, Bloch'un bahsettiği üzere arzudan arınmamış tehlikeli bir umut biçimidir. Çünkü burada söz konusu olan toplumsal iyi, insanlığın değil, aynı bireyin kendi refahını gözetmesi gibi, kendinden olanın refahını gözetmesidir. Aynı anlayışları paylaşan bir A topluluğu, topluluğun refahı için bireysel umutlarını A topluluğunun diğer üyelerinin umutları ile birleştirirken, B topluluğunun umutlarını ve iyi-oluşunu (well-being) önemsemez ve umutlarını politik olarak hareket eden bir kişi ya da gruba emanet ederse, Alman milletinin Hitleri seçmesi gibi, A topluluğun birleşik umudu Drahos (2004) tarafından kamusal umut (public hope) olarak adlandırılan mefhum olur. Bu şu anlama gelmektedir: Belirli bir grubun ortak çıkarları uğruna birbirlerinin umutlarını önemsemesi ve benimsemesi kolektif umut değil, Drahos'un (2004) nitelemesi ile kamusal umuttur. Umud bireyleri arzuladıkları hedeflere ulaşmak için harekete geçirebilir (Drahos, 2004). Bu harekete geçiş neticesinde bireyler ortak bir paydada buluştukları başkaları ile çalışmak gerekliliğini hissedebilir. Burada önemli olan, ortak paydada buluşmuş bu birlikteliğin politik bir söylem tarafından manipüle edilip edilmediğidir. Zira Politik bir görüş tarafından manipüle edilen birliktelik, büyük bir yıkım ve hayal kırıklığına neden olabilir. Bu tanım önemlidir çünkü kolektif umudun ve daha iyi bir geleceğin ne olduğu konusunda bizlere açıklamada bulunmaktadır. Daha iyi bir gelecek olarak adlandırdığımız mefhum, yalnızca bir grubun değil insanlığın refahını gözetken bir ideal olarak karşımıza çıkmaktadır. Yalnızca bir grubun refahının önemsenmesi, çatışmadan ve ötekileştirmeden başka bir şey meydana getirmeyecektir. Oysa bütün insanlığın refahına dair umut besleme, özel bir gruba ayrıcalık tanımayacağından kamusal umuttan ayrılır ve kolektif umut olarak adlandırılır. O halde kolektif umut, grupların kendi çıkarlarından ziyade insanlığın tümünün refahını ve iyi-oluşunu hedefleyen ve ona doğru hareket etmeyi içeren bir mefhumdur. Hatırlanmalıdır ki umut bir eylemdir (Braithwaite, 2004).

Kolektif umut bireyi *tüm insanlığı* kapsayacak şekilde ortak iyiyi umut etmesini ve bu doğrultuda eyleme geçmesini içermesi bakımından özgecil bir yaklaşım gibi gözükmektedir. Zira birey kendi refahına ve arzularına dair olan umudundan vazgeçmek zorundadır. Örneğin bir birey spor araba hayalinden yüksek karbon emisyonu ve çevre kirliliği gerekçesi ile vazgeçmeli, hiç tanımadığı Nikaragualı bir çocuğun temiz ve sağlıklı doğada yaşama umudunu elinden almamalıdır. Nitekim yüksek karbon emisyonlu araçların çevreye bıraktığı olumsuz etki, yalnızca dolaştığı sokakları değil dünyanın kalanını da olumsuz etkileyecektir. Fakat özgeciliğin ne olmadığı Monroe'nin (1994) şu şekilde tanımlanmaktadır: "Bir başkasının refahı, öncelikle bireyin kendi refahını sağlamak için tasarlanmış bir davranışın istenmeyen veya ikincil bir sonucu olarak görülüyorsa özgecil olmaz". Kolektif bu tanım bağlamında değerlendirildiğinde özgecil olarak nitelendirilemez gibi durmaktadır. Zira birey, tüm insanlığın iyiliğini umut ederken kendi refahını da hesaba katmaktadır. McGeer (2004) umudun kolektif olarak paylaşılmasında mutualist ilişkiyi ön plana çıkartmaktadır. Birey başkalarının umutlarına yatırım yaparak, onların gerçekleşmesine yardım ederek, kendisine kredibilite sağlamaktadır (Braithwaite, 2004). McGeer bu umut yatırımını karşılık bulan umut toplulukları (communities of mutually

responsive hope) olarak adlandırmaktadır. Bireyler birbirlerinin umutlarını destekledikçe aralarında oluşan güven ve kabul sayesinde kolektif umuda ulaşabilirler. Umut yatırımı düşüncesi, özgeciliğin zıttı yönünde çıkarıcılığı benimsemiş bir yaklaşım olarak görülmektedir. Fakat sonuçsalci yaklaşım bağlamında değerlendirildiğinde umut yatırımları da kolektif umudun oluşmasına imkân tanıdığından kolektif umudun içerisinde tanımlanabilir.

O halde dile getirilebilir ki kolektif umut gerek özgecil gerek mutualist temelli olsun bireyin başkalarını tüm farklılıklarına rağmen kabul ettiği, ortak refaha ve iyiliğe dair umut beslemesi anlamına gelmektedir. Bu durumda kolektif umudun mümkün kılınması için yapılması gereken bireylerin farklılıkları kabul etmesi ve duyarlılık göstermesinin yanında farklılıkların seslerini ve fikirlerini dile getirebileceği bir ortam hazırlamaktır. Bireyin yalnızca farklı olanı göstermelik bir kabulü kolektif umudun tesisi için yeterli olmayacaktır. Zira marjinal olan kabul gördüğünü hissetmedikçe kolektif ruh tam olarak mümkün olmayacaktır. Bu sebeple eğitim bireylerin özgür ifadesine izin vermelidir. Eğitim sistemi sınıflarını bu bağlamda Callan'ın (2016) itibar güvenliği olarak isimlendirdiği mefhumla dönüşmelidir. İtibar güvenliği kısaca bireyin herhangi bir konuda aşağılanma ya da dışlanmaya maruz kalmadan görüşünü belirtebilmesi anlamına gelmektedir (Callan, 2016). Bireyin sahip olduğu özellikler (traits) nedeni ile aşağılanmaması sayesinde kendisini diğerlerine karşı tavrı almasının da önüne geçebilir. Zira birey hâlâ marjinal olarak kabul edilse de kendisini ifade etme özgürlüğünden dolayı üzerindeki kendi olma baskısını hafifletecek ve aidiyet duygusunu geliştirecektir. Fakat özgür ifade odaklanması gereken konu sınırın nereye çizileceğidir. Birey oldukça radikal fikirleri savunması durumunda nasıl tepki verilmelidir? Örneğin başkalarının özgürlüğünü kısıtlayan bir argümanı savunan bireye karşı nasıl bir tavır takınılmalıdır? Callan (2016) eğitimde dile getirilen fikirler ne kadar radikal olursa olsun baskılanmaması gerektiğini savunmaktadır. Callan'a göre fikrin baskılanması ile desteklenmemesi farklı şeylerdir. Birey radikal fikirlerini dile getirmesine karşı argümanlar ile muhalefet edilebilir. Buna karşın radikal fikirlerin kutuplaşma yaratma ihtimalinin bulunduğu ve bireyler bu tarz radikal fikirlerle karşı yeteri kadar açık-zihinli olamayacağı da kabul edilmelidir. Bireyin radikal olsun ya da olmasın kendini ifade etmesi, marjinal olarak görülmesinden dolayı dışlanması ya da düşük kredibiliteye sahip olması nedeni ile önemsenmeyebilir. Bu da marjinal olarak kabul edilen bireyin aktardığı bilginin boşa gitmesi, önemsenmemesi anlamına gelmektedir. Bu durumun engellenebilmesi için ifadelerin aktarımında ya da marjinal olanın durumunun sınıfa aktarılmasında sanat kullanılabilir. Çünkü sanat, direkt bilgi aktarımdan ziyade bireyi etkileyen estetik bir kaygıdır. Dolayısı ile bireylerin marjinal olana karşı oluşturdukları kişisel savunmayı aşmasında yardımcı olabilir. Tanışıklığı sağlanan marjinal ve marjinal olmayan grup arasında umut yatırımları yapılarak kolektif ruhun oluşması sağlanabilir. Böylece farklılıklara rağmen kolektif umut ortaya çıkartılabilir.

Burada dikkat edilmesi gereken bu sürecin nasıl pratiğe dökülmesi gerektiğidir. Zira eğitim içerisindeki her disiplin kolektif umudun tesisinde etkin rol oynayamaz, söz konusu disiplinin doğası salt bilgi aktarımından ibaret olabilir. Örneğin matematik dersi farklı anlayış ve kültürlerin birbirlerini tanıması için uygun bir ortam yaratamayabilir. Zira matematik bireyin daha çok bilişsel yönüne hitap eden bir disiplindir. Sosyal bilgiler dersi ise doğasında

toplum olma ve sürdürme bilincini taşımakta olduğundan kolektif umudun tesisi için daha uygun bir pratik sahası gibi durmaktadır. Bireyler sosyal bilgiler dersi disiplini altında sosyal olan konuları tartışabilir, yeni bir sorun inşa edebilir ve yine birlikte o sorunun üstesinden birlikte gelebilir. Zira sosyal bilgiler dersi bireyin sadece zihinsel değil duyuşsal yönüne de hitap etmektedir. Fakat sosyal bilgiler dersinin bu açık-uçlu yapısı beraberinde öğrencinin ve öğretmenin rollerini de muğlaklaştırmaktadır. Dolayısı ile eğitim sürecin iki önemli faktörü olan öğrenci ve öğretmenin durumunun ne olduğu tanımlanmalıdır.

Öğretmen ve öğrencinin durumu

Öğretmen sınıf içerisinde aktarıcı, öğretici, yol gösterici rolleri ile öğrenci konumundaki bireyi etkilemektedir. Fakat öğrenci sınıf içerisine üzerine yeni bilgi yazılması mümkün olan boş sayfalar olarak gelmemektedir. Sınıfa kendiliği ile gelen öğrenci, kendisine dair olana her zaman koşulsuz kabul göstermektedir. Bu durum eğitimin en zorlu kısmını oluşturmakta dolayısı ile umudun tesisi için de öğrencinin umut dolu öğretmeninden etkilenmesi kısıtlanmaktadır.

Halpin'e (2001) göre öğretmen sadece işini ciddiye almamalı, her bir öğrencisini ayrı-ayrı teşvik etmenin yollarını bulmalı, kronik belirsizlikleri ortadan kaldırmalıdır. Bu durumda öğretmen Bakhurts'un iddia ettiğinin aksine, bilimin uygulayıcısı olarak sadece alanın temsilcisi olmamalı, mentor olarak da sınıfta görev almalıdır. Nitekim öğretmen salt bilim aracılığı ile eğitimin temel esansı olan umudu sağlaması mümkün değildir. Örneğin bireye aktarılan coğrafya temelli yer şekillerinin oluşumu bilgisi, yaşanan dünyayı tanımak dışında bireye bir katkı olmaz. Salt matematik aktarımı da yalnız zihinsel süreçlere etki etmektedir. Oysa öğretmenin mentor olarak var olması öğrenci tarafından salt bilgi sağlayıcı yerine somut örneklerin görülüp taklit edilebileceği anlamına gelmektedir. Fakat öğrencinin öğretmeni öykünülecek biri olarak kabul etmesi için ona yüksek güven atfetmesi gerekmektedir.

Öğrencinin öğretmenin otoritesine karşı yüksek güven atfetmesini sağlayarak kendiliğinde değişikliğe izin vermesi için Zagzebski'nin örneklendirmeci yaklaşımından yararlanılmalıdır. Zagzebski (2017) bireyi ahlaki olarak eğitmek için 'gibi yapma' deyimini kullanarak bireyin yüksek ahlaka sahip kişiye hayran kalacağını yani ona öykünerek onun gibi davranacağını dile getirmektedir (Croce, 2019). Birey, yüksek ahlaka sahip kişinin durumlarına karşı verdiği tutarlı tepkilere şahit olarak ondan etkilenmeli ve etkileyici örneğin büyümesine kapılarak kendisini onun gibi olmaya motive etmelidir. Böylece kendisine örnek aldığı iyi ahlaklı kişi gibi birey de durumlara *ablaklı* tepkiler vermeye çabalayacak, dolayısıyla eğitimin ahlaklı birey yetiştirme hedefi başarıya ulaşacaktır. Fakat ortaya konan bu teorinin temel problemi örnek alınacak kişinin mükemmelliğidir. Örnek alınacak birey, örnek alınmaya değer olması için o denli iyi ahlaklı ve yüce olmalıdır ki birey varlığı karşısında büyülenerek ona öykünmeli ve kendisinde değişime izin vermelidir. Fakat böyle bir kişiye öykünmek imkansız erişmeye çalışmak değil midir? Tüm varlığı ile mükemmel olan kişi sıradan olan tarafından nasıl taklit edilebilir? Sınıfında tamamen umut dolu olarak en kötü durumda dahi umut etmekten vazgeçmeyen öğretmen, kendi mükemmelliği içerisinde sıradan olarak umut etmenin pratiğine sahip olmayan bireye nasıl indirgenecektir? Birey onu taklit etmeye çalışırken kaçınılmaz başarısızlık ile tekrar umutsuzluğa düşme tehlikesi bulunmaktadır.

Nitekim emeğin boşa gitmesi ile oluşan başaramama hissi, kaçınılmaz olarak vazgeçişle beraberinde getirecektir. Croce (2020) örneklendirmeci değerler eğitimi için getirdiği yeni yaklaşımda eğitimciye enkratik örnekler ismini verdiği yeni bir sıfat getirmektedir. Enkratik birey yani enkratia, ahlaki olaylar karşısında aklı ve duyguları arasında çekişme yaşayarak karar vermeye çalışan kişidir (Croce, 2020). İşte tam da bu çekişme ve zorlanma enkratik bireyi umudun tesis edilmesi için iyi bir örnek olmaktadır. Enkratik bireyin aklı ve duyguları arasındaki mücadelesi, umut etme pratiğine sahip olmaya çalışan birey için gündelik hayatın içerisinde, sıradan birinin tanıklığını sağlayacak, sıradan olana ulaşılabilirlik için motivasyon yaratacaktır. Mükemmel olana öykünmek kolay olsa da ona ulaşmanın güçlüğü hareketi engelleyecektir. Sıradan olanın mücadelesine ilk elden tanıklık ona ulaşmayı ve öykünmeyi kolaylaştırarak bireyi harekete geçirecektir. Fakat asıl önemli olan mesele enkratik bir örnek olarak öğretmenin mücadelede umudu hiç bırakmamış olması gerekliliğidir. Öğretmen örneklendirmeci yaklaşımın öznesi olarak başarısız olursa, öğrencinin de başarması için geriye bir neden kalmayacaktır. Dolayısıyla öğretmen her zaman umut dolu birey olarak kalmak zorundadır.

Sorulması gereken asıl soru hâlâ oradadır. Umudun tesis edilmesi için gerekli olan eğitim disiplini nedir ve bunu nasıl başaracaktır? Umudun tesis edilmesi için gerekli olan eğitim disiplini nedir ve bunu nasıl başaracaktır? Umudun tesis edilmesi için gerekli olan eğitim disiplini nedir ve bunu nasıl başaracaktır? Umudun tesis edilmesi için gerekli olan eğitim disiplini nedir ve bunu nasıl başaracaktır? Umudun tesis edilmesi için gerekli olan eğitim disiplini nedir ve bunu nasıl başaracaktır?

Umudun tesisinde sosyal bilgiler dersinin kullanılması

Ortaya çıkışı kültürel birikimin aktarılmasına dayanan sosyal bilgiler dersi, zamanla muhtevasına *iyi ve etkili vatandaş yetiştirme* misyonunu eklemiştir. Sosyal bilgiler dersinin son durumu için ileri sürebilir ki erdemli ve modernite becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi sosyal bilgiler dersinin yeni muhtevasını oluşturmaktadır.

Bu erdemler içerisinde çalışmada daha önce bahsedilen umut erdemi, erdemler içerisinde bir erdem olmaktan öte, değişim gücünün bizzat kendisidir. Nitekim geleceğe dair harekete geçme olarak umut, bireye bir hayat anlamı inşa etmesine imkân sağlamaktadır. O halde sosyal bilgiler dersi bir *hayatın anlamı endüstrisi* olarak işlev görmektedir. Bireyin yitirdiği geleceğin inşası için aracı konumundadır. Nitekim geleceğe olan inancını kaybederek anın muhtevasında çarpınan birey, Brütüs'ün kendi içinde savaşmaktan başkasını umursamaması gibi, kendinden başkasını umursamaz olur. Oysa modernite bireyi topluma indirgemektedir. Topluma dair olmayan birey maliyet yaratmaktan başka neye sebep olabilir ki? Karakter eğitimi görevini üstlenen sosyal bilgiler dersi, umudun tesis edilmesi için bireye kazandırmak görevini üstlenmek durumundadır.

Sosyal bilgiler dersi bu görevi gereği mevcut muhtevasıyla hareket ederek hedefine ulaşması mümkün değildir. Zira sosyal bilgiler dersi farklı kültür ve anlayışların birleşme ve etkileşime geçme noktası olarak düşmanca çevre biçimini alabilir. Sosyal bilgiler dersi muhtevasında barındırdığı bilgiler ile çeşitli kültürlerle farklı değerler atfederek o kültürlerin ya da anlayışların birbirine karşı olan ayrıştırıcı tutumlarını pekiştirebilir. Örneğin Demirel (2010) 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarının erillliği daha ön planda tutarak kadın cinsiyetine karşı ayrımcılık yapıldığını vurgulamaktadır. Nitekim Arslan (2000) çalışma sosyal bilgiler ders kitaplarındaki cinsiyet

ayrımcılığına dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Mengi (2019) sosyal bilgiler ders kitabı ve öğretim programında engelli olgusunu az miktarda ele alındığını dile getirmektedir. Bu durumda mevcut sosyal bilgiler dersinin muhtevası farklılıkları ve çokanlamlılığı kabul eden ve destekleyen değil aksine dikkate almayan ve mevcut ayrımcılıkları destekleyen bir yapıda olduğu dile getirilebilir durmaktadır. Sanat barındırdığı çokanlamlılığı kabul etmesi ile sosyal bilgiler dersinin düşmanca çevresini aşmada yardım edebilir durmaktadır.

Sanat hareket halindeki insanın (homo viator) anın muhtevasında kapıldığı umutsuzluktan kurtarmak ya da ona yol göstermek için rehberlik edecektir. Murdoch'un (2020) dediği gibi: "Sanat aracılık edecek ve süsleyecek ve Tanrı'nın yokluğunu ya da uzaklığını gizlemek için büyümlü yapılar geliştirecektir".

Öncelikle sanat ve eğitimin var olabilmeleri arza bağlıdır. Birey ve bireye eğitimi verecek kişi olarak öğretmen tarafından talep edilmedikçe sanat, eğitim içerisinde yer alamayacaktır (Erinç, 1988). Her dönemde çocuğa verilmesi gereken eğitimin içeriği değişkenlik gösterse de genel olarak hedefi özgürlüğü ve faydacı olarak tasarlandığını görmekteyiz.

Sanat, yaratma cesareti edimi ile şehirlerde yaşayan insanı içine düştüğü yalnızlık sancısından kurtarmak, daha da geniş açıdan algısına düşen gölgeyi yıkarak, bireyi açık fikirli (open-minded) olmasını hedeflemektedir. Bu hususta özellikle Herbet Read'ın 1930'lu yıllarda ortaya koyduğu *Sanat Yoluyla Eğitim* (Education through art) kitabı etkisini uzun yıllar göstermiştir. Herbert'in kuramındaki amaç sanat eğitimi için araç alan haline getirip, *eğitimin oyun karakterini bozmadan çocuk ve yetişkinin duygularının yanında zekasının da eğitilmesiydi* (Yağmurlar & Tan, 2003). Sanat eğitim içerisinde öğrencilerin zekâ, beceri ve duygusal eğitim için aracı olarak kullanılabilir. Fakat Hetland ve Winner (2001) çalışmalarında sanatın salt akademik başarı dışındaki etkilerini göstermiştir. Heatland ve Winner'e (2001) göre sanat direkt olarak akademik başarı için kullanılmamalıdır. Sanat diğer disiplinlerin sağlayamadığı itkiyi sağlamak için eğitimde motive edici olarak kullanılmalıdır. Örneğin matematik bilmek beyzbol oynayan bir kişinin başarısına nasıl etki etmiyor ise sanat da direkt olarak salt akademik başarı için kullanılmamalıdır (Heatland & Winner, 2001, s.5). Fakat sanat akademik başarıya etki etmeksizin başarısız olan bireylerin kendiliğindenliklerini keşfetmeleri ile eğitime karşı motive olmasını sağlamaktadır. Bu hali ile sanat salt başarı ve bilgi aktarımından öte umudun ve kendiliğindenliğinden yeniden tesisi için kullanılmalıdır.

Sosyal bilgiler dersinin bireyde kolektif umudu tesis edebilmesi için atması gereken ilk adım çokanlamlılığı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda sosyal bilgiler dersinin sınıfı Callan'ın (2016) bahsettiği itibar güvenliğini sağlamalıdır. Zira bireyler, toplumun yeniden oluşturulmaya çalışıldığı sınıf içerisinde kendileri olarak var olmadıkları sürece o topluma karşı bir aidiyet beslemeyeceklerdir. Böylece bir parçası olmadıkları topluma karşı duyarlılık göstermeyecek, lehine bir eylemde bulunmayacaklardır. Peki sosyal bilgiler dersi itibar güvenliğini nasıl sağlayacaktır? Farklı kültür ve anlayışlardan gelen öğrenciler, birbirlerine karşı olan ön ve kalıp yargılardan kurtulmak için birbirlerini tanımalıdır. Tanışma ise ancak bireylerin aşağılanmaya maruz kalmayacaklarına inandıkları, özgürce kendilerini ifade edebildikleri bir ortamda gerçekleşebilir. Fakat kalıp ve ön yargılar uzun süren sürecin sonunda bireyin dâhili olduğu sosyokültürel yapı tarafından oluşturulup bireye

aktarıldığından aşılması kolay değildir. Fakat aşılammaları durumunda da birbirlerini kabul eden ve ortak umutlar beseleyen bir toplum mümkün gözükmemektedir. Öyleyse yapılması gereken bir köprüleme hattıdır. İşte bu hat sanatın bizzat kendisidir. Bireyler kendilerini ifade ederken doğrudan sahip oldukları özelliklerin kalıp ve ön yargılarından kurtulmak için sanat ile ifade edebilir. Çünkü sanat hayatın bir yansıması (Akıncı, 2015, s.357) olarak hayat gibi çok anlamlılığı içerisinde barındırır. Böylece çokanlamlılık ön ve kalıp yargılara takılmadan köprüleme edilebilir.

Bir konu hakkındaki fikirlerini dile getiren birey, özgür ifade ile aşağılanmadan ve dışlanmadan korunsa bile, özellikle radikal fikirler yine de özgür ifadenin ve koruyuculuğunun ortadan kalktığı anda aşağılanma ve dışlanmayı tekrar getirebilir. Dolayısı ile farklı fikir ve düşüncelerin doğrudan dile getirilmesinden ziyade resim, şiir, sinema, tiyatro ve fotoğraf vb. sanatların estetiğinin altına gizlenerek dile getirilmesi, sanatın bireyi *büyülemesi* ile aktardığı bilginin değer kaybını engelleyebilir. Zira bireye atfedilen kredibilite, bireyin sahip olduğu özellikler nedeni ile düşük güven alabilirken, sanat aracılığı ile aktarılan bilgi, bireyin salt kimliğinden bağımsızlaştığı için farklı bir güvene sahip olabilir.

Sosyal bilgiler dersinin sanat aracılığıyla sağlaması gereken ikinci görevi direkt olarak motivasyondur. Brooks (2001) öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmasında öğrencilerin devam edebilme isteklerinin sağlanması için gerekli olanın motivasyonun tesis edilmesi olduğunu dile getirmektedir. Sosyal bilgiler dersi motivasyonu sanat aracılığı ile nasıl tesis edecektir?

Sanatın çokanlamlılığının tesisi motivasyon sağlamak için ilk adımı oluşturmaktadır. İkinci adım ise mevcut ön ve kalıp yargıların kökeni yani tarihsel tecrübedir. Tarihsel tecrübenin aktarımı ayrımcılığın ve dışlamanın kaynağının yeniden keşfedilmesi olabileceğinden yapılandırılmalıdır. Yapılandırma sırasında masal sanatı kullanılabilir. Masallar bir kültürün kolektif bilinçaltının bizzat kendisini oluşturmaktadır (Franz, 2021). Öğrenci masalların kullanılması ile geçmişin tecrübesini hayatın içerisine çekebilir (Şimşek, 2002). Nitekim geçmişin tecrübesi, geleceğin inşası için de bir yol gösterici olarak, bireyi geleceğe karşı harekete geçme umudunu tesis edecektir. Unutulmamalıdır ki *tarih en iyi öğretmendir*.

Fakat burada dikkat edilmesi gereken husus tarihin şu anı şekillendirdiği gerçeğidir. Şu anı tecrübe eden bireyler, ayrımcılığa neden olan ön ve kalıp yargıları tarihsel tecrübe birikimi ile edinmişlerdir. O halde tarihsel tecrübenin ya da diğer bir deyişle kültürün aktarılması mevcut ayrımcılık ve adaletsiz davranışların da pekişmesine neden olacak, dezavantajlı gruplarda umudun tesis edilmesinin önüne geçecektir. Zira bireyler, tarihi tecrübeye dayanarak mevcut ayrımcılıklarını devam ettireceklerdir. Oysa sosyal bilgiler dersi ortak umutlar oluşturmalıdır. Sosyal bilgiler dersinin yapması gereken tarihsel tecrübenin aktarımı sırasında ayrımcılık açmazını kırmak olmalıdır. Bu hedef doğrultusunda tarihin *illüzyonun bozulmasıdır*. Sosyal bilgiler dersi bunu nasıl başarabilir? Farley (2009) tarihsel tecrübenin aktarımı sırasında ayrımcılığa neden olan X kötü müdür? sorusunu merkezine alarak D.W. Winnicott'un İllüzyonun bozulması (disillusionment) ve Lear'ın radikal umudunun birleştirilmesi ile bir çözüm sunuyor.

Farley (2009) tarihsel pedagojisinde, tarihi meselelerin çözülmesinden ziyade

rasyonel açıklamaların illüzyonun bozulması ile öğrenciyi gerçekliğe yeniden çekmeyi planlamaktadır. Nitekim tarih meselelerin çözümünden ziyade ayrımcılığı oluşturan bilginin üstesinden gelinmesi sosyal bilgilerin hedeflediği kolektif bilinç için de gerekli durmaktır. Britzman'ın *zor soru* olarak nitelendirdiği X kötü müdür? sorusu, bilginin travmatik durumunun da ortaya çıkmasına neden olacaktır (Farley, 2009). Nitekim Farley (2009) travmatik bilginin aktarımı ile öğrenci ve öğretmenin bu bilgiyi anlamlandırma çabasında karşılaşacakları duygu ve yanlılığın umutsuzluğa neden olacağını dile getirmektedir. Birey geçmiş tecrübelerinin travması ile karşılaştığında başarı tezahürünün büyüsünü de yitirebilmektedir. Fakat zor bilgi olarak nitelendirdiğimiz travmatik bilgi, yaşanan hayal kırıklığı hakkında bilgi edinme gerekliliğini de beraberinde getirmektedir (Farley, 2009). Travmatik bilginin aşılması illüzyonun bozulması için gerekli olan salt bilgi aktarımdan öte öğrenciyi derse karşı motive edecek masal sanatının kullanılmasıdır. Masallar, salt bilgiden farklı olarak öğrenciyi edebiyatın büyüsü ile alt metinler biçimde etkileyeceğinden kullanımı doğru olabilir.

Burada sorulabilecek soru masalların kullanımının öğrencilerin üzerindeki etkisi olup olmadığıdır. Çalışmanın daha önceki kısımlarında öğrencinin eğitimin getirilerine karşı salt bir kabulleniş göstermediğini, kendiliğini oluşturduğu bilgilerin bağlamında şekillendirdiği dile getirilmiştir. O halde masalların öğrenciler üzerindeki etkilerine de değinmek gerekmektedir. Jordon (1992), 6.sınıflar üzerinde yürütülen edebiyat temelli tarih öğretiminin, öğrencilerin tarih eğitiminden zevk almasını sağlayarak tarihe karşı kabul tutumlarının olumlu yönde değiştiğini dile getirmektedir. Ülker (2015) edebi bir ürün olan masalların Hitit konusunun öğretilmesi için kullanılması üzerine öğrenciler, derse karşı olumlu görüşler geliştirerek dersin *keyifli* geçtiğini, Hititlere dair bilmedikleri yeni bilgileri öğrendiklerini dile getirmişlerdir.

Ülker'in (2015) çalışmasındaki verilerden de görüldüğü üzere, sosyal bilgiler dersinde edebi bir ürün olan masalların kullanılması öğrencileri derse karşı motive etmekte ve bilginin öğretilmesi, farkında varılması için kullanılabilir. Masalları kullanımı öğrencilerin derse karşı motivasyon sağlaması, ilgi göstermesi ve dolayısı ile aktarılmaya çalışılan bilginin öğrenci tarafından kabul edilmesine yardımcı olması nedeniyle umudun tesisinde kullanılabilir durmaktır.

Sosyal bilgiler dersinde, mevcut ayrımcılıkların meşru temele oturtulduğu tarih öğretiminde illüzyonun bozularak kolektif umudu sağlayabileceği bir diğer yöntem, tarih öğretimi sırasında tarihsel resimlerin kullanımı olacaktır. Nitekim Burke'ye (2003) göre resimler ve görsel materyaller, geçmiş nesillerin kültürel birikim ve tecrübelerini yazıya dökmeden gelecek nesillere aktarma biçimidir. Öğrenci, tarihsel resimler yardımı ile konu edilen döneme dair birinci elden bilgi alırken, dönemin yarattığı düşünce biçiminin özgür aktarımına da şahit olacaktır. Bu hem öğrencinin konu alınan döneme şahitlik etmesini sağlarken hem de özgür ifade biçimine dair pratik edinmesini sağlayacaktır. Nitekim öğrencinin kendini nasıl özgür ifade edeceği de en az özgür ifade etmesi kadar değerli ve dikkate alınması gereken bir konudur. Tarihsel resimler aynı zamanda sosyal problemlerin çözümü için de araç olarak kullanılabilir durmaktır. Örneğin Birleşik Krallık *Lessons for the Social Studies Classroom* (2013) isimli kitapta *Were the British racist?* başlığı altında Britanya'nın kölelik ile ilgili geçmişini kölelerin taşıdığı geminin çizimleri, köleliğin tasvir edildiği çizimler ve tabloların

yanında bir köle fotoğrafı ile aktarırken aynı zamanda da öğrencilere kölelere verilmiş bazı haklardan ve aldıkları ücretlerden bahsederek meseleye farklı bakış açılarından yaklaşmasını hedeflemektedir. Böylece Britanya'nın ırkçı olup olmadığıyla ilgili sorunun cevabını öğrencilere farklı düşünce biçimlerine dair kanıtlar sunarak muhakeme ettirilmesi amaçlanmaktadır. Cevabın öğrenciler tarafından verilmesi her zaman salt kolektif birlikteliğin sağlanmasına yardım etmeyeceği gibi cevabın manipüle edilmeden oluşturulması, öğrencinin kişisel-savunmasının da aşılmasına yardım edecektir. Böylece öğrenci direkt bir reddedişten öte kendi muhakemesini yürütebilecektir. Fakat bu sürecin düzgün ilerleyebilmesi için sosyal bilgiler dersi öğretim ortamının baskıcı ve tek tip düşünceden kurtarılması gerekmektedir. Zira sosyal bilgiler dersi, bireylerin birbirleri ile ilişkiye girerek meselelerin istişare ile çözüme kavuşturulabileceği bir ders olma potansiyeline sahip durmaktadır (Ross, 2017).

Sanatın motivasyon sağlamadaki diğer etkisi ise, başarısızlığı ortadan kaldırmasıdır. Nitekim birey akademik başarısızlık karşısında öğreticiler tarafından suçlanabilmesine imkân verirken, sanat aracılığı ile bireyin kendini ifadesinde kıstas sadece bireyin kendisi olacaktır. Bu durumda birey başarısızlık ile suçlanamamasından kaynaklı motivasyonunu kendiliğinde tesis edecektir (Brooks, 2001). Snyder'e (1993) göre insan amaca yönelimlidir. Amaçlar, bireyin olmak istediği noktaya nasıl varacağına dair temeli oluşturmaktadır (Yolçun, 2019, s.13). Birey kendi koyduğu amaçlar doğrultusunda hareket ederek başarı elde ettikçe, devam etme motivasyonunu geliştirecektir.

Sonuç

Modern eğitim, öznel-iyi oluş kavramını toplum bağlamında şekillendirmektedir. Dolayısıyla birey kendiliğini oluşturduğu anlayış ve yeteneklerini toplum için kullanmalı ve kısıtlamalıdır. Aksi takdirde toplum mefhumu klasik sözleşmecî anlayışın temeli olan refah isteğini terk ederek bireysel çıkarların peşinde koşulması neticesinde *insan insanın kurdudur* sözünü haklı çıkartan vahşi rekabet sahasına dönüşecektir. Modernlik bu vahşi rekabeti engellemek için eğitimi kontrol aracı olarak kullanmakta, tek tip vatandaş yetiştirmektedir. Fakat görülmektedir ki tek tipleşmeyi sağlayan baskıcı pedagojik sistemler de iyi bir gelecek ve sürdürülebilir toplum hedefinde başarılı olamamaktadır. Zira adli vakaların çoğalmakta, samimi olmayan ilişkiler aile içlerine kadar girmekte, abartılmış bireysel çıkarlar neticesinde bireyler birbirlerine yardım etmekten imtina etmektedir. Nitekim mevcut baskıcı pedagojik yapılar körüklediği toplumsal kopuş içerisinde bireyin de umudunu kaybetmesine neden olmaktadır. Birey, eğitim sistemi içerisinde kendiliğini baskılamak zorunda kalırken toplumsal ilişkilerin yarattığı ötekileştirme, dışlama ve çıkarıcı ilişkiler yüzünden devam edebilme itkisini kaybetmekte ya da en iyimser haliyle bireysel umutları peşinde koşarak kolektif umudu dışlamaktadır. O halde toplumun devamlılığı için iyi vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen eğitimin yapması gereken bireyde umudu yeniden var etmektedir.

Bu hedef doğrultusunda eğitim, kendisine çalışma alanı olarak sosyal bilgiler dersini seçmelidir. Zira sosyal bilgiler dersi, bireyi toplumsallaştırmanın pratiğidir. Bir umut yaratma pratiği olarak sosyal bilgiler dersinin yararlanabileceği en iyi araç sanat olacaktır. Çünkü sanat, çokanlamlılığın ve yaşamı büyülemenin anahtarlarıdır. Sosyal bilgiler dersi bireyi topluma hazırlarken sanatın çokanlamlılığı barındırması ve kabul etmesi ile farklılıkların ortak

umudu paylaşmasını sağlayabilir durmaktadır. Fakat sosyal bilgiler dersinin ortaya koymaya çalıştığı ortak umut belirli bir grubun değil tüm insanlığın iyiliğini kapsayan umut olmalıdır. Aksi takdirde kısır döngü yeniden kurulacak, sosyal bilgiler dersi devam ettirilebilir refah toplumu yerine vahşi rekabet toplumuna hizmet edecektir.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Arslan, A. (2000) *Ders kitaplarında cinsiyetçilik*, T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Arslan, M. (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar. *Eğitim bilimine giriş* (1.Baskı, s.12-26) içinde. Gündüz Yayıncılık.
- Bakhurst, D. (2013). Learning from others. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 187-203.
- Bauman, Z. (2020). *Modernlik ve Müphemlik* (4.Baskı). (İ. Türkmen, Çev.). Ayrıntı yayınları.
- Bloch, E. (2020). *Umut İlkesi* (T. Bora, Çev.) İletişim yayınları.
- Braithwaite, V. (2004). Collective hope. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 592(1), 6-15.
- Brooks, R. B. (2001). Fostering motivation, hope, and resilience in children with learning disorders. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 9-20.
- Burke, P. (2017). *Afişten Heykele Minyatürden Fotoğrafa Tarihin Görgü Tanıkları* (1.Baskı). (Z. Yelçe, Çev.). Kitap Yayınevi.
- Callan, E. (2016). Education in safe and unsafe spaces. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(1), 64-78.
- Cremin, L. (1976). *Public education*. Basic Books.
- Croce, M. (2019). Exemplarism in moral education: Problems with applicability and indoctrination. *Journal of Moral Education*, 48(3), 291-302.
- Croce, M. (2020). Moral exemplars in education: a liberal account. *Ethics and Education*, 15(2), 186-199.
- Demirel, E. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Drahos, P. (2004). Trading in public hope. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 592(1), 18-38.
- Edgoose, J. (2010). Hope in the unexpected: How can teachers still make a difference in the world?. *Teachers College Record*, 112(2), 386-406.
- Farley, L. (2009). Radical hope: Or, the problem of uncertainty in history education. *Curriculum Inquiry*, 39(4), 537-554.
- Franz, M. (2021). *Masalları Yorumlamak* (1.Baskı). (C. Şeref, Çev.): Pinhan Yayıncılık.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin Pedagojisi* (18. Baskı) (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Marcel, G. (2010) *Homo viator: Introduction to a metaphysic of hope*. St. Augustine's Press.
- Halpin, D. (2001). The nature of hope and its significance for education. *British journal of education*

tional studies, 49(4), 392-410.

- Hetland, L., & Winner, E. (2001). The arts and academic achievement: What the evidence shows. *Arts education policy review*, 102(5), 3-6.
- Jordan, J. (1992). *Effects of a literature-based approach to history on sixth graders' achievement and attitudes*. Eric. <https://eric.ed.gov/?id=ED351251>
- Koç, E. (2008). Bir umut metafiziği olarak Gabriel Marcel felsefesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2008(18), 171-194.
- Lazarus, M. (2013). *Lessons for the Social Studies Classroom*. Xlibris Publishing.
- Marcel, G. (2010). *Homo viator: Introduction to the metaphysic of hop*. St Augustines Pr Inc.
- McGeer, V. (2004). The art of good hope. *The annals of the American academy of political and social science*, 592(1), 100-127.
- Meirav, A. (2009). The nature of hope. *Ratio*, 22(2), 216-233.
- Milona, M. (2020). Discovering the virtue of hope. *European Journal of Philosophy*, 28(3), 740-754.
- Mengi, A. (2019). Sosyal bilgiler ders kitabı ve öğretim programının engellilik açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 707-736.
- Monroe, K. R. (1994). A fat lady in a corset: Altruism and social theory. *American Journal of Political Science*, 861-893.
- Murdoch, I. (2021). *Ateş ve Güneş Platon Sanatçıları Niçin Dışladı?* (3. Baskı) (S.Kırkoğlu, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Pope, A. (2016). *An Essay on Man: Moral Essays and Satires*. Create Space Independent Publishing Platform.
- Ross, W. (2017). *Rethinking Social Studies: Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*. Information Age Publishing.
- Snyder, C. R. (2003). *The psychology of hope: You can get there from here*. Connecticut Ave: Free Press.
- Snow, N. E. (2013). Hope as an intellectual virtue. *Virtues in Action*, 153-170.
- Şimşek, A. (2004). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde hikâye anlatım yönteminin etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 495-509.
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824.
- Ülker, D. (2015). *Ortaokul 6.sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İlkçağ Tarihi Konularından Hititler Konusunun Öğretilmesinde Hitit Masallarının Kullanılmasının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Terry, E. (2016). *İyimsiz Olmayan Umut* (3. Baskı). (E. Ayhan, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Vlieghe, J. (2019). Education and hope. *Ethics and Education*, 14(2), 117-125.
- Williams, G. H. (1989). Hope for the humblest? The role of self-help in chronic illness: the case of ankylosing spondylitis. *Sociology of Health & Illness*, 11(2), 135-158.
- Webb, D. (2007). Modes of hoping. *History of the human sciences*, 20(3), 65-83.
- Webb, D. (2013). Pedagogies of hope. *Studies in Philosophy and Education*, 32(4), 397-414.
- Yolçun, L. (2019). *Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin umut kavramına yönelik algılarının metaforla incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri

Enstitüsü, Ankara.

Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist moral theory* (1.Baskı). Oxford University Press.

Zipory, O. (2021). For an education with no hope. *Journal of Philosophy of Education*, 55(2), 383-396.

Zipory, O. (2018). On educating while hoping for the impossible: Gabriel Marcel's absolute hope as a rejection of educational instrumentalism. *Studies in Philosophy and Education*, 37(4), 383-399.

*Sosyal bilgiler dersinde
sanat ile umudun tesisi*

Çokdillilik ve diller arası etkileşim alışmaları

255

Tuğe Kalkan

Başvuru/Submitted
17 Ağu/Aug 2022

Kabul/Accepted
24 Ağu/Aug 2022

Yayın/Published
25 Eki/Oct 2022

Makale Türü
Derleme / Review

Özet: Son yıllarda artan sosyal medya kullanımı, ticari ilişkiler, çok kültürlü toplumlar ve daha birçok etmen sebebiyle çokdillilik sıkça görülen durumlardandır. Hareket halindeki bu çokdilli dünyada dillerarasılık araştırmalarında Türkçe de yavaş yavaş yerini alır. Bu nedenle, bu çalışma çokdillilik bağlamalarında yabancı dil öğrenimini ele alarak konuya dair önemli etmenlerden olan aktarım, üçüncü dil öğrenim modelleri ve dillerarası etkileşimi alanyazından Türkçe bir derleme sunarak ele almayı amaçlamıştır. Çokdilli dil edinim süreçlerinde aktarımın kaynağı net olarak bilinmesi de edinilmiş dillerin üçüncü dillerin öğrenimine etkisi büyüktür. Öğrenim modellerine dair bulgular da keskin çizgilerden uzak ve hala geliştirilmeye açıktır çünkü dillerarası etkileşimin birçok farklı temeli ve değişkeni vardır. Çokdillilik ve dillerarası etkileşim araştırmaları, ülkemizde ve dünyada, dil çeşitliliği içerecek şekilde çoğaltılmalıdır.

Anahtar kelimeler: *Çokdillilik, aktarım, dillerarası etkileşim, üçüncü dil öğrenimi, üçüncü dil edinim modelleri.*

Studies on multilingualism and crosslinguistics

Abstract: Due to the increasing use of social media, commercial relations, multicultural societies and many other factors in recent years, multilingualism is one of the most common situations. In this multilingual changing world, Turkish gradually takes its place in crosslinguistics-influence researches. Therefore, this study aims to deal with foreign language learning in multilingualism contexts, which are important factors on the subject, such as transfer, third language learning models and crosslinguistics-influence, by presenting a Turkish compilation from the literature. Although the source of transfer in multilingual language acquisition processes is not clearly known, the acquired languages have a great effect on the learning of third languages. Findings on learning patterns are also unclear and still subject to improvement because crosslinguistics-influence has many different bases and variables. Multilingualism and crosslinguistics-influence studies should be increased in our country and in the world by including linguistic diversity.

Keywords: *Multilingualism, transfer, cross-linguistics influence, third language acquisition, models of L3 acquisition.*

Alanyazın
Eğitim Bilimleri
Eleştirel İnceleme
Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/2, 255-270

Kalkan, T.(2022).
Çokdillilik ve diller
arası etkileşim
alışmaları. *Alanyazın*
3(2), 255-270 [http://
dx.doi.org/10.22596/
cresjournal.0302.255.270](http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0302.255.270)

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Giriş

Edinilmiş olan dillerin üçüncü diller üzerinde veya öğrenilmekte olan dilin daha önce öğrenilmiş dillere olan etkisi yabancı dil öğreniminde oldukça sık karşılaşılan durumlardandır. Diller arası geçiş konusu alanyazında aktarım ismiyle anılır. Temelde, ikinci dil (D2) öğrenimi üzerine yapılan bu araştırmalar çokdilli toplulukların ve çok kültürlü yaşam tarzının yaygınlaşmasıyla beraber üçüncü dil öğrenimi araştırmalarında da daha sık yer almaya başlar. Kültürler ve diller arası geçişlerin sıkça rastlandığını belirten Turan ve İslam (2021) günümüz dünyasını küresel bir köye benzetir. Güleç (2019) bu durumu büyük şans olarak tanımlar. Fakat çokdillilik araştırmalarının merkezinde İngilizce yer alır; dillerarası çeşitliliğin imkanlarından daha fazla yararlanabilmek için diğer dillerin de çalışmalarına dahil edilmesi bir ihtiyaca dönüşmüş durumdadır. Güleç (2019) aynı noktaya dikkat çekerek çalışmaların doğu coğrafyasına da yayılmasını tavsiye eder. Alanda dilsel tipoloji üzerine araştırmalar ilerledikçe Avrupa dilleri, Türkçe gibi sondan eklemeli diller ve diğer birçok dil de konu edilmeye başlanmıştır. Bu çalışmanın ortaya çıkma sebebi de ileride Türkçenin yer alacağı çokdillilik çalışmalarının artacağı ve kuramsal arka plana Türkçe erişimin gelecekte yapılması muhtemel bu çalışmalara yarar sağlayacağı düşüncesidir.

Yabancı dil öğreniminde aktarım konusu tüm dil becerilerini kapsayan ve 1960'ların başından itibaren araştırmacıların aydınlatmaya çalıştığı bir konu olmuştur. Loewen ve Reinders (2011) yabancı dil öğretimi (YDÖ) alanında aktarım ifadesini “en basit haliyle, ikinci dil öğreniminde dillerarası etki” olarak tanımlamaktadır. Bu durumun kullanım sıklığı, tipolojik benzerlik, maruz kalma gibi birçok değişkeni vardır (De Angelis & Selinker, 2001). Kellerman'a göre (1995) aktarımın ardında dilsel, sosyal ve psikolojik birçok sebep yer almaktadır. Bu sebepten, Kellerman psikotipoloji terimi ile öğrenici sezgilerinin aktarımdaki önemini vurgular. Bu çalışmanın amacı ise alanyazında geniş yer tutan aktarım konusunun çokdillilik ile ilişkilendirildiği dillerarası etkileşim üzerine Türkçe bir derleme sunarak konuyu Türkçeden örnekler ile açıklamaktır. Bu konu incelenirken aktarım konusunun geçmişten bu yana ele alınmış hali, çeşitleri, değişkenleri, dilsel alanları, üçüncü dil öğrenimi ile ilişkilendirilmesi ve dillerarası etkileşime yönelik tartışmalar sunulacaktır.

Yöntem

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Bu sebeple tarama modeline ihtiyaç duyulmuştur. Öncelikle konunun betimlenmesi için konuyu açıklayan çalışmalar gözden geçirilmiş ve daha sonra alanyazında konu hakkında yapılan uygulamalı çalışmalardan kuramsal örnekleme yöntemi kullanılarak kesitler sunulmuştur. Çokdillilik ve aktarım konuları hem dilbilim hem yabancı dil öğretimi (YDÖ) alanını aynı sahada toplaması sebebiyle de uygulamalı dilbilimin araştırma alanına girmektedir. Yani betimsel bir çalışma olan bu araştırma bir uygulamalı dilbilim araştırmasıdır. Uygulamalı dilbilimin temelinde yatan çözüm arayışı ve köprü kurma özellikleri sebebiyle de bu çalışma öneriler kısmında alanyazına dair önerilere ulaşır.

Bulgular

Beyin dilbilim alanına ait bir unsur olan aktarım olgusunun yabancı dil öğretiminin üçüncü dil öğrenimi sahasına yansımalarını içeren veriler ele alınarak aşağıdaki gibi tanımlayıp yorumlanmaktadır.

Aktarımın Tarihçesi

Aktarım tarihçesine genel olarak bakılacak olursa aktarım ifadesinin ilk kez Weinreich (1953) tarafından kullanıldığı ve kendisinin bu sözcüğün şemsiyesi altında *sesletimsel, biçimsel, sözdizimsel ve sözcüksel* öğelerini de toplamış olduğu görülmektedir (Major, 2008). Ausubel ise 1963'te daha da ileri giderek tüm öğrenmelerin altında aktarımın bir izi olduğu iddiasında bulunmuştur. Kendisi bu aktarımın gerçekleşmesi için yeni durumların var olan bilgiyle ilişkilendirilebileceği yönler olması gerektiğini ve aktarımın gerçekleşebilmesi için kimi koşullar olduğundan bahsetmeyi de ihmal etmez. Osgood aynı durumları daha önce 1946'da "anlamli benzerlik" olarak tanımlamıştır. Gagne de 1965'te önceden edinilmiş becerilerin aktarımda etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu aynı zamanda Bağlantıcılık Kuramı için de temel oluşturur nitelikte bir görüş olmuştur. Jarvis ve Pavlenko (2008) da sözcük dağarcığının geniş olmasının bireysel sözcük edinim etkinliğinden çok bilişsel bağlantılar kurmaya yardımcı olması açısından önemli olduğunu söyler. Aynı şekilde eşdizimli sözcük kullanımının da dil hakimiyeti açısından önemine değinirler. Böylelikle, kavramsal bağların paralel olduğu farklı dillerin edinimi de kolaylaşır (74). Tersî durumlarda ise yanlış eşteş, eşdizim aktarımı (false cognate) görülmektedir.

Dil aktarım tarihçesi üç dönemde ele alınır: Davranışçı, bilişsel ve anlıkçı (Ellis, 1994:297-300). Davranışçı (yapısalcı) görüşe göre dil bir alışkanlıktır. Davranışçılık kuramına göre "[y]abancı /ikinci dil öğrenicisinin anadilinde oluşan alışkanlıklarla ikinci bir dili öğrenmeye başladığı varsayılır" (Peçenek, 2014). Yapılan hatalar da anadili (D1) kaynaklıdır; anadiline benzemeyen yapıların ediniminde olumsuz aktarım görülür. Bu görüşe göre hata düzeltilmelidir yoksa alışkanlığa dönüşür.

Bilişselci görüş dilsel benzerlikleri aktarımın tek çıkış noktası olarak görmek yerine öğrenme sürecine odaklanırlar. Bilişselci kurama göre dil öğrenimi öğrenenin çabası ile gerçekleşir. Bu çaba mutlaka sosyal ilişkileri de içermelidir. Ellis (1994) aktarımı etkileyen unsurları dilsel, sosyal, belirtisellik, öntipsellik, psikotipolojik olarak dilsel uzaklık ve gelişimsel etmenler olarak sıralamaktadır. Örneğin Vygotsky'e göre (1978, aktaran Özüdoğru ve Dilman, 2014) yakın çevre gelişim alanı içerisinde sosyal birer öğrenci olan bireyler yakınlarında bulunan hedef dil konuşurlarının sözcülerinden faydalanarak bilişsel düzeyde kendi öğrenimlerini geliştirirler. Bireysel farklılıklar ise bu edinimi etkiler.

Anlıkçı (doğuştançı-akılcı) görüşe göre dil doğuştan gelen bir özelliktir; her birey dil edinim düzeneği ile dil edinimini tamamlar. Ergenlik döneminde yanallaşma ile bu düzenek ortadan kalksa bile evrensel dilbilgisi ilkelerine uygun bir dil öğretimi sağlandığı müddetçe ikinci dil kolaylıkla öğrenilir. Ayrıca, Chomsky konuşurun üretimdeki yaratıcılığını vurgulamaktadır; dilde yaratıcılık ve kural yönetimimiz vardır (1975, aktaran Kıran ve Eziler Kıran, 2018). Öğrenim sürecinde de D1 ve D2'den bağımsız bir aradil ortaya çıkarabilir ve hatta diğer konuşurlardan düzeltme almaz, farkındalık oluşmaz ya da yönlendirme olmazsa bu hatayı fosilleştirebiliriz. Öğrenenin keşfi ve çabası önemlidir.

Aktarım Çeşitleri

Aktarımın birçok çeşidi vardır. D1'de var olan özelliklerin D2'nin öğrenilmesini kolaylaştırması durumu bir olumlu aktarım türüdür. Buna örnek olarak İngilizcede ve İspanyolcada çoğul eki olarak aynı ekin kullanılması verilebilir (Loewen & Reinders, 2011).

A dog = Un perro 坂 Dogs = Perros

[Türkçe (T): Bir köpek = Köpekler]

Bir diğer örnek ise İspanyolca ve Portekizcede merhaba sözcüğünün aynı sesletime sahip oluşudur:

İspanyolca ¡Hola! = Portekizce Ola!

[T: Merhaba]

Anadil ve hedef dil arasında yukarıdaki gibi bir benzerlik olmaması veya anadilinde var olan bir özelliğin hedef dilin öğrenimine engel olması gibi durumlara ise olumsuz aktarım denir.

Loewen ve Reinders (2011) aktarımın farklı çift-yönlü olduğu durumlardan da bahseder. Yani D2'in D1'i etkileme hali de mümkündür. Örneğin, Felemenkçede ananas sözcüğünün anlamı olan ananas sözcüğü yerine Yeni Zelanda'da uzun süre ikamet etmiş anadili konuşurlarının İngilizce *-pineapple-* etkisinde kalarak ananas yerine *sade elma* anlamına gelen *pinjappel* sözcüğünü kullandıkları görülmüştür.

Bir başka aktarım alanı ise D2 ve D3 arasında gerçekleşebilir. Bu durum daha çok anadili herhangi başka dil olup ikinci dili İspanyolca-Portekizce gibi yakındaş diller olan kişilerde görülmektedir. Örneğin D2 İspanyolca konuşurları D3 olarak Portekizce öğrendiklerinde elbette bu iki dil arasında alıntılama yapacaklardır. D1 İspanyolca konuşurlarının sözlü Portekizceyi %50 ve yazılı Portekizceyi %90 anlamaları da bunun sebebinin bizlere açıklamaktadır (Bateman, 2017).

Aktarımda Yaş

Kritik dönem varsayımından yola çıkarak daha küçük yaşlarda dil edinimi ve özellikle sesletim becerileri yetişkinlik çağından daha kolaydır; öğrenci öğrenilen dilin doğasına daha çok uyum sağlar. 1976'da yapılan çalışmada Amerika'ya göç eden İtalyanların deneyimlerinden yola çıkarak görülmüştür ki ikamet süresi dilin sesletiminde iyileştirme etkeni değildir. Bu iyileştirmeyi varış yaşı belirlemiştir. Bir diğer önemli etmen ise dile maruz kalma süresidir. Yaş ve aktarım ilişkisine bakılacak olursa yaşça büyük bireylerde olumsuz aktarım daha sık görülür çünkü sesletimde başarı da yaş ile paralel ilerlemektedir; yaş büyüdükçe sesletimde başarı azalır.

Aktarımda Benzerlik

Aslında ikinci dil öğreniminde D2E aktarımsal tüm etmenler yaş ve deneyim ile paraleldir. Fakat aynı yaş/deneyim koşullarına sahip kişilere yapılan çalışmalarda hangi beceride edinime yatkınlık olduğu önemli bir değişkendir. Lado tarafından 1957'de ortaya konan Karşıtsal Çözümleme Kuramının ikinci modeli (moderate) benzer öğelerin benzer olmayana oranla daha zor

öğrenildiği ve olası hataların tahmini mümkün olduğunu iddia eder (1957, aktaran Özüdoğru ve Dilman, 2014). Bu kurama göre hatalar önlenemez. Bir diğer yandan benzer olmayan yani belirtisel olanın daha dikkat çektiği için daha kolay edinim sağlanmaktadır iddiasında bulunarak Lado'ya karşı çıkarlar da olmuştur. Bu fikre katılmayan psikologlar ise aktarımın sağlanabilmesi için zihnin geçmişte yaşadığı benzer durumlar olması koşulunun altını çizerek ve bunların etki ederek yeni bilgiyi bu duruma adapte ettiğini vurgularlar.

Andersen'e göre ise (1983, aktaran Major, 2008) ilişkilendirilebilir öğeler zihinde aktarımı mümkün kılar çünkü ilişkilendirilebilecek bir anadili temeli yoksa aktarım da olmaz fakat Kellerman (1995) aktarımı D1 benzerliği ile ilişkilendirmez. Kellerman'a göre bu yolla hata aramak eski moda bir araştırma türüdür çünkü aktarımı etkileyen birçok unsur vardır çünkü "dil öğrenimini tetikleyen birçok dürtü vardır; bunlar dilsel, sosyal ve psikolojiktir" (142). Bu sebeple Kellerman, "bir yere varan aktarım" felsefesi ile öne çıkan Andersen'in aksine "varış noktasız aktarım" felsefesini öne sürer. Bu konu hala tartışılmaktadır. Major (2008), öğrencilerine anadillerinde yer alamayan bir sesi taklit etmelerini istediğinde, onların, farklılıktan yola çıkarak, duyduklarının aynıysa olmasa da bir ses üretebildiklerini görür. Fakat duydukları sözcüğü yazmalarını istediğinde çeşitliliğin arttığını fark eder. Yani aktarımın benzer ya da benzer olmayandan olma ihtimali netleştirilemez. Speech Learning Model'in yaratıcısı Flege (1992, aktaran Broselow & Kang, 2013) eşitleme sınıflandırması terimi ile farklı olanın aktarıldığını iddia ederken İngilizce öğrenen D1 Fransızca konuşurlarının kendi dillerinde benzeri bulunan /u/ sesi yerine benzeri olmayan /ü/ sesinde başarılı olmuşlardır. Yine D1 Almanca konuşurları da İngilizcede kendi dillerinde benzeri olan /I I ε/ seslerini değil de benzeri olmayan / æ / sesini doğru telaffuz eder. Fakat aynı araştırmacılar bazı Almanca D1 konuşurlarının benzer sesi çıkarmakta daha başarılı olduğu durumu da ortaya koyar. Flege'in bir diğer iddiası da öğrencinin edinilen D2 seslerini D1'de bir sese benzetme çabası olduğudur. The Ontogeny Phylogeny Modeli ise evrence öğelerin (evrensel dilbilgisi gibi tüm dillerde var olduğu varsayılan ortak özellikler. Örn. Çift eklemlilik, sınırlı ses birim...) aktarımdaki önemine dikkat çeker.

Aktarım ve Sesletim İlişkisi

Dillerarası etkileşimde tek bir dilin aksan farkı bile ikinci dil öğreniminde sesletimi etkileyen bir durum olduğundan aktarımın sesletimle olan ilişkisi çok daha karmaşık bir hal almaktadır. Örneğin Avrupa'da Fransızca anadili konuşuru olan bir İngilizce ikinci dil edinirinin İngilizce /θ/ sesini /s/ olarak seslediği fakat Quebec'te Fransızca anadili konuşuru olan bir İngilizce ikinci dil edinirinin İngilizce /θ/ sesini /t/ olarak seslediği görülmektedir (Broselow & Kang, 2013). Aslında sesletim ve aktarım ilişkisi karmaşık olmasına rağmen insan beyni hakkında birçok ipuçları vermesi bakımından araştırmacıların uzun yıllardır ilgisini çeken bir konu olmuştur.

Dilsel özelliklerin etkisi ise son derece geniş bir araştırma konusudur. Sözelimi, birçok D2 İngilizce öğrencisi i-1 sesini ayırt etmekte süreye odaklanır (Broselow & Kang, 2013) (Vowel contrast nedir à Bead /bi:d/ -Bid /brɪd/). Bu evrensel bir ipucu olsa da buna benzer birçok somut dillere ait kolaylık sağlayan özellik de vardır. İspanyolca Latince'den alıntı /s/ ile başlayan birçok sözcüğün başına /e/ getirerek seslemektedir. Latince schola, İngilizce school olan okul

sözcüğünün İspanyolca karşılığı escuela sözcüğüdür. Aynı dilsel yapı kendini bugün de Hispanik coğrafyada göstermektedir. Ünlü Amerikan film karakteri Spiderman'ın İspanyolca anadili konuşurları tarafından /Espiderman/ olarak sesletilmesi dilsel özelliğin güncel örneğidir. Doktora çalışmasında İngilizceyi D2 olarak öğrenmiş Türkçe anadili konuşucularının D2 sesletimlerinin Uzman Dinleyici Oturumları ile yorumlanmasını sağlayan Uzun'un (2019) ulaştığı sesletim sorunları th /θ/ ve w /w/ seslerinin hatalı sesletimleridir. Bu durum somut diller arası sesletim alfabetinde karşılık bulunamayan seslerin sesletiminin aktarımı gerçekleşirken öğrenici yanlışlıklar yapmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Aktarım ve Evrensellik

Genel ilkeleriyle evrensellik kavramı içerisinde evrensel dilbilgisi, öğretim ilkeleri, belirtisellik (örn. jump - belirtisel değil fakat jumped - belirtiseldir), kurallar, işleme, kısıtlamalar ve evrensel biçimler gibi birçok kavram yer almaktadır. Örneğin, herhangi bir D2 öğrenicisinin belirtisellik sebebiyle sonda kalan sesi değil de en başta yer alan duraklamalı ünsüz sesin (/b/d/g/v/ð/zh/dzh/) sesletimini edinmesi durumu evrensellikten kaynaklanır. Ya da bir D2 hatasından kaçınmak üzere hatalı bir şekilde kullanılan bir ifadenin doğru biçim yerine kullanılması da (hypercorrection-aşırı düzeltim) evrensel bir hatadır. Bu durum kimi zaman Amerikan İngilizcesindeki /r/ sesinin abartılı sesletimi olarak karşımıza çıkabilir. İkinci dil öğreniminde sesletimsel aktarımda önemli konulardan biri olan belirtiselliğin alanı çok geniş ve tanımı çok çeşitlidir. Baskın çıkan veya daha sık karşılaşılan ses belirtiseldir. Vardar (2002) belirtisellik kavramını şu şekilde tanımlar: “Belirtili (Alm. merkmaltragend, markiert, Fr. marque, İng. marked). Artık bir ayırıcı özellik ya da belirti içeren. Örneğin Türkçe’de /d/ sesbirimi ‘titreşimlilik’ belirtisi içerdiğinden /t/ye oranla belirtilidir.”. Bir diğer örnek de Colantoni ve Steele’in araştırma verisinden verilebilir: D1 İngilizce konuşurları D2 Fransızca öğreniminde baskın olan nefes özelliğini sürtüşmeli (fricative) ses olan rhotic sesini (/ʀ/) hem kendi dillerinde yer almaması hem de oldukça zor olması sebebiyle baskın karaktere bürünen bu sesi neredeyse yerli konuşmacı gibi doğru sesletebilseler de baskın olmayan titreşim (voicing) sesletiminde hata yaparlar (aktaran Broselow & Kang, 2013).

Aktarımın YDÖ (Yabancı dil öğretimi) ile İlişkilendirilmesi

Karşıtsal Analiz/Çözümleme Kuramı (Contrastive Analysis Hypothesis à CA) eşgüdümlü veri analizi yapar. Aktarımın tüm hataların nedenini açıklayıp gelecekte yapılması muhtemel hatalara ışık tutmasının mümkün olduğu fikri bu kuramda öne çıkar. Örneğin Japonca konuşurlarının L/R seslerinde D2 olarak İngilizce öğreniminde sorun yaşayacakları hâlihazırda tahmini mümkün bir durumdur (Örn. McDonald’s sözcüğünü makudonarodo olarak telaffuz etmeleri gibi) (Ay, ders notları, güz dönemi 2021). Daha sonraki araştırmalar sonucunda bu aktarım tanımı eleştiri konusu olur çünkü benzer olanın mı yoksa farklı olanın mı öğrenimi zorlaştırdığı konusu 1970’e kadar açıklanamaz. 1970’te ise Latin alfabetinden yola çıkılarak benzer olmayı öğrenmenin öğrenimi daha basitleştirdiği iddia edilir. 1960’ların başında Karşıtsal Çözümleme Kuramı (Contrastive Analysis Hypothesis) bu etkiyi D1’de var olan özelliklerin D2’de öğrenilmesini kolaylaştırdığını fakat tersi durumun ise öğrenim sürecini zorlaştırdığını iddia etse de sonradan yapılan araştırmalar

bunun kesin belirleyiciliği olan bir olgu olmadığını altını çizer (Loewen & Reinders, 2011). Ayrıca bu kuram genel olarak tüm hataları aktarıma bağlaması sebebiyle çok eleştiri alır. Hatta çıkarı açan aradil fikrinin sahibi Selinker aktarımı aradil oluşumundaki etkenlerden sadece biri olarak görür. Bu gibi görüşler aktarımsal olmayan hata olgusunu ortaya çıkarır. Davranışçı görüş iki dil arasında paralellik yoksa aktarım da olmaz iddiasındayken (Andersen, 1983, aktaran Major, 2008). Kellerman (1995, aktaran Major, 2008) bilinçaltı düzeyde D2 ile benzerlik göstermeyen özelliklerin de aktarılabileceğini söyler. Bu tam olarak Chomsky'nin bahsettiği evrencelerin ortaya çıkma durumudur. Evrensel Dilbilgisi ile anlatılmak istenen özellik, aktarım durumunun evrensel dilbilgisine erişimle mümkün olduğudur. Bu sebepten, Krashen'in da (1982, aktaran Özüdoğru ve Dilman, 2014) vurguladığı üzere örtük öğrenme dil öğrenimi için son derece önemlidir. Bazı kuramlara göreyse aktarım yalnızca başlangıç seviyesinde gerçekleşen bir durumdur. Aktarımda tartışmalı konulardan biri de picinler olmuştur. Farklı dillerin anadili konuşurlarının bir araya gelmeleri durumunda anlaşabilmeleri çabasıyla ortaya çıkan picinlerin söz varlığı son derece kısıtlıdır (Nazlı, 2016). İki ayrı dilden aktarımlar ile oluşan picinlerden bazılarının dile dönüşüp bazılarının silinmesinin ardında yatan sebepler ise hâlâ çözülememiştir. Yani aktarım konusu aslında hâlâ tam olarak aydınlatılmamıştır. YDÖ ve aktarım ilişkisinde önem arz eden konulardan bir diğeri de dilbilimsel özellikler ve yaşıdır. Dilbilimsel öğelere bakıldığında bağlam odaklı sözcüklerin işlev odaklı sözcüklere göre aktarımı daha mümkündür.

Üçüncü Dil Öğreniminde Aktarım Modelleri – Dil Temelli Farklılıklar (*Language-Based Variables*)

Üçüncü dil kavramı (D3), Hammarberg'in (2001) anadilinden ve ikinci dilden sonra öğrenilen diğer tüm dilleri kapsar şekilde kullanmayı önerdikten sonra alanyazına bu şekilde geçmiştir. Bu kavram ile edinim sırası işaret edilmez. Üçüncü dil öğrenen kişinin zihninde gerçekleşen değişikliklerin izini sürerek dil öğrenim süreci hakkında yol haritası çizmek araştırmacıların ilgilendiği konulardan olmuştur. Bu çalışma kapsamında D3 öğreniminde öne sürülen aktarım modelleri hakkında bilgilendirilme yapıлып çok dilli bireylerle yapılmış olan görüşmeler bu modeller ışığında incelenecektir.

Murphy'ye (2003) göre aktarımda tipolojik özellik, kullanım sıklığı, söz ulamı ve biçimsel özellikler önem taşır. Tipolojik özellik araştırmacıların en çok üzerinde durdukları aktarım özelliği olmuştur. Vardar (2002) tipbilimsel sınıflandırma terimini tanımlarken dillerin akrabalık özelliklerine değil de ses, biçim ve sözdizimi benzerliklerine bakılarak ulamlandırıldığından bahseder. Örneğin, İtalyanca ve İspanyolcanın bükünlü diller oluşu sebebiyle birbirlerine yapı olarak benzer olduklarından anadili Türkçe ve ikinci dili İspanyolca olan bir konuşur İtalyanca öğrenmeye başladığında İspanyolcadan yapı aktarımı yaparak kendine öğrenim kolaylığı yaratacaktır. Tüm bunlar, öğrenci farkında olmadan da gerçekleşebilir. Bu noktada yaş ve üstbilişsel becerilerin gelişim düzeyi gibi bireysel farklılıklar araya girmektedir ki bu bizleri aynı zamanda Kellerman'ın psikotipoloji (psychotypology) terimine yönlendirmektedir. Bir öğrencinin psikotipolojik özellikleri diller arası benzerliği algılayışını belirler. Kellerman'a göre kişinin anadili ve hedef dil arası yapı benzerliğini algılayıp içselleştirmesi, aktarımda psikotipoloji etmenini önemli kılar (1979). Bu süreç anadili penceresinden bakılan bir yaratıcılığın izini taşır. Kellerman'ın deyişle, öğrenci, halkın dilbilimcisi olarak, anadili ve hedef dil arasındaki mesafeyi

içselleştirerek öğrenme sürecini başlatır. Hatta Kellerman, Avrupa dil bölgesine ait uluslararası birçok sözcüğün bile yine Avrupa dilsel mesafesinde kalmakta olduğunu düşünmektedir (1979:40). Bu durum özellikle sözcüklerin alt, yan ve deyim anlamlarında kendini gösterir. Öğrenci anadilindeki bu anlambilimsel unsurların algısıyla baktığı hedef dilde edinimi bu etmenler ile kolaylaştıracak ya da zorlaştıracaktır. Bu da gösterir ki toplumdilbilim ve anlambilim dolayısıyla psikoloji, dillerarasılık çalışmalarından ayrı tutulamaz.

Kullanım sıklığı ise örtük öğrenimin daha öne çıktığı bir alandır. Sık kullanılanlar farkında olmadan aktarılır ve böylelikle bildirimsel bellek aktif hale gelir (Poullisse & Bongaerts, 1994, aktaran Murphy, 2003). Az kullanılan D1 yapıları ise belirtisel olmayandır; psikolojik olarak geride kalır, aktarılamaz (Kellerman, 1983, aktaran Murphy, 2003).

Söz ulamının D3 aktarımındaki yerine bakılacak olursa Murphy'ye göre, içeriğe dair ulamlar bilinç düzeyinde gerçekleşir. Yapısal sözcükler ise bilinçaltı düzeydedir. Öğrenci yetkin değilse içerikten konuyu anlamaya çalışır ve dikkatini biçime vermez (Poullisse & Bongaerts, 1994, aktaran Murphy, 2003). D3 ediniminde de durum benzerdir. D3 ediniminde öğrenci D1'i anlam elde etmek için kullanırken D2 bilgisinden biçim odaklı faydalanır (Hammarberg, 2001).

Biçim aktarımının D3 aktarımındaki etkisine bakıldığında ise bağımsız biçimbirimlerin bağımlı olanlardan daha kolay aktarıldığı, araştırmacılar tarafından genel olarak kabul görmüş olsa da özellikle D3 aktarımı konu olduğunda karşıt görüşler de ortaya çıkar. Özellikle the tanımlığı gibi bağımsız olmasına rağmen sistematik biçimbirim olarak aktarımının geç gerçekleştiğinden bahsetmek mümkündür.

Benzer bir görüş, Selinker'ın aradil sisteminin de temelinde yer alır. Örneğin, yapılan bir çalışmada Fransız anadili konuşurunun D2 İngilizce ve D3 İspanyolcadan bir ara dil oluşturduğu ve D4 olarak İtalyanca sözcük üretiminde bunun sesletildiği görülür. Bu konuşur İngilizceden mine [T: benimki] sözcüğünü ve İspanyolcadan eril -os dişil -as çoğul ekini alarak İtalyancaya minas uyarlamasını yaparak hedef İtalyancada benimkiler demek istemiş, yani D3 aktarımında bağımlı biçimbirim aktarımı yapılabildiğini kanıtlamıştır.

Üçüncü Dil Öğreniminde Aktarım Çalışmalarında Yer Alan Modeller

1. Yalnızca Birinci Dilden Aktarım Modeli

Yalnızca Birinci Dilden Aktarım modeline göre, öğrenilecek dilleri etkileyen tek unsur anadil olup öğrenilmiş olan dillerin D3 öğrenim sürecinde etkisi yoktur.

2. Birikimli Artış Modeli

Birikimli Artış Modelinde (Cumulative Enhancement Model -CEM) ise (Berkes & Flynn, 2012; Flynn vd., 2004, aktaran Wang, 2018) D3 ediniminde aktarımın kaynağının D1 de D2 de olabileceğini düşünür.

3. İkinci Dil Konumu Etmeni Modeli

İkinci Dil Konumu Etmeni Modeline (L2 Status Factor Model) (Bardel &

Falk, 2007; Bardel & Falk, 2012; Falk & Bardel, 2011; Falk vd., 2015, aktaran Wang, 2018,) göre ise D2, D3 ediniminde aktarımın asıl kaynağıdır. Yani D2, D1 ve D3 arasında bir engel gibidir (Öztekin ve Haznedar, 2015). Bu modelde D2 etmeni D3 ediniminde en etkili unsurdur. Ayrıca, yine İkinci Dil Konumu Etmeni Modeline göre, D2 kaynaklı olumsuz bir aktarım yoktur. Özellikle bu iddia kimi araştırmacılar tarafından eleştirilir. Bu modelin yenilenmiş sonraki önerileri ise D2 edinimi sırasında öğrenme stratejilerinin ve D1 ve D3 arasındaki tipolojik benzerliklerin ana etmen D2 ile etkileşime geçerek değişkenlik oluşturabileceğini kabul eder. Aslında bu modelin temelinde, farkındalık göstermeden örtük bilgilerle oluşan işlemsel bellek (*procedural memory*) ve denetimli bir süreç sonunda bilinçli ve örtük bir öğretimle oluşan bildirimsel bellek (*declarative memory*) arasındaki fark yatmaktadır. Yani bu model ile araştırmacılar örtük öğrenilen anadilin değil, belirtik öğrenilen ikinci dilin öğrenim stratejilerini takip eden bir öğrenci profili çizer.

4. Tipolojik Yakınlık Modeli

Tipolojik Yakınlık Modeli (Typological Primacy Model) (Rothman, 2011, aktaran Wang, 2018) daha önce ortaya çıkmış olan İkinci Dil Konumu Etmeni Modelinde eksik kalan kimi noktalara eğilir. Bunlardan biri tipolojik benzerlik etmenidir. Tipolojik benzerlik etmeni, Tipolojik Yakınlık Modelinin belirleyicisidir. Örneğin anadili İngilizce ve ikinci dili İspanyolca olan bireyler İtalyanca veya Fransızca D3 öğrenimlerinde elbette D2 İspanyolcanın tipolojik benzerliğinden yararlanacaklardır. Bulguların en net olanı ise bu noktada anadilin yardımcı fonksiyonu olmadığıdır. Bu durum daha çok anadili herhangi başka dil olup ikinci dili İspanyolca-Portekizce gibi yakındaş diller olan kişilerde görülmektedir. Örneğin D2 İspanyolca konuşurları D3 olarak Portekizce öğrendiklerinde elbette bu iki dil arası alıntılama yapacaklardır. D1 İspanyolca konuşurlarının sözlü Portekizceyi %50 ve yazılı Portekizceyi %90 anlamaları da bunun sebebini bizlere açıklamaktadır (Bateman, 2017). Ringbom (1986, aktaran Wang) da kullanım sıklığı ve maruz kalma gibi önemli unsurların bile tipolojik benzerliğin önüne geçemediğini vurgular. Kendisi Finlandiya'da D3 İngilizce öğrencisi olan D1 İsveççe konuşurlarının D2 Finceden yararlanmayıp D1 Fince konuşurlarının ise tersi şekilde D2 İsveççeden yararlandığını çünkü belirleyiciliğin anadili değil benzer dil olduğunu vurgular.

Araştırmanın diğer basamağı da yararlanılan dilin iddia edildiği gibi sadece D2 olup olmadığı ve öğrenilmiş D2'in olumsuz etkisi olup olmadığıdır. Bu adımda ise Rothman, belirleyici öbekleri ve sıfat yapıdaki ifadelerle bakar. Çalışma grupları şöyledir:

- D1 İtalyanca, D2 İngilizce, D3 İspanyolca
- D1 İngilizce, D2 İspanyolca, D3 Portekizce (Brezilya)

İngilizce hariç hepsi Latince kökenli dilleri içeren bu çalışmada sonuçlar, öğrencilerin yalnızca D2'den değil tipolojik benzerliği olan dilden yardım aldığını ve aktarımın olumsuz olabileceğini de göstermiştir. Rothman ayrıca yapısal ve tipolojik farklılıklara da değinir ve ikilem içeren durumları D1 veya D2'den bütüncül aktarım yapan zihindeki ayrıştırıcı D3 girdisinden dilbilimsel ipuçları sağlayarak tipolojik (yapısal) yakınlığı bilinçaltı düzeyde belirleyebilme özelliğine sahip olması şeklinde açıklar.

Dillerarasılık konusunda önemli unsurlardan biri de azınlık dillerinin bastırılmasıdır. Örneğin, Almanya’da yaşayan anadili Türkçe konuşurlarının dilsel süreçleri ve Türkçe’nin Almanya’da Almanya Türkçesine dönüşmesi birçok toplumdilbilimsel çalışmanın konusu olmuştur. Bu alanda önde gelen araştırmacı Cenoz ise çift dilli Baskça ve İspanyolca konuşuru çocukların İngilizce öğrenme sürecini incelemektedir (1994). İngilizceye pek benzerlik göstermeyen, hatta bir Hint-Avrupa dili bile olmayan, Baskçadan değil de İspanyolcadan yardım alan öğrencilerin tipolojik olarak benzer olana yönelmiş olduğunu görür. Bir diğer yandan da psikotipolojik durumun incelemesi yapılır. Öncelikle çiftdilliliğin üçüncü dil öğrenimine yararı tespit edilir. Daha sonra duruma yaş farklılığı açısından bakar. Cenoz bu öğrencilerin anadili İspanyolca konuşuru olanlardan daha fazla İspanyolcadan yardım aldığını tespit eder. Cenoz ayrıca, toplumsal konuların da altını çizerek etnik grupların anadillerini kullanmalarının onlar için yeni dil öğreniminde daha avantajlı olduğunu ve asla olumsuz etkisinin olmadığını kanıtlar. Yani, dillerarası etkileşim çalışmaları toplumsal unsurlara da ayna tutması açısından önem taşımaktadır.

Dillerarası Etkileşime (DAE) Yönelik Tartışmalar

Bu bölümde dillerarası etkileşime dair alanyazında yer alan tartışmalara yer verilecektir. Dillerarası etkileşim konusu olumsuz aktarım ile sınırlı değildir; olumlu aktarım, tercih, kaçınma, bağlam ve daha birçok etki tespit edilebilir (Jarvis ve Pavlenko, 2008: 222). Çokdilli öğrencilerin öğrenim süreçleri doğal olarak iki dilli öğrencilerden farklıdır. Bu farklılık birçok değişkeni beraberinde getirir. Araştırmasında da D2 olarak Fransızca öğrenenlerin anadilden aktarım yapmalarından daha çok karşılaşılan durumun D3 olarak Fransızca öğrenenlerin D2’den sözcük aktarımı yapması olduğunu sunan Dewaele’e göre “en aktif kullanımda olan dil sözcük aktarımında ana kaynaktır” (Dewaele, 1998, aktaran De Angelis & Selinker, 2001). De Angelis (2007) de çokdilli öğrencilerin yeni dil öğreniminde sözcükleri genellikle D2’den çektiklerini vurgular. Bu durum, bilişsel düzeyde, edinilmiş D1 ve öğrenilmiş D2 arasındaki ayrımla ilişkilendirilir. Fakat yine de etkinlik düzeyi, öğrenir kimliği ve bağlam gibi birçok değişken söz konusudur. Jarvis ve Pavlenko (2008) hedef dilden yapıların kullanım sıklığının, edinilen dil sayısının ve hatta sırasının vb. birçok etmenin edinimde etkili olduğunu dile getirir.

Matematik hesabı ile öğrenilmiş dillerin birbirini etkileyişini ortaya koyan Peukert (2015) üç dil için 27 ayrı kombinasyona ulaşabileceğini yani hangi dilin hangisini etkilediğini bulmanın oldukça zor bir durum olduğunu gözler önüne serer. Bu bağlamda sistematik ve dar bir çalışmanın öneminin büyük olduğunu söyler. Yapılan araştırmalar öğretim ortamı, öğrenci özellikleri ve öğrenilmiş önceki dillerin yapısal özellikleri vb. birçok konuya değinmektedir.

İki Dilli Bireylerin D3 Öğreniminde Olumlu Aktarım

Cummins’in (1976) ortaya koyduğu Eşik Kuramına göre iki dilli öğrenciler öğrenim deneyimlerini bilişsel gelişimleri ile dengeleyerek edinilmiş dilin başka bir dil öğrenmeye olan olumlu etkisini ortaya çıkarır. Bu durum hedef dilde belli bir yetkinlik sağlandıktan sonra ortaya çıkar. Cenoz ve Valencia (1994) da aynı koşulu D3 edinimine uyarlayarak iki dilli olmanın D3 öğrenimi için yararlı olduğunu ortaya koyar. Jaensch (2007) de D3 biçim-sözdizimsel özellik ediniminde D2 yetkinliğinin etkisi nedir diye araştırarak D2’de daha yetkin olan öğrencinin D3’te bu özellikleri daha iyi edindiği sonucuna ulaşır.

Anadili Japonca konuşuru D3 Almanca öğrencisi olan ve yetkinlikte farklılık gösteren D2 İngilizce konuşurları ile yürüttüğü çalışmada Almancadaki cinsiyet özelliğinin ve hal eklerinin edinimini inceler. Bu incelemeye göre D2'de yer almayan tanımlıklarda cinsiyet özelliğinin D2 yetkinliği daha fazla olan kişilerde D2'de yetkinliği daha az kişilere oranla daha iyi edinildiği ortaya konulur. Bu sonuçtan yola çıkılarak bu çalışmada da katılımcıların D2 yetkinliklerinde farklılık olmamasına özen gösterilmiştir.

Ringbom (2001) öğrencinin anlamlandırma süreçlerinde her türlü diller arası ipucundan yararlandığını vurgular. Yani D1, D2 veya D3 fark etmeyecek şekilde aktarımsal haritalar oluşturan öğrenci için alıcı stratejilerine fayda sağlayacak tüm psikotipolojik / ruhtipbilimsel unsurlar önem arz eder. Ayrıca Ringbom (2001) diller arası olumlu aktarım sağlayacak sözcüksel ipuçlarının yalancı eşdeğerliliği olan sözcüklerden daha fazla olduğu dilleri sıralayarak sözcük bilgisinin çeşitliliğinin de çokdilli öğrenme süreçlerinde fayda sağladığını ileri sürer.

DAE Araştırmalarında Anadili Etkisi

Yukarıda bahsi geçtiği üzere, kimi hatalar evrencelerden ve/veya tipbilimsel özelliklerden izler barındırmaktadır. Bu hatalar, farkındalık ve/veya yetkinlik ile üstesinden gelinabilen, öğrenim sürecinin doğal ürünleridir. Bu bağlamda Güleç (2019) çokdilli öğrencilere eğitim verecek kişilerin de çokdilli olmasının önemini vurgular. Dillerarası etkileşim araştırmalarının birçoğunda araştırmacılara ipucu veren bu hatalar öğretmen bilişine de hizmet ederek öğretim sürecinde iyileşmeye gidilmesi anlamına geldiğinden büyük önem arz eder. Stemle ve Onysko (2015) da anadili aynı olan öğrencilerin aktarımsal hataları büyük ölçüde benzerlik gösterir. Hatta araştırmacılar yazarı belirleme yöntemi ile anadilleri farklı 12,100 TOEFL sınav katılımcılarının kompozisyonlarını kullanarak özellikle olumsuz aktarımı tespit eder. Stemle ve Onysko'nun tespit ettiği durumlardan biri ise tanımlık aktarım durumudur. Tanımlığın pek yer almadığı Fince anadili konuşurlarının İngilizce kompozisyonlarında a-an-the tanımlık kullanımının azlığına dikkat çeken araştırmacılar İspanyolca ve Portekizce anadili konuşurlarının ise oldukça tanımlık kullanmış olduğunu vurgular. Bunun sebebi ise bahsi geçen iki dilde de tanımlıkların sıklıkla kullanılmakta olması olarak belirlenir. Almanca anadili konuşurlarının paragraf örneklerindeyse Almanca *speziell* [T: özellikle] sözcüğünün etkisiyle *special* ve *especially* sözcüklerini sıkça kullanıldığı görülür. İtalyanca anadili konuşurları da İtalyanca *probabilmente* [T: büyük ihtimalle] sözcüğünün etkisiyle benzer şekilde *probably* sözcüğünü sıklıkla kullanmışlardır.

Jarvis ve Paquot'un (2012) yapmış olduğu araştırmada da İspanyolca anadili konuşurlarının *poder* [T: yapabilmek] yeterlilik kipi kullanımının fazla olması sebebiyle İngilizcede *can* [T: yapabilmek] kullanımının olması gerekenden fazla olduğu tespit edilir. Yani, anadil etkisi sözcükler, sözcük biçimleri, sözcük dizimi ve sözdizim ile anlaşılabilir (Jarvis, vd., 2013). Fakat bu izleri sürerken dilin tipolojik özellikleri de belirleyicidir. Sözgelimi, Stemle ve Onysko araştırmalarının sonucunda İspanyolca ve Türkçe anadili konuşurlarının tespitinin Almanca ve İtalyanca anadili konuşurlarına göre daha zor olduğunu sonuçlar kısmında yer alan tabloda sunarlar.

Anadili etkisinin biçimsel edinime etkisini Helms-Parks (2001) da ele alır. Helms-Parks Urduca ve Vietnamca anadili konuşurlarının özellikle eylem

edinimlerinde anadili etkisini fark ederek araştırmasına konu eder. Bu etki hem kolaylaştırıcı hem zorlaştırıcıdır.

Aktarımın çok konuşulmayan etkilerinin görüldüğü alanlar da vardır. Jarvis ve Pavlenko'ya (2008) göre aktarım okuma ve yazımı, özellikle öğrenci hedef dilde yetkin değilse oldukça etkilemektedir. Ortografi arka planda kalan aktarımsal hatalar barındırır. Örneğin, Stmele ve Onysko'nun bahsi geçen bu araştırmasında Almanca anadili konuşurlarının gereğinden fazla virgül kullandığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu ortografik kullanımı Almancada virgülün fazla kullanımına bağlar. Bu çalışma bağlamında da ortografik kullanımlar incelenecek olup yazı dilinde aktarımın izi sürülecektir.

DAE ve İngilizce

Koslowski (2015) dillerarasılık araştırmalarının çoğunlukla İngilizcenin geçer dil olduğu Avrupa dilleri incelemeleri çerçevesinde yapıldığını gözlemler. Bu durumu Avrupa kökenli dil ailesinden gelmeyen diller üzerine yapılacak bir araştırmaya dönüştürmenin bu dilleri konuşan öğrencilere de avantaj sağlayacağını hatırlatır.

DAE ve Biçimbilim

Dillerarası etkileşimde sık karşılaşılan bir diğer durum ise dilbilgisel öğelerin aktarımıdır. Fakat araştırmacılar tarafından uzun süre, özellikle bağımlı biçimbirim aktarımı, mümkün görülmemiştir (Jarvis & Pavlenko, 2008). Daha sonra yapılan çalışmalarda ise özellikle sözcüksel ve biçimsel benzerlikleri bulunan kaynak ve hedef dillerin konuşucularında biçimbirim aktarımı sıklıkla görülür. Araştırmalarda en sık karşılaşılan D3 model tipolojik benzerlik modeli olmuştur. Sözgelimi, İspanyolca konuşurları Portekizce öğrenim süreçlerinde benzer tanımlık kullanımları ve/veya eril-dişil kullanımı gibi unsurlardan faydalanarak öğrenilmiş dil veya dilleri hedef dil ile yapısal benzerlik göstermeyen bir öğrenciye göre daha çabuk gelişim gösterirler. Yani, biçimbilimsel unsurlar dillerarası araştırmalarda odak noktalarından biri olmuştur. De Angelis ve Selinker'ın (2007) araştırmasına konu olan çokdilli yetişkin konuşurların D3 İtalyanca konuşmalarında öğrenmiş oldukları dillerden İspanyolcadan aktarım yaptıkları bulgular aktarımın sadece sözcük düzeyinde kalmadığını biçimbirim aktarımı da yapıldığını kanıtlar. Bu aktarımlar her zaman olumlu değildir. Aradil kaynaklı aktarımlara rastlanabilir. Angelis ve Selinker'ın araştırmasına konu olan bu çokdilli konuşurların kimi zaman İspanyolca kökü olan bir sözcük seçip İtalyanca ek ile birleştirdikleri gözlemlenir. Yani Dewaele'in (Dewaele, 1998, aktaran De Angelis & Selinker, 2001) deyimiyle bunlar "sözcük icadı" sayılabilir; bir diğer deyişle, "sözcük aktarımı ile biçimbirim aktarımı" da yapılır. Ayrıca bunların istemsiz yapıldığı konuşucuların kendilerini İtalyanca sözcükler kullandıklarından emin olduklarını söylemelerinden bellidir.

Biçimbilimsel araştırmalarda kimi zamansa öğrencilerin farkındalık ile belli biçimsel öğelere odaklanarak öğrenilmiş dillerinden D3 öğrenim süreçlerinde faydalanma çabasına da rastlanır. Williams ve Hammarberg'in de (Williams & Hammarberg, 1998, aktaran De Angelis & Selinker, 2001) vurguladığı üzere anadil yerine yabancı dilden alıntılama da bir yabancı dil öğrenim stratejisidir. Bu durumda yaş değişkeni belirleyici olup yetişkinlerin dilbilgisi öğrenim süreçlerinde oluşturdıkları stratejiler ortaya çıkar. Elbette tersi durumlar da söz konusudur. Örneğin, Callies'in araştırmasında çokdilli iki konuşurun İtalyanca

öğrenme halleri izlenmiştir. Bu çalışmada aşırı genelleme ve ekler ile yeni sözcük türetme durumlarına sıklıkla rastlanmıştır. Bu etki daha çok farkında olmadan yapılan ama yabancı dil konuşuyor olma dürtüsü ile anadili etkisinden kaçılan bir durum olarak betimlenir.

DAE ve Anlambilim

Dillerarası etkileşimin en sık karşılaşıldığı dilsel unsurlardan biri de sözcük aktarımıdır. Jarveis ve Pavlenko (2008) bu durumun ortaya çıkmasındaki iç ana etmeni şu şekilde sıralar: sözlükbirim, başsözcük ve kavram. Araştırmacılar çokdillilik halinin olumlu aktarımsal izlerinin sözcük ediniminde sıklıkla görüldüğünü vurgular. Birkaç dilde yetkin olmak hedef dillerde sözcük ediniminde etkin olmasına ve sözcükleri tanıyabilmesine hizmet eder iddiasındadırlar (2008: 86). Sözgelimi, Türkiye'nin çok kar alan bölgelerinde kar sözcüğü birçok farklı sözcük ile birleştirilerek karın şiddeti ifade edilir. Jarvis ve Pavlenko bu durumu “nesne aktarımı” olarak tanımlamaktadır (124). Odlin (1996) çokdilli öğrencilere hedef dil öğrenim sürecine yansıtıcı gözlem yaptırdığı çalışmasında dillerarası algının hem dil öğrenim sürecinde kolaylık hem de kültürler arası benzerlik unsurlarının öne çıktığını tespit eder. Sapir-Whorf varsayımında öne sürüldüğü gibi dil ile düşünce paralel ilerlemektedir; anlambilimde de önemli bir diğer unsur kavramsal harita oluşturulması durumudur. Nisbett'e (2015) göre Batı kültürüne aşina olan bireylerin sınıflandırmayı öncül tuttuğu Doğu kültürüne aşina olan bireylerin ise işleve öncelik verdiği gözlemlenmiştir. Bu durum kültürün dil edinimine de etki ettiğini gösteren temel dayanaklardandır. Çokdilli konuşucular ise bu durumu avantajı dönüştürebilmektedirler. Özellikle özel adların, kültürel öge ve deyimlerin aktarımında bu durum kendini göstermektedir. Jarvis ve Pavlenko “duygu aktarımı” araştırmalarının da dillerarasılık çalışmalarında yer aldığını dile getirir (126). Bir diğer kavramsal aktarım ise cinsiyet kullanımıdır. Örneğin, İngilizce ve İspanyolcanın aksine Türkçede üçüncü kişi kullanımında cinsiyet belirleyicisi yoktur. Bunların yanında daha birçok kavramsal kullanım farklılığı mevcuttur: tekil-çoğul biçim (genellemeler, sayılabilenler / sayılamayanlar), zaman algısı (yakın geçmiş), uzam, hareket [yol / yön (gelmek / gitmek)]...

Jarvis ve Pavlenko (2008) yapısal farklılığı bulunan öğrenilmiş dillerden birinin hedef dilin anlambilimsel ediniminde olumsuz aktarıma dönüşmesi durumunun sıklıkla gözlemlenmekte olduğunu dillendirir. Araştırmasında sözcük aktarımı ve sözlü dilde dillerarası etkileşimi inceleyen Bardel'e göre ise (2015: 111) sözcük öğrenimi anlamsal bağlar kurmaya yardımcı olması açısından dil öğreniminde büyük önem arz eder. Bardel, yetkinlikle beraber psikotipolojinin / ruhtipbilimselliğin de özellikle üretici beceriler olan yazma ve konuşmaya büyük etkisi olduğunu belirtir. Fakat psikotipolojinin / ruhtipbilimselliğin daha çok yeni öğrencilerde görüldüğünü iddia eder. Bir diğer yandan, bu durum söylem çalışmalarında da kendini gösterir. Jarvis ve Pavlenko (2008) çokdilli öğrencilerin ikna konuşmaları, düşünceyi düzenleme becerileri ve bağlama oturtabilme açılarından büyük ölçüde olumlu aktarım yaptıklarını söylemektedir.

Sözcük edinimde olumlu aktarımın görüldüğü alanlardan biri de gerçek yapıdaş sözcüklerdir. Koslowski'ye (2015) göre bu durum kendini özellikle alıcı becerilerde ve daha çok yazılı metinlerde göstermektedir. Montelongo ve diğerleri (2014, aktaran Koslowski, 2015) hazırlanan İngilizce ve İspanyolca akademik

sözcük listesinde %60-70 aralığında sözcüğün gerçek yapıdaş olduğunu dile getirir. Bu noktada, Karşılıklı Kavrayış (Intercomprehension) durumu hedef dil ile öğrenilmiş diller arasında bir “köprü” olarak kullanılabilir (Koslowski, 2015). Bu çalışma özelinde, İngilizce bir köprü görevi görerek İspanyolca ve Türkçe arasında bağ kurabilir. Kimi zaman hedef dil ile benzerlik gösteren gerçek yapıdaş sözcüklerin ve yabancı (ödünçleme) sözcüklerin aktarımında kolaylık olarak karşımıza çıkan bu özellik yalancı eşdeğerlilik (false friends) içeren sözcüklerin aktarımında ise olumsuz aktarıma dönüşebilir. Bu durum Montelongo vd. tarafından da dile getirilmiştir. Bardel de benzer sözcüklerin sıkça yer aldığı diller arasında gerçekleşen öğrenim etkileşiminin tespitinin zorluğunu hatırlatır. Aynı şekilde yalancı eşdeğerli olarak tanımlanan anlamları farklı fakat yazı ve sesletimi benzer sözcüklerin de sıklıkla aktarımsal hatalara neden olduğu görülür. Bardel bu sözcüklere birkaç örnek vererek İngilizcede library (kütüphane) sözcüğünün İspanyolcada kitapçı anlamına gelen libreria ile sıklıkla karıştırıldığına dikkati çeker. Bardel’in benzer durumu İngilizcede ton balığı anlamına gelen tuna sözcüğünün İspanyolcada kaktüsgillerden bir bitkiyi tanımlarken kullanılması olarak da örnekler. Başlarda biçim aktarımı ile karşılaşılırken orta seviyelerden itibaren anlambilimsel aktarımlara rastlanır (Ringbom, 2007; Linqvist, 2010, aktaran Bardel, 2015). Bardel kimi zamanda sözcüğü sözcüğüne tercümelere başvurulduğunu söyler. Sözelimi İtalyanca ogni volta [T: her sefer] kullanılması gereken İngilizce each time ifadesi için ogni tempo [T: her zaman] kullanıldığı öğrenicilerin aradilinde tespit edilir.

Sonuç

Betimsel bir uygulamalı dilbilim çalışması olan bu çalışma sonucunda çokdillilik ve yabancı dil öğretimi konularının ortak paydada buluşması sonucu öne çıkan değişkenler ortaya konarak günümüz yabancı dil öğretim ortamlarında dikkat edilmesi gereken unsurlar ortaya konmuştur. Bu çalışma ile görülmektedir ki, çokdilliliğin tüm bu değişkenleri yabancı dil öğrenimini yakından etkilemektedir. Özellikle göç hareketliliğinin arttığı günümüz hayat şartlarında, çokdillilik durumları eğitimde öncelikli konulardan olmalıdır. Bu çalışma ile öğrenicilerin bilişsel durumlarını betimleyen çalışmaları sunduktan sonra çokdilli öğrenim süreçlerinin ikinci dil öğreniminden farklı olacağı da açıklanmaya çalışılmıştır. Kuramsal açıdan bakıldığında ise bu çalışma, son yıllarda dillerarası etkileşim araştırmalarında öne çıkan üçüncü dil öğrenimi modellerinin hâlâ kesin bir yargıya ulaşamadığını sunmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmaların çoğunlukla İngilizce ile sınırlandırıldığı ve fiziksel ve sosyal etkileşimin son derece arttığı dünyamız koşullarına paralel olacak şekilde dil çeşitliliği sunularak araştırma yapılmamış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Türkçe anadili konuşurlarının üçüncü dil öğrenimlerini detaylı inceleyen çalışmaların eksikliği de göz önüne serilmiştir.

Öneriler

Türkçenin çokdillilik bağlamında araştırma konusu olduğu araştırmalar genellikle kendi coğrafyasında konuşulmuş, aynı dil ailesinde yer alan, eş değerli sözcüklerin sıklıkla paylaşıldığı veya geçer dil olması sebebiyle İngilizcenin dâhil edildiği bağlamlarda gerçekleşmiştir. Örneğin bitki, hayvan ve ticari alan (bitki, hayvan, ticaret vb. alanlarda pek çok sözcüğün benzerlikler gösterdiği Bulgarca ve Türkçede) gibi birçok sözcük alanında benzerlikler içeren Bulgarca ve Türkçedeki benzerliklerinin çıkış noktası ile ilgili araştırma

yapan Hacı (2017) bunun bu iki dili öğrenen bireyler için fayda sağlayacağını düşünmektedir. Bu bağlamda, Ankara Üniversitesinde İspanyolcanın üçüncü dil olarak öğrenilmesi kapsamında araştırmalar yapılmakta olup öğrencilerin öğrenilmiş dilleri olan anadili Türkçe ve ikinci dil İngilizceden olumlu ve olumsuz aktarımları incelenmektedir. Örnek olarak verilmiş olan bu araştırmaların çoğaltılması hem Türkçenin yaygınlaşması hem de Türkçenin de içinde yer aldığı çokdillilik durumlarının değişkenlerini önceden görmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. İleride sorulabilecek araştırma soruları şu şekilde sıralanabilir:

Anadili Türkçe olan üçüncü dil öğrencilerinin öğrenim süreçlerinin betimlenmesinde hedef dil, ikinci dil, bireysel özellikler gibi değişkenlerin duruma etkisi nedir?

Türkçe Öğrenci inancı ve öğretmen bilişi konuları Türkçe ve çokdillilik durumları ile nasıl ilişkilendirilir?

Türkçenin üçüncü dil olarak öğrenildiği durumlarda anadili ve ikinci dilin etkisi nedir? Bu durumun değişkenlerinin sürece olan etkisi nedir?

Türkçenin ikinci dil olduğu üçüncü dil öğrenim süreçlerinde Türkçenin hedef dili öğrenmeye olan etkisi nedir? Bu durumun değişkenlerinin sürece olan etkisi nedir?

Kaynakça

- Ay, S. (2021). *Sesletim dersi yüksek lisans ders sunusu*. Ankara Üniversitesi.
- Bateman, B. (2017). Teaching Portuguese to Spanish speakers. In M. Milleret, M. Risner (Eds). *A Handbook for Portuguese Instructors in the U.S.*, (pp. 195-213). Boavista Press.
- Broselow, E. & Kang, Y. (2013). Phonology and speech. In J. R. Herschensohn, & M. Young-Scholten (Eds), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, (pp. 529-554). Cambridge. [10.1017/CBO9781139051729.031](https://doi.org/10.1017/CBO9781139051729.031)
- Cenoz, J. & Valencia, JF. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque country. *Applied Psycholinguistics*, 15(02), 195-207. <https://doi.org/10.1017/S0142716400005324>
- Cummins, J. (1976). The Influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43. <https://eric.ed.gov/?id=ED125311>
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.
- De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, (Eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, (pp. 42-58). Multilingual Matters.
- Ergenç, İ. (1991). Türkçenin söyleyiş sözlüğü üzerine. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi* (2), 5-10.
- Güleç, İ. (2019). İki dilli Türk çocukları ve ülkemizdeki iki dilli çocuklar. *Fikriyat*. <https://www.fikriyat.com/yazarlar/ismail-gulec/2019/07/05/iki-dilli-turk-cocuklari-ve-ulkemizdeki-iki-dilli-cocuklar>
- Hacı, S. (2017). Bulgarca-Türkçe sesteş sözcüklerin ortaya çıkış sebepleri. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 1(1), 25-35. <https://dergipark.org.tr/en/pub/toplumsabilmiler/issue/61271/913618>

- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz (Ed.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, (pp. 21–41). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595509-003>
- Jarvis, S. & Pavlenko. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.
- Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), 37-57. <https://doi.org/10.1017/S0272263100000942>
- Kıran, Z. & Eziler Kıran, A. (2018). *Dilbilime giriş*. Seçkin.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California.
- Loewen, S. & Reinders, H. (2011). *Key concepts in second language acquisition*. Macmillan.
- Major, R. C. (2008). Transfer in second language phonology: A review. In J. G. H. Edwards & m. L. Zampini, *Phonology and Second Language Acquisition* (pp. 63-94). John Benjamins. [10.1075/sibil.36.05maj](https://doi.org/10.1075/sibil.36.05maj)
- Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3(1), 1-21. [10.7916/D8SF2VN8](https://doi.org/10.7916/D8SF2VN8)
- Nazlı, E. H. (2016). Toplumdilbilime genel bir bakış. *SBARD* (28), 37-66.
- Odlin, T. (1996). On the recognition of transfer errors. *Language Awareness*, 5(3-4), 166–178. [10.1080/09658416.1996.9959905](https://doi.org/10.1080/09658416.1996.9959905)
- Öztekin, E. & Haznedar, B. (2015). Dillerarası etkileşim: çokdilli ortamlarda sözdizimsel gelişim ve nesne düşürme. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 32(2), 37-47. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/29712/319695>
- Özüdoğru & Dilman (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Anı.
- Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi araştırması ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, (164), 5-25. [10.1501/Dilder_0000000208](https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000208)
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* 10(3), 209-23. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Turan, F. & İslam, M. (2021). Günümüz toplumlarında ikidillilik. İ. Güleç, B. İnce ve H. N. Demiriz (ed.) *İkidillilik ve İkidilli Çocukların Eğitimi* içinde (ss.79-102). Kesit.
- Uzun, T. (2019). Anadili Türkçe olan İngilizce öğrencilerinin sesletim ve anlaşılabilirlik durumları. (Publication No.547855) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual.
- Wang, Y. (2018). Third language acquisition: evolving perspectives. *Journal of Second Language Acquisition and Teaching*, (25), 63-80.
- Weinreich, Uriel. (1953). *Languages in contact: findings and problems*. Mouton.

Türk eğitim sisteminde milletlerarası özel okullar: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri

Saadettin Güzel

271

Başvuru/Submitted
5 Eyl/Sep 2022

Kabul/Accepted
12 Kas/Nov 2022

Yayın/Published
28 Kas/Nov 2022

Makale Türü
Derleme / Review

Özet: Bu çalışmada, Türkiye’de ikamet eden yabancı öğrencilerin devam edebildiği milletlerarası özel okullara ilişkin mevcut durum analiz edilerek bu okullarla ilgili temel sorunlar ile muhtemel risk alanları, literatür ve mevzuat çerçevesinde ortaya konulmuştur. Çalışmada Türkiye’deki milletlerarası özel okulların genel olarak “milletlerarası” olma niteliğinden uzak olduğu, bu okullara yönelik sistematik ve bütüncül bir eğitim politikası oluşturulmadığı, mevzuatın yetersizliği ve okulların eğitim-öğretim süreçlerinin farklılığı nedeniyle denetim süreçlerinde zorluklar yaşandığı, geçici koruma/uluslararası koruma sahibi yabancı öğrencilerin bu okullara kaydının toplumsal entegrasyon sürecini olumsuz etkilediği, okulların açılış sürecinde mütakabiliyet ilkesine riayet edilmediği görülmüş; tespit edilen hususlar doğrultusunda çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Özel okullar, milletlerarası özel öğretim kurumları, uluslararası okullar.

International private schools in Turkish education system: current situation, problems and solution suggestions

Abstract: In this study, the current situation regarding international private schools have been analyzed and the main problems and possible risk areas related to these schools have been revealed within the framework of literature and legislation. In the study, it has been observed that international private schools in Turkey are generally far from being “international”, a systematic and holistic education policy has not been established for these schools, due to the inadequacy of the legislation and the differences in the education and training processes of schools, there are difficulties in the inspection processes, the registration of foreign students under temporary/ international protection to these schools adversely affects the social integration process, the principle of reciprocity is not respected in the opening process of the schools. Various suggestions were made in line with the identified issues.

Keywords: Private schools, international private education institutions, international schools.

Alanyazın
Eğitim Bilimleri
Eleştirel İnceleme
Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/2, 271-295

Güzel, Saadettin. (2022).
Türk eğitim sisteminde
milletlerarası özel okullar:
mevcut durum, sorunlar ve
çözüm önerileri, *Alanyazın*
3(2), 271-295 <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0302.271.295>

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Giriş

Türkiye’de eğitim politikalarında ve gündeminde yeterince yer bulamasa da yabancı literatürde uluslararası (milletlerarası) özel okullara yönelik oldukça fazla çalışma yapıldığı, birçok ülkede bu okullara yönelik çeşitli düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Türk eğitim sisteminde özel öğretim kurumları arasındaki varlığı ve işlevi yeterince bilinmeyen milletlerarası özel okullar, son beş yılda sayıları belirgin bir şekilde artarak görünür hale gelmeye başlamıştır. Okul sayılarındaki belirgin artış; bu okulların niteliği, işlevi ve faaliyetleri konusunda ilgilileri düşünmeye ve sorgulamaya sevk etmektedir. Halihazırda, Türkiye’de milletlerarası özel okullarla ilgili hem literatürde hem de uygulamada önemli bir boşluk olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, milletlerarası özel okullarla ilgili kavramsal çerçeve oluşturulmuş; mevcut durum hem nicelik hem de nitelik bakımından analiz edilerek temel sorun ve risk alanları belirlenmiştir. Milletlerarası okulların işleyişi ile yasal düzenlemelere uygunluklarının takibi ve denetimine olan ihtiyaç vurgulanmıştır.

Milletlerarası özel okullar, bir yönüyle eğitim hakkı ve özgürlüğünün konusu iken diğer bir yönüyle de “millî” eğitim politikalarına konu edilebilecek bir durum arz etmektedir. Tarihsel ve sosyal arka planıyla birlikte değerlendirildiğinde Türkiye’de faaliyet gösteren milletlerarası özel okullara yönelik yapılacak araştırma ve incelemeler daha da önemli hale gelmektedir. Ayrıca, bu konuda yapılacak çalışmaların yasal boşlukların giderilmesi ve gerekli politikaların oluşturulabilmesi bakımından karar alıcılara yol göstereceği düşünülmektedir.

Çalışmanın birinci bölümünde uluslararası okul kavramına, okulların ortaya çıkış süreci, işlevleri ile temel özelliklerine; ikinci bölümünde Türkiye’deki milletlerarası okulların görünümüne ve temel istatistiklere; üçüncü bölümünde ise milletlerarası özel okullarla ilgili temel sorun alanlarına değinilmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular ve tespit edilen hususlara yönelik, ilgili literatür de dikkate alınarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Milletlerarası Özel Okulların Ortaya Çıkışı ve Temel Özellikleri

Özellikle son yarım asırda meydana gelen sosyal ve ekonomik gelişmeler, dünyanın farklı kıtalarında ve farklı ülkelerinde faaliyet gösteren çok uluslu şirketler ile bu şirketlerde çalışan insanların sayısını artırmıştır. Bununla birlikte, çeşitli sebeplerle ülkeler arasında yaşanan yaygın bireysel/kitlesel göç hareketleri ile büyükelçilik, konsolosluk gibi yabancı misyonlar, uluslararası kurumlar ve uluslararası sivil toplum kuruluşlarında görevli personel dikkate alındığında dünyanın pek çok ülkesinde belirli bir süreyle çalışmak/ bulunmak durumunda olan kişilerin ülkeler arasındaki hareketliliği artırdığı söylenebilir. Vatandaşı olmadığı ülkede yaşayan ve aynı zamanda ebeveyn olan bu yabancıların çocuklarının ihtiyaç duyduğu “uluslararası geçerli eğitimi” sağlamak üzere eğitim sektöründe “milletlerarası/uluslararası okullar” ortaya çıkmıştır. Uluslararası okullar; küreselleşme, kültürlerarasılık, dünya vatandaşlığı, küresel barış, küresel göçebe çocuklar, üçüncü kültür çocukları gibi kavramlarla da anılmaktadır.

Uluslararası okulları özel ve gerekli kılan en temel husus, sundukları uluslararası geçerli öğretim programları ve eğitim dilidir. Bu okullara

düzenlenen diplomalar veya not döküm belgeleri; mezunların farklı ülkelerde yaşamalarını kolaylaştırması, öğrenim sürecinin ve kazanılan yeterliklerin farklı ülkelerde de tanınması ve kişilerin yaşamlarını eğitimlerine uygun biçimde devam ettirebilmeleri bakımından oldukça önemlidir. Uluslararası okullara ilişkin fikir birliğine varılmış ortak bir tanımdan söz etmek güç olmakla birlikte bu okulların bazı özelliklerine ilişkin görüş birliği olduğu söylenebilir. Farklı ülkelerde, farklı programlarda eğitim vermekte olan farklı tipte uluslararası okul bulunmaktadır. Bu sebeple uluslararası okulun eksiksiz bir tanımını yapmak pek mümkün görünmemektedir (Marshall, 2014). Öğretim programları, okula kabul edilen öğrencilerin özellikleri, okulların yönetim şekli ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir (Hayden, 2006). McKenzie (2012) uluslararası okulları, öğrencilerinin küresel olarak seyahat eden toplulukların mensubu olduğu, öğretmenlerinin de benzer şekilde uluslararası hareketlilikte bulunduğu, yönetimlerinin ve müdürlerinin düzenli olarak değiştiği, akademik programlarının en az bir Uluslararası Bakalorya (IB) derecesi verdiği, büyük şehirlerde kurulmuş okullar olarak tanımlamaktadır. Hill'e göre (2006) uluslararası okullar, hiçbir milliyetin diğerine önemli ölçüde hâkim olmadığı, kültürel olarak çok çeşitli bir öğrenci kitlesine sahiptir. Bunların birçoğu uluslararası hareketliliğe sahip ebeveynlere bir hizmet olarak ortaya çıkmış ve genellikle uluslararası programlarla İngilizce eğitim vermektedir.

Uluslararası okullar, aileleri sıklıkla farklı ülkelerde yaşamayı gerektiren işlerde (çok uluslu şirketler, ordu, diplomasi, misyonerlik vb.) çalışan çocuklar için ortaya çıkmış okullar olup, bu okullarda öğrenim gören çocuklar da "küresel göçebe" olarak tabir edilmektedir. Uluslararası okullar, yabancı öğrencilerin en az zorluk ve en az zaman kaybıyla kendi ülkesindeki veya başka bir ülkedeki okulda öğrenimini devam ettirebileceği imkanları sunan eğitim kurumlarıdır. Ev sahibi ülkeden farklı bir müfredat sunulması, tüm uluslararası okullar için ortak bir özellik olarak kabul edilebilir. Uluslararası okulların kuruluş amaçları da kendi içinde ve ülkeden ülkeye değişkenlik göstermektedir. Bazı okullar salt ticari girişimler olarak sadece yabancılara yönelik faaliyet gösterirken; farklı ülkelerdeki bazı okullar da çeşitli ideolojik ve dini amaçlarla hem yerlilere hem de yabancılara yönelik faaliyet gösterebilmektedir.

Bilinen anlamda ilk uluslararası okul, 1886 yılında Londra'da açılan Spring Grove School'dur (Sylvester, 2002; Hayden, 2006; Marshall, 2014). Bunu, 1910 yılında Almanya'da Odenwald Okulu, Boston'da Uluslararası Barış Okulu, 1921 yılında Danimarka ve Kalküta'da, 1924 yılında Cenevre ve Yokohoma'da açılan diğer uluslararası okullar takip etmiştir (Marshall, 2014; Sylvester, 2015). Kimi araştırmacılara göre de Uluslararası Cenevre Okulu, ilk ve en uzun ömürlü uluslararası okuldur (Hayden, 2006; Renaud, 1974). Milletlerarası okulların sayısının artmasıyla zaman içinde bir birlik oluşturma ihtiyacı ortaya çıkmış ve bu okulları bir araya getiren ilk örgüt olan Uluslararası Okullar Birliği (International Schools Association-ISA), 1951 yılında UNESCO Paris genel merkezi bünyesinde kurulmuştur (Hill, 2010). ISA, 1964 yılında Uluslararası Bakalorya (İB) Diploma Programını, 1968 yılında Uluslararası Bakalorya Örgütünü (İBO) kurmuştur. Uluslararası Eğitim Bürosu (Bureau International d'Education-IBE) ise 1925 yılında Cenevre'de eğitim alanında kurulan ilk hükümetler arası kuruluş olmuştur (Marshall, 2014).

Günümüzde 100'ün üzerinde ülkede milyonlarca öğrenci, uluslararası okullarda öğrenim görmektedir. 2024 yılında uluslararası okul sayısının 12.234; öğrenci

sayısının da 6,9 milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir (ISC Research, 2022). Uluslararası okulların okul, öğrenci, personel ve gelir bakımından 10 yıllık gelişimi Şekil 1'de gösterilmiştir.

	OKULLAR	ÖĞRENCİLER	PERSONEL	GELİR
ARTIŞ ORANI	%62	%60	%68	%104
TEMMUZ 2011	7.655	3.54 milyon	328.661	26.03 milyar \$
TEMMUZ 2021	12.373	5.68 milyon	550.846	52.97 milyar \$

Şekil 1. Dünya'da Uluslararası Okul Piyasasının 10 Yıllık Görünümü (ISC Research 2022)

Literatürde uluslararası okullar, kuruluş amaçları ve öğrenci nitelikleri gibi çeşitli faktörler bakımından temel olarak üç tip altında sınıflandırılmaktadır. Bunlar:

A Tipi geleneksel uluslararası okullar: Küresel olarak hareketli ebeveynlerin çocuklarına eğitim sunmak için kurulan ve «geniş bir kültürel karışıma» sahip olan okullardır (Mayer, 1968). Kâr amacı güdüldüğünden ebeveynler ücret ödemektedir. Bu okullar genellikle ailelerin bir yıl veya daha uzun süre görev yaptığı yerlerde kurulmuştur (Hill, 2014). A Tipi okullara devam eden öğrencilerin çoğu, batı ülkelerinden gurbetçidir ve eğitim dili İngilizcedir (Brummitt & Keeling, 2013). A Tipi okullar, Avrupa Uluslararası Okullar Konseyi (ECIS) gibi uzun süreli üyelik birlikleri oluşturmuştur.

B Tipi uluslararası ideolojik okullar: Eğitim yoluyla uluslararası anlayışı ve barışı teşvik etmeye çalıştığını ifade eden Kurt Hahn felsefesine dayanmaktadır ve sayıları nispeten azdır. Atlantic College ve International School of Geneva gibi okullar bu tipe örnek gösterilebilir. Bunnell (2013) tarafından «öncü» okullar olarak tanımlanan bu tür okulların merkezinde uluslararası fikirlilik kavramı yer alır; okullar, müfredatları aracılığıyla uluslararası bir bakış açısı sağlamaya çalışırlar (Hill, 2014).

C Tipi kâr amaçlı uluslararası okullar: Nispeten yeni bir tür olan bu okulların önemli ve çok belirgin bir özelliği, tipik olarak özel mülkiyete sahip olmaları ve kâr sağlamak üzere işletilmeleridir (Haywood, 2015). C Tipi okullar, yatırımcıların bu tür okulları kârlı bir yatırım olarak tanımlamasıyla ortaya çıkmıştır. Birçok C Tipi uluslararası okul, öğrencilerinin çoğunu yerel nüfustan alır ve orta sınıfa hizmet eder (Hayden & Thompson, 2013).

Dünyanın çeşitli ülkelerinde faaliyet gösteren uluslararası okullara hizmet veren ve bu okulları akredite eden birçok uluslararası okul örgütü bulunmaktadır. Bunlardan belli başlı örgütler, kuruluş yılı ve üye okul sayısına göre Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Kuruluş Yılı ve Üye Sayısına Göre Bazı Uluslararası Okul Örgütleri

Örgüt	Kuruluş Yılı	Üye Okul Sayısı
Council of International Schools (CIS)	1949	1300+
Round Square	1951	237
International Schools Association (ISA)	1951	39
European Schools	1953	22
United World Colleges (UWC)	1962	18
Educational Collaborative for International Schools (ECIS)	1965	500+
Japan Council of International Schools (JCIS)	1972	58
Council of British International Schools (COBIS)	1973	400+
Agency for French Education Abroad (AEFE)	1990	552
Central Agency for German Schools Abroad (ZfA)	1968	140

*Türk eğitim sisteminde
milletlerarası özel
okullar: mevcut durum,
sorunlar ve çözüm
önerileri*

275

Eğitimde uluslararası ölçekte çalışmalar yapan akreditasyon kurumlarının temelde iki farklı kategori altında toplandığı söylenebilir. Bunlardan müfredat akreditasyonu en yaygın olanları IB (International Baccalaureate) ve Cambridge programları; eğitim sistemi akreditasyonları en yaygın olanları ise Tablo 1’de görüldüğü üzere CIS (Council of International Schools), COBIS (Council of British International Schools), ve AEFE (Agency for French Education Abroad) gibi kuruluşlardır (Gedikli, 2020). Türkiye Maarif Vakfı da yaygın uluslararası akreditasyon sunan küresel okul ağlarına benzer şekilde Uluslararası Maarif Akreditasyon Sistemi (IMP) adında bir akreditasyon sistemi geliştirme çalışmaları yürütmektedir (TMV, 2021).

Türkiye’de Milletlerarası Özel Okulların Görünümü

1980 sonrasında özellikle batı dünyasında giderek yaygınlaşan neoliberal politikalar, Türkiye hükümetlerince de ilgiyle izlenmiş ve ülkede serbest piyasa ekonomisinin güçlendirilmesine ilişkin bir dizi politika hayata geçirilmiştir. Eğitim alanının neoliberal politikalarla birlikte piyasaya açılması, devlet dışında gerçek veya tüzel kişiler tarafından kurulan özel okulları da niceliksel olarak artırmıştır (Altun Aslan, 2019). Söz konusu ekonomi politikaları Türkiye’nin dış ticaret hacminde artışı, önemli kalkınma hareketlerini ve çok uluslu şirketlerce Türkiye’ye yapılan yatırımları da beraberinde getirmiştir. Türkiye’nin artan ekonomik gücü ve sahip olduğu coğrafi, siyasi ve kültürel özellikleri ülkeye göçü teşvik etmiş; ülkedeki yabancıların sayısında artışlar yaşanmıştır. Bu durum, eğitim sektörünün de dahil olduğu çeşitli sektörlerde yabancılara yönelik yasal düzenlemeler yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Ülkeye çeşitli sebeplerle gelip belirli bir süre bulunan yabancıların eğitim ihtiyacını karşılamak ve yabancı sermayeyi teşvik etmek üzere Özel Öğretim Kurumları Kanununda yapılan değişikliklerle yeni bir özel öğretim kurumu olarak milletlerarası özel okullar ortaya çıkmıştır. Bu yasal düzenlemelerin ardından kurulan ilk milletlerarası okul ise İstanbul International Community School olmuştur. Okul, 1987 yılında açılış izni almış; 1989 yılında da eğitime başlamıştır.

ALAN
YAZIN

CRES
Journal

Yabancıların Eğitim Hakkı ile Öğretim Kurumu Açma Hakları Bakımından Milletlerarası Özel Okullar

Yabancıların özel öğretim kurumu açmaları ve milletlerarası özel okullarda çalışma hakkı konusu, hukuki olarak birden fazla hak ve özgürlük alanını ilgilendiren multidisipliner bir niteliği haizdir. Özel öğretim kurumu açma ve bu kurumlarda çalışma faaliyetinin girişim özgürlüğü (çalışma ve sözleşme hürriyeti) ve eğitim hakkı bağlamında ele alınması mümkündür (İzmirlioğlu, Kavlak ve Güveyi, 2019).

Eğitim ve öğrenim hakkı bakımından uluslararası hukukta herkesin bu hak ve özgürlüğe sahip olacağı yönünde bir milletlerarası teamül bulunmaktadır (Özbek, 2000). Türkiye'nin de taraf olduğu birçok uluslararası sözleşme ile ulusal mevzuatta eğitim-öğretim, herkes için temel hak olarak kabul edilmektedir. İnsan hak ve özgürlüklerini vatandaş gibi yabancıya da tanıyan Anayasa, 16'ncı maddede "*Temel hak ve hürriyetler, yabancılar için, milletlerarası hukuka uygun olarak kanunla sınırlanabilir.*" hükmünü getirerek temel hak ve özgürlüklere yabancılar yönünden getirilecek sınırlamaları, milletlerarası hukuka uygun olması ve bu sınırlamanın ancak kanunla yapılması şartlarına bağlamıştır.

Yabancıların öğretim kurumu açma özgürlüğü, eğitim hakkı kadar kesin bir hak görünümünde olmayıp ülkelere göre farklılıklar arz etmektedir. Uluslararası hukukta, yabancıların öğretim kurumu açma özgürlüğü bakımından vatandaş ile yabancıların eşitliğine dair bir milletlerarası teamül kuralı mevcut değildir. Her devlet, ülkesinde bulunan yabancıların sayısını, eğitim ihtiyaçları, eğitim sisteminin amaç ve özelliklerine göre yabancılarla taniyacağı öğretim kurumu açma özgürlüğünün kapsamı ve sınırlarını kendisi belirlemektedir (Özbek, 2000). Özel Öğretim Kurumları Kanununa göre Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişilerin özel öğretim kurumu açabileceği öngörülmektedir.¹ Anayasanın 48'inci maddesinde çalışma hürriyeti, herkese tanınmış bir hürriyettir. Sadece yabancıların özel teşebbüsler kurması durumunda, bu teşebbüslerin milli ekonominin gereklerine ve sosyal amaçlara uygun yürümesini, güvenlik ve kararlılık içinde çalışmasını sağlamak üzere devlet tedbirler alabilir. Anayasa ile güvence altına alınan haklardan olan eğitim hakkının özel kişilerce görülmesi de hizmetin niteliği gereği devletin denetim ve gözetimi altında mümkün olabilmektedir.

Özel Öğretim Terminolojisinde Milletlerarası Özel Okullar

Türk eğitim sistemindeki özel öğretim kurumları, türleri bakımından kendi içinde bazı sınıflandırmaya tabi tutulabilir. Osmanlı Devleti'nden günümüze miras kalan bazı tarihsel olaylar ve olgular, Türk eğitim sistemindeki özel öğretim kurumlarının çeşitlenmesinde rol oynamıştır. Bu bakımdan, milletlerarası özel okullar bazen yabancı okullarla, yabancı okullar da azınlık okullarıyla karıştırılabilmektedir. Kaynağını ve statüsünü hem ulusal hukuktan hem de uluslararası sözleşme ve mektup teatilerinden alan bu okul türleri temel özellikleriyle aşağıda açıklanmıştır.

Yabancı okullar: Yabancı okullar, Özel Öğretim Kurumları Kanununda

¹ Özel Öğretim Kurumları Kanununun 3'üncü maddesinde 2016 yılında 6764 sayılı Kanunla yapılan değişiklikle, yabancı uyruklu gerçek ve tüzel kişilerin kurucu ortak olduğu Türk özel hukuk tüzel kişilerinin özel öğretim kurumu açması yasaklanmıştır. Ancak Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 9/A maddesi uyarınca milletlerarası özel öğretim kurumlarında Kanun'un bu hükmü uygulanmamaktadır.

yabancılar tarafından açılan özel okullar olarak tanımlanmakta (Md. 2) ve bu okullarla ilgili temel şartlar ve sınırlamalar Kanununun 5'inci maddesinde yer almaktadır. Türk vatandaşı öğrencilerin de öğrenim görebildiği yabancı okullar, Osmanlı Devleti'ndeki misyonerlik faaliyetleri ve kapitülasyon uygulamaları neticesinde verilen ayrıcalıklarla ortaya çıkmış ve sayıları hızla artmıştır.

Günümüzde Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında faaliyet gösteren yabancı okullar, hukuki statüsünü Lozan Antlaşması'na ekli delege mektuplarından almaktadır. Lozan Antlaşması maddelerinde yabancı okullara yönelik herhangi bir hüküm bulunmasa da söz konusu mektup teatisiyle yabancı okulların varlığı tanınmıştır. Bu mektuplar, Türk delegasyonu başkanı İsmet İnönü tarafından İtalya, İngiltere ve Fransa delegelerine yazılmış olan ve bunların yazdığı cevabi mektuplardır.² Lozan Antlaşmasına ekli mektuplar ile 30 Ekim 1914 tarihindeki sayı ve kapasitelerini aşmamak koşuluyla Fransa, İngiltere ve İtalya vatandaşlarınca kurulan yabancı okullar tanınmıştır (Akyüz, 2012; Altunya, 2019).

Öte yandan, Amerika Birleşik Devletleri, Lozan Antlaşması'nda taraf devletlerden olmamasına rağmen 1931 yılında Türkiye ile Amerika Birleşik Devletleri arasında imzalanan "İkamet Mukavelenamesi"nin Türkçe ve İngilizce metninin farklı yoruma sebebiyet vermesi, Amerikan kurumlarını da İngiliz, İtalyan ve Fransız kurumları statüsüne ulaştırmıştır. Avusturya, Almanya, İran ve Bulgaristan okullarının durumu ise başka bir anlam taşımaktadır. Bu kurumlar 1914'ten önce kurulmuşlardır ve hukuken bu devletlerin tabiiyetinde olarak Türkiye Cumhuriyeti tarafından tasdik edilmişlerdir. Bunlar hakkında milletlerarası antlaşmalara geçmiş bir hukukî sorumluluk yoktur. Fakat 1914 tarihinden önce varlıklarının fermanlarla kabulü sebebiyle gerek iç gerekse devletlerarası hukuk kuralları gereğince faaliyetlerini sürdürmelerine müsaade edilmiştir (Vahapoğlu, 2005). Türkiye'de yabancılar tarafından açılmış 12 okulda toplam 7.339 öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2021).

Azınlık okulları: Azınlık okulları Rum, Ermeni ve Musevî azınlıklar tarafından kurulmuş, Lozan Antlaşması³ ile güvence altına alınmış ve sadece kendi azınlığına mensup Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrencilerin devam edebildiği özel okullardır. Dolayısıyla bu okullarda sadece Rum, Ermeni ve Musevi azınlıklara mensup olup Türk vatandaşı olan öğrenciler öğrenim görebilmektedir. Osmanlı Devleti'nin yaşadığı siyasal-sosyolojik değişimin sonucu olan azınlık okullarına Lozan Antlaşması'nın 40'ıncı ve 41'inci maddelerinde değinilmiştir. Türkiye'de 58 azınlık okulunda kendi azınlığına mensup toplam 4.005 öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2021).

Milletlerarası özel okullar: Milletlerarası özel okullar, sadece yabancı öğrencilerin devam edebildiği yükseköğretim kurumları haricindeki okullar olup kanun gereği Türk vatandaşı öğrencilerin bu okullarda öğrenim görmesi yasaklanmıştır. Bu yasağın temelinde ise ülkede belirli bir süre için bulunan yabancı öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması yatmaktadır.

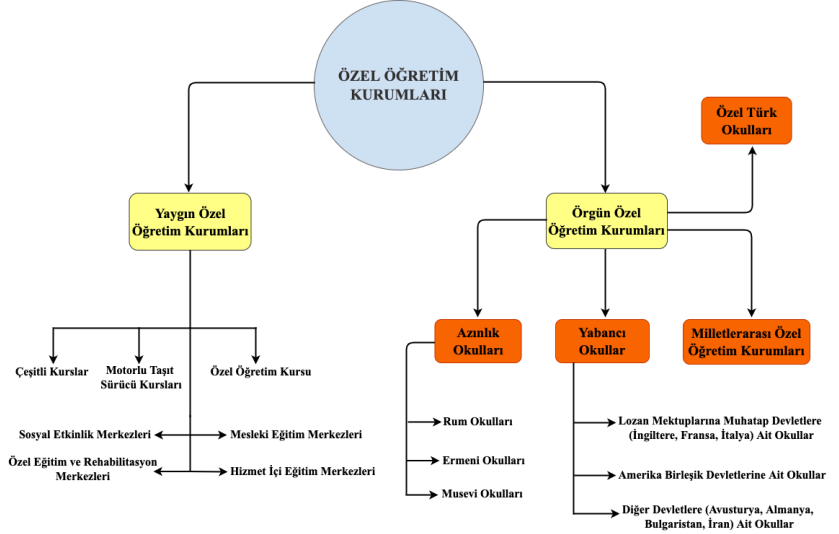
Milletlerarası özel okullar, Türkiye'de yabancıların yeni okul açma yasağının yumuşatılması bakımından ayrı bir öneme sahiptir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren uygulanan yabancıların okul açma yasağı ilk defa (mülga) 625 sayılı

2 İsmet İnönü tarafından gönderilen mektubun orijinal metni için, Timur'un (1945, s. 285-286) eseri incelenebilir.

3 Lozan Antlaşmasının tam metni için: https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanunbmmc002/kanunbmmc002/kanunbmmc00200343.pdf

Özel Öğretim Kurumları Kanununda 1985 yılında yapılan değişiklikle milletlerarası özel öğretim kurumları lehine kaldırılmıştır (Çiçekli, 2007). Bu düzenlemeyle yabancıların Türkiye’de okul açma yaşağı kısmen kaldırılmış ve yasanın öngördüğü koşullarda yabancıların Türkiye’de eğitim kurumu açabilmesi mümkün hale gelmiştir.

Türk eğitim sistemi içindeki özel öğretim kurumları, türleri itibarıyla Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Türk Eğitim Sisteminde Özel Öğretim Kurumlarının Sınıflandırılması
Milletlerarası Özel Okullara İlişkin Mevzuat Düzenlemeleri

Türk eğitim sisteminde milletlerarası özel okullara ilişkin mevzuatta yapılan ilk düzenleme, (mülga) 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununda, 2843 sayılı Kanunla (R.G. Tarih: 18.6.1983 Sayı: 18081) yapılan değişikliktir. İkinci düzenleme ise aynı Kanunda 3035 sayılı Kanunla (R.G. Tarih: 28.7.1984, Sayı: 18472) yapılan değişikliktir. 625 sayılı Kanunda yapılan söz konusu değişikliklerle milletlerarası mahiyeti olan özel okulun açılmasına müsaade edilmiştir. Ancak bu müsaade ağır birtakım şartlara bağlandığı için 2843 sayılı Kanunun kabulü üzerinden iki yıl, 3035 sayılı Kanunun kabulü üzerinden de bir yıla yakın bir zaman geçmesine rağmen milletlerarası özel okul açılmamıştır. Nihayet (mülga) 625 sayılı Kanunda 3236 sayılı Kanunla (R.G. Tarih: 09.11.1985, Sayı: 18923) yapılan üçüncü değişiklikle milletlerarası okulların açılması için vakıf kurma şartı kaldırılmıştır. Bu düzenlemeyle birlikte, yabancıların Türkiye’de eğitim kurumu açma hakları, yalnızca milletlerarası özel öğretim kurumları yoluyla somutlaşmış; yabancı sermayenin ülkeye giriş yollarından biri de milletlerarası özel öğretim kurumları olmuştur (İzmirlioğlu, Kavlak ve Güveyi, 2019).

Milletlerarası özel öğretim kurumlarına ilişkin son düzenleme 625 sayılı Kanunu ilga eden ve halen yürürlükte olan 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunudur. Özel öğretim kurum türü olarak bu Kanunda tanımlanan

“milletlerarası özel öğretim kurumları” ilk defa eğitim literatürüne girmiştir. Ancak Kanunda ifade edilen “milletlerarası özel öğretim kurumu” terimiyle okul mu veya genel olarak özel öğretim kurum türleri mi kastedildiği açık değildir. Kanun lafzından, milletlerarası okulla birlikte örneğin milletlerarası mahiyette “çeşitli kurslar” gibi yaygın özel öğretim kurumları da açılabilceği yorumu yapılabilir. Nitekim Kanunun uygulama yönetmeliği olan Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde, milletlerarası özel öğretim kurumları tabiriyle birlikte “milletlerarası okul” tabirinin de sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışma boyunca, milletlerarası özel öğretim kurumları ifadesinden sadece milletlerarası özel okullar kastedilmiş; milletlerarası ve uluslararası ifadeleri aynı anlama gelecek şekilde kullanılmıştır.

Mevcut durumda milletlerarası özel öğretim kurumlarına yönelik en önemli düzenleme Kanunun 5’inci maddesinde yer almaktadır. Maddede;

“Milletlerarası özel öğretim kurumları:

1) *Yalnız yabancı uyruklu öğrencilerin devam edebilecekleri yüksek öğretim dışındaki milletlerarası özel öğretim kurumu; yabancı uyruklu gerçek ve tüzel kişiler tarafından veya Türk vatandaşlarıyla ortaklık yolu ile 4875 sayılı Doğrudan Yabancı Yatırımlar Kanunu çerçevesinde Cumhurbaşkanının izniyle açılabilir. Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişiler de kendi adlarına aynı amaçla milletlerarası mahiyette özel öğretim kurumu açabilir.*

2) *Bu öğretim kurumlarında; Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne, güvenliğine ve menfaatlerine aykırı, Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerleri aleyhinde eğitim-öğretim yapılamaz.*

3) *Bu kurumlarda öğretim programları, eğitim-öğretim faaliyetleri ve diğer hususlarla ilgili işlemler, kurum yönetimince hazırlanan ve Bakanlıkça onaylanan esaslara göre yürütülür. Bu kurumlara devam ederken Türk vatandaşlığını kazananlar, bulunduğu öğretim kademesinin sonuna kadar aynı kurumda veya aynı programı uygulayan başka bir milletlerarası özel öğretim kurumunda öğrenimlerine devam edebilirler.*

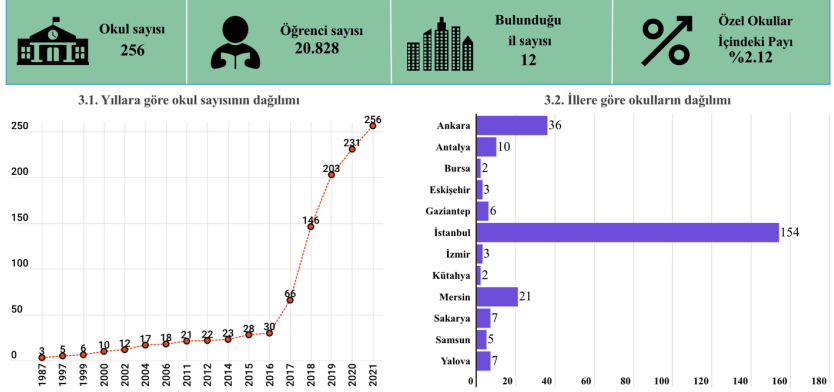
4) *Bu konularda Bakanlığın denetim hakkı saklıdır.”*

şeklinde hükümler yer almaktadır.

Ayrıca Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği Madde 5/2-j ve 5/2-n (kurum açma), Madde 7/1 (ad verme), Madde 12/4 (diğer okullarla aynı binada bulunamayacağı), Madde 14/1-e (devir ve kurucu temsilcisi değişikliği), Madde 24/4 (kurumların yönetimi), madde 29/1 (yabancı personelin ön izin belgesi), Madde 30/1 (yöneticilerin nitelikleri) Madde 46/1 (öğretim programı ve ders çizelgesi) ve Madde 49/1’de (öğretim dili) milletlerarası özel okullara yönelik bazı esaslar belirlenmiştir.

Milletlerarası Özel Okulların Mevcut Durumu

İlk milletlerarası özel okulun açıldığı 1987 yılından günümüze kadar bu okulların seyri ve çeşitli göstergeler bakımından dağılımının ortaya konulması; karar alıcılara makro düzeyde fikir vermesi bakımından önemli görülmektedir. Milletlerarası özel okullara ilişkin temel istatistikler Şekil 3’te gösterilmiştir.



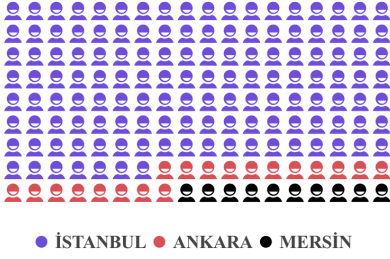
Şekil 3. Yıllara ve İllere Göre Milletlerarası Okulların Dağılımı (Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğünden alınan 04/02/2022 tarihli veri)

Şekil 3.1'deki yıllara göre okul sayısının dağılımı incelendiğinde son 5 yılda milletlerarası okul sayısında belirgin bir artış yaşandığı söylenebilir. 2017 yılında başlayan artış süreciyle birlikte mevcut durumda okul sayısı 256'ya ulaşmıştır. Bu artışın en temel sebebi ise Türkiye'nin, yaşanan iç savaşlar/krizler sonucunda başta Suriye olmak üzere Irak ve diğer Ortadoğu ülke vatandaşlarının kitlesel göçüne maruz kalmasıdır. 2011 yılında başlayan kitlesel göçlerle birlikte Türkiye'deki Suriyelilerin sayısı artmaya devam etmiş, Ağustos 2022 tarihi itibarıyla geçici koruma statüsündeki Suriyeli sayısı 3.652.813'e ulaşmıştır (GİB, 2022). Uluslararası koruma statüsü verilen diğer yabancılar ile yasa dışı yollarla ülkeye gelenler de dahil edildiğinde bu sayı artmaktadır.

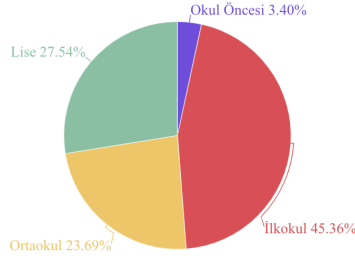
Ülkedeki yabancıların sayısında yaşanan artışlar milletlerarası özel okullara olan talebi artırmış; artan talep ve okul sayısı, beraberinde kayıt dışılığı da getirmiştir. İzinsiz eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2015 ve 2017 yıllarında yayımlanan Genelgelerle⁴ bu konuda alınacak önlem ve uygulanacak yaptırımlar belirlenmiş; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18.12.2017 tarihli ve 1796886 sayılı yazısında da izinsiz eğitim kurumlarından mezun olan öğrencilere denklik belgesi verilmeyeceği vurgulanmıştır. Söz konusu düzenlemelerden sonra izinsiz olarak faaliyet gösteren milletlerarası okullar yasal gereklilikleri yerine getirmiş, böylelikle sayılarında önemli artışlar meydana gelmiştir.

Şekil 3.2'ye göre, milletlerarası okul sayısının en fazla olduğu ilk üç il sırasıyla İstanbul, Ankara ve Mersin'dir. Yabancı diplomatik misyonlar, uluslararası kuruluş/şirketlerde çalışan yabancılar ile Suriyeli nüfus dikkate alındığında İstanbul ve Ankara'daki okul sayıları normal görünse de Göç İdaresi Başkanlığı verilerine göre Suriyelilerin en çok bulunduğu beş il içinde yer almayan Mersin'in durumu dikkat çekmektedir.

4.1. Öğrenci sayısına göre ilk 3 ilin dağılımı

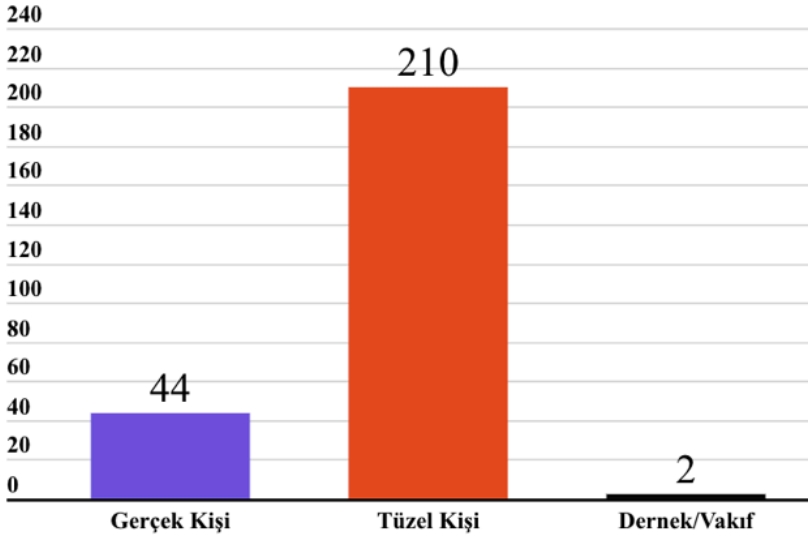


4.2. Kademe ve öğrenci sayısına göre okulların dağılımı



Şekil 4. Öğrenci Sayısına Göre İlk Üç İlin Dağılımı ile Öğrencilerin Kademelere Göre Dağılımı (Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğünden alınan 04/02/2022 tarihli veri)

Şekil 4.1'e göre öğrenci sayısı bakımından ilk üç sırayı İstanbul, Ankara ve Mersin almaktadır. İstanbul'da 15.403; Ankara'da 2.171; Mersin'de ise 1.214 yabancı öğrenci milletlerarası özel okullarda öğrenim görmektedir. Şekil 4.2'ye göre ise en çok öğrenci sayısının sırasıyla ilkokul (9.448), lise (5.737) ve ortaokul (4.934) kademesinde olduğu görülmektedir.



Şekil 5. Kurucu Tipine Göre Milletlerarası Okulların Dağılımı (Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğünden alınan 04/02/2022 tarihli veri)

Şekil 5'te milletlerarası özel okullar, kurucu tipine göre değerlendirildiğinde okulların %82'sinin tüzel kişilerce açıldığı görülmektedir. Özel öğretim kurumları açma sürecine ilişkin iş ve işlemler ile gerekli belgeler Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 5'inci maddesinde belirlenmiş olup söz konusu maddenin 2-j ve 2-n fıkraları ile Madde 7/1 ve Madde 12/4'te milletlerarası özel okullar için ayrı düzenlemelere yer verilmiştir. Özel öğretim kurumlarının bütün bölümleri ile okullarda kullanılacak araç gereçlerin standartları, Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesinde belirlenmiş olup söz konusu yönerge hükümleri, milletlerarası özel okullar için de bağlayıcıdır.

Milletlerarası Özel Okullara Yönelik Temel Sorun Alanları

Milletlerarası özel okullara yönelik yapılacak her türlü düzenlemede öncelikle bu okullara ilişkin temel sorunların ve ihtiyaçların ortaya konulması gerekmekte olup Türk eğitim sisteminin genel/özel amaçları ve bu okulların ortaya çıkaracağı milli güvenlik sorunları da dikkate alınarak tespit edilen temel sorunlar aşağıda açıklanmıştır.

282

Ulusal politika ve strateji eksikliği

Milletlerarası özel okullar, Türk eğitim sisteminin parçası olarak varlığını devam ettirir de bu okulların eğitim politikalarında ve reform çalışmalarında gündeme gelmediği, üst politika belgelerinde yer almadığı, gereken düzenlemelerin gerçekleştirilmesinde somut ve istikrarlı adımlar atılmadığı gözlenmektedir. Özellikle okulların sayısının artmasıyla birlikte bu noktada önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir.

Milletlerarası özel okullara ilişkin Kanunlarla yapılan düzenlemelerin gerekçeleri ile Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan üst politika belgelerinde bu okullara ilişkin temel yaklaşımı görebilmek mümkündür. Milletlerarası okulların açılmasını kolaylaştırmak üzere değişiklik yapan 3236 sayılı Kanun'un gerekçesinde bu okullara yönelik temel politika "...*Kalkınma yolunda olan ülkemiz için yabancı sermayenin, bilgi, tecrübe ve teknolojinin faydasını inkâr etmek mümkün değildir. Her sabada olduğu gibi eğitim sahasında da yabancı sermayenin yatırım yapabilmesi için en azından mevzuattaki engelleyici veya zorlaştırıcı hükümleri değiştirmek gerekmektedir.*" şeklinde açıklanmaktadır (TBMM, 1985). Ancak bu okulların varlık sebebi ile bu gerekçe arasında tutarlı bir ilişki bulunmamaktadır. Zira milletlerarası özel okullardan sadece yabancı uyruklu öğrencilerin yararlanacağı düşünülürse, getirilecek yabancı sermaye ve teknolojinin tek yönlü bir istifadeye açık olduğu söylenebilir. Ayrıca bu gerekçede öğretim kurumu açma özgürlüğü, bu özgürlüğün yabancılara tanınması ile değil; yabancı sermayenin getirilmesi ile açıklanmaktadır. Öte yandan, bu düzenleme yabancı sermayeyi teşvik etmek amacıyla yapılmış olsa da Yabancı Sermayeyi Teşvik Kanununun 3/c maddesinde yabancılara, kârlarını yurtdışına transfer etme hakkı tanınmıştır. Bu okulların ekonomik olarak en önemli faydası yıllık kazancından gelir vergisi ödemesi ve yabancı öğrencilerin ikamet ve ihtiyaçları için harcadıkları döviz olarak özetlenebilir. Dolayısıyla değişikliğin dayandığı temel gerekçenin ülkeye önemli bir yarar sağlamayacağı düşünülmektedir. Öte yandan, bu okulları salt yabancı sermaye yatırımı yoluyla gelir kapısı olarak değerlendirmek, Özel Öğretim Kurumları Kanununun özüne de aykırılık teşkil etmekte olup Kanunun 12'nci maddesine göre özel öğretim kurumları faaliyetlerini sadece kazanç sağlamak için düzenleyemezler.

Milletlerarası özel okullara ilişkin Millî Eğitim Bakanlığının yaklaşımının en somut örneği ise 2018 yılında yayımlanan "2023 Eğitim Vizyonu" olmuştur. Belgenin "Özel Öğretim" başlıklı bölümünde "*Eğitimde Türkiye'nin etki alanını genişletmesine hizmet etmek amacıyla, ülkemizde yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin devam edebildiği milletlerarası özel öğretim kurumlarının sayılarının artırılması için gereken önlemler alınacaktır.*" şeklinde bir hedefe yer verilmiştir (MEB, 2018). Milletlerarası özel öğretim kurumlarının sayısını artırmaya dönük bu hedefin hangi veriye veya ihtiyaca binaen belirlendiği, sayının artırılması için ne tür önlemler alınacağı ve bu okulların eğitimde Türkiye'nin

etki alanını nasıl genişleteceği ise belirtilmemektedir. Tek başına bağlayıcılığı bulunmayan 2023 Eğitim Vizyonundaki bu hedefe Bakanlığın 2019-2023 Stratejik Planı'nda ise hiç yer verilmemiştir (MEB, 2019). Dolayısıyla söz konusu hedef uygulama imkânı bulamamıştır. Milletlerarası özel okullara ilişkin kalkınma planlarında, hükümet programlarında, şura kararlarında veya ulusal strateji ve eylem planlarında ise herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Milli Eğitim Bakanlığında Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü görevinde bulunmuş olan Şamlıoğlu'na göre (2020) program çeşitlilikleri ve Türkiye'nin diğer ülkelerle kuracağı ilişkiler bağlamında milletlerarası okullar büyük imkânlar barındırmaktadır. Aynı birimde genel müdür olarak görev yapmış olan Yıldız'a göre (2021) ise özel milletlerarası okullar, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra ülkemizin eğitim öğretim alanında diğer ülke ve uluslararası kuruluşlarla iş birliğinin daha etkin hale getirilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Özetle, milletlerarası okullara ilişkin Milli Eğitim Bakanlığının üst politika belgelerine yansıyan özel bir amaç veya hedefinin olmadığı, politika ve strateji eksikliğinin devam ettiği söylenebilir. Ancak farklı ülkelerde bu okullara ilişkin bazı tartışmalar olduğu ve birçok okulun, bulunduğu ülkenin yasal düzenlemelerine uymamasının endişe yarattığı, bu nedenle de bazı tedbirlerin alındığı gözlenmektedir. Özellikle okulların sayılarının artması, devlet okullarıyla istenmeyen bir rekabet yaratmaya başladığından bu okulların meşruiyetleri sorgulanmaktadır. Örneğin, Nisan 2014'te Endonezya Eğitim ve Kültür Bakanlığı, uluslararası okullardaki öğretmenlerin yeterli düzeyde Endonezyaca bilmesi gerektiğine ve bir okulun tamamen yabancılara ait olamayacağına karar vermiştir (The Jakarta Post, 2014).

Mevcut mevzuatın yetersizliği

Özel Öğretim Kurumları Kanununda milletlerarası özel okullara yönelik bazı temel düzenlemelere yer verilmiş olsa da Kanundaki düzenlemelerin mevcut haliyle yetersiz olduğu, temel konularda bile eksikler/boşluklar bulunduğu dikkat çekmektedir. Milletlerarası özel okullara ilişkin hükümler, özel öğretim kurumları mevzuatında dağınık halde yer almakta; bu okulların açılış ve işleyiş konusunda doğması muhtemel sıkıntıları ve belirsizlikleri önleyecek müstakil bir yönetmelik bulunmamaktadır.

Sadece milletlerarası özel okullara özgü olmak üzere bu okulların açılabilceği yerler, açılış şartları, ad verilmesi, işleyiş, denetimi, fiziki standartları, okul yöneticileri ve eğitim personeli, öğretim kademeleri, öğretim programı/ materyalleri ile eğitim dili, kademeler arası geçiş, nakil, ücretsiz okutulacak öğrenci, çalışma izinleri vb. diğer hususlarda müstakil bir yönetmelik düzenlemesi ihtiyacı bulunmaktadır. Bu okulların kuruluş ve işleyiş esaslarının belirlenmesinde okulun kurulacağı şehirde yeterli sayıda ve çeşitlilikte yabancı öğrenci olup olmadığı, kurucu ve öğretmenler hakkında yapılacak güvenlik soruşturması süreci, uluslararası kabul gören veya öğrencilerinin kendi ülkelerinde üniversiteye gitmelerine olanak sağlayacak bir öğretim programı zorunluluğunun bulunması gibi hususlar da gözetilmelidir.

Ayrıca mevzuatta yapılacak düzenlemelerde, bu okullarda okutulacak Türkçe dersleri ile Türk idareci görevlendirilmesi hususları da gözetilmelidir. Mevcut durumda milletlerarası okullardaki öğretim dilinin Türkçe olma zorunluluğu bulunmamakta; öğretim dili ilgili okul tarafından belirlenmektedir. Özel

Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 49/1 maddesi de milletlerarası okulları öğretim dili konusunda serbest bırakmaktadır. 1924 yılında kurulan Cenevre Milletlerarası Okulunun belirlemiş olduğu kuruluş prensiplerinden biri olan “ev sahibi ülkeye saygı göstermek ve bu ülkeyle entegre olmak” ilkesi çerçevesinde, bu okullardaki öğrencilerin ülkemize uyum sağlamaları amacıyla en azından seçmeli ders olarak Türkçe dersine yer verilmeli; ayrıca, azınlık okulları ile yabancı okullarda olduğu gibi milletlerarası özel okullarda da okulun öğretim dilini bilen bir Türk müdür yardımcısı görevlendirilmesine yönelik mevzuatta düzenleme yapılmalıdır.

Mevcut mevzuatta tespit edilen yetersizlik ve eksiklikler üç alt başlık altında şöyle incelenebilir:

1. Okul açma sureciyle ilgili yetersizlikler: Yükseköğretim kurumu dışında her kademedeki (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim) milletlerarası özel okul açılabilmektedir. Kimlerin ne şekilde milletlerarası okul açabileceği ise Özel Öğretim Kurumları Kanununun 5/a-1 maddesinde belirlenmiştir. Buna göre yabancı uyruklu gerçek ve tüzel kişiler tarafından bizzat veya Türk vatandaşlarıyla ortaklık yolu ile 4875 sayılı Doğrudan Yabancı Yatırımlar Kanunu çerçevesinde Cumhurbaşkanının izniyle milletlerarası okul açılabilmektedir. Maddenin devamında “*Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişiler de kendi adlarına aynı amaçla milletlerarası mahiyette özel öğretim kurumu açabilir*” hükmüne yer verildiği görülmektedir.

Madde, mevcut haliyle okulların açılış iznini verecek makam bakımından farklı yorumlara sebep olmaktadır. Kanun maddesinde okulların yabancı gerçek/tüzel kişiler tarafından açılmak istenmesi halinde Cumhurbaşkanı izni gerektiği açıkça belirtilmişse de Türk tabiiyetli gerçek ve tüzel kişiler için Cumhurbaşkanı izni gerekip gerekmediği duraksamaya neden olmaktadır. Konuyla ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığı Hukuk Müşavirliğinin 23/03/1989 tarihli ve 9913 sayılı görüş yazısında milletlerarası okulun Türk tabiiyetli gerçek ve tüzel kişiler tarafından açılmak istenmesi halinde de (mülga) Bakanlar Kurulundan izin alınması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2010). Ancak uygulamada Türk vatandaşları tarafından açılacak milletlerarası özel okullar için Cumhurbaşkanı izninin aranmadığı görülmektedir. Nitekim Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 5/2-j maddesinde sadece Yabancı uyruklu gerçek ve tüzel kişiler tarafından veya Türk vatandaşlarıyla ortaklık yolu ile açılacak okullar için Cumhurbaşkanı izni suretinin talep edildiği görülmektedir. Bu belirsizliğin ortadan kaldırılması önem arz etmekte olup aksi halde Cumhurbaşkanı izni olmaksızın açılan okulların varlığı hukuken tartışılır hale gelecektir.

Öte yandan 5’inci madde genelinde yer verilen “yabancı uyruklu” ifadesi, hukuki terminoloji bakımından doğru bir kullanım olmayabilir. Zira yabancının, yabancı bir devlet vatandaşı olması gerekmez. Vatansız kişiler, mülteciler, özel statülü yabancılar (diplomatik temsilciler) ile birden çok vatandaşlığı olanlar da yabancı sayılırlar. Bu nedenle yabancı yerine, “yabancı uyruklu” denilmesi yanlıştır (Özbek, 2000). 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile 6735 sayılı Uluslararası İş Gücü Kanunu hükümlerinde de “yabancı” terimi kullanılmakta ve yabancı, “Türkiye Cumhuriyeti Devleti ile vatandaşlık bağı bulunmayan kişi” olarak tanımlanmaktadır.

2. Okul kapatma süreciyle ilgili yetersizlikler: Mevzuatta, tüm özel öğretim kurumlarıyla ilgili olarak Kanunla belirlenen genel esaslar dışında milletlerarası özel okulların hangi durumlarda ne şekilde kapatılacağına ilişkin herhangi bir özel düzenleme bulunmamaktadır. Özel Öğretim Kurumları Kanununun 5/a-2 maddesinde milletlerarası özel okullara ilişkin “*Bu öğretim kurumlarında; Türk Devletinın ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne, güvenliğine ve menfaatlerine aykırı, Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri aleyhinde eğitim-öğretim yapılamaz.*” hükmü yer almasına rağmen, bu hükme aykırı hareket eden milletlerarası okullara nasıl bir yaptırım uygulanacağı belirlenmemiştir. Bu hükme aykırı hareket eden okullarla ilgili olarak aynı Kanunun 7’nci maddesinde gerekli düzenlemenin yapılması gerekmektedir.

3. Öğretim materyallerine ilişkin eksik düzenleme: Özel Öğretim Kurumları Kanununun 5/a-3 maddesinde öğretim programlarının kurum yönetimince belirlenerek Bakanlıkça onaylanacağı düzenlenmişken okullarda kullanılacak ders kitapları ve diğer öğretim materyallerinin Bakanlıkça incelenip onaylanacağı hususu açıkça düzenlenmemiştir. Bu haliyle milletlerarası okullarda okutulacak ders kitapları ve diğer öğretim materyallerinin Bakanlığın herhangi bir birimince incelemeye tabi tutulması zorunluluğu bulunmamaktadır. Öğretim materyallerine ilişkin bu serbestlik, Kanunun 5/a-2 maddesinde yer alan hüküm bakımından çeşitli riskler taşımakta olup öğretim materyalleriyle ilgili olarak maddede bu yönde düzenleme yapılması önemli ve gereklidir.

Ülkemizde halen faaliyet göstermekte olan ve açılması muhtemel milletlerarası okullara dair sorunları çözmek amacıyla, bu okulların kendine has özellikleri de göz önünde bulundurularak öncelikle yukarıda bahsedilen Kanundaki eksikliklerin giderilmesi, ardından bu okulların kuruluş, işleyiş ve standartlarına dair esasların ayrı bir yönetmelikle belirlenmesi, hem okulların faaliyetlerinin daha sağlıklı yürütülmesi, hem de bu okulların takibi ve denetimi açısından faydalı olacaktır.

Milletlerarası olma niteliğine ilişkin sorunlar

Uluslararası Okul Kütüphaneciliği Derneğinin (International Association of School Librarianship, IASL) 2009 yılında İtalya’daki konferansında, bir okulun uluslararası bir okul olarak tanımlanabilmesi için kriter listesi hazırlanmış ve 8 temel kriter belirlenmiştir. Bunlar: öğrencilerin diğer uluslararası okullara nakil imkânı, ulusal okullardan daha fazla hareketli nüfus, çok uluslu ve çok dilli öğrenci kitlesi, uluslararası bir müfredat (IB gibi), uluslararası akreditasyon (CIS, IBO gibi), geçici ve çok uluslu bir öğretmen nüfusu, seçici olmayan öğrenci kaydı ve genelde İngilizce veya çift dilli eğitimdir (Nagrath, 2011). Uluslararası okul pazarındaki eğilimleri ve gelişmeleri araştıran ISC’ye göre bir okulun uluslararası okul olarak kabul edilmesi için uluslararası geçerli bir müfredatın tamamen veya kısmen İngilizce olarak öğretilmesi gerekir (Clark, 2014). Terwilliger’a göre (1972), bir okulun uluslararası olarak sınıflandırılabilmesi için temel koşul, okulun bulunduğu ülkenin vatandaşı olmayan önemli sayıda öğrencinin kayıtlı olması ve bu okullarda her şeyden önce öğrencinin, ailesinin başka bir ülkedeki göreve tayin edilmesi gibi muhtemel bir durumda, mümkünse kredi kaybı olmadan diğer uluslararası okullara nakil olabilmesi imkandır. Sylvester (1998) ise bir okulun gerçekten uluslararası olarak kabul edilmesi için en az 30-40 farklı uyruktan öğrencilere ihtiyaç olduğunu savunmakta; öğrenci yapısındaki kültürel çeşitliliğin gerekli olduğunu belirtmektedir. Hill (2006)

de öğrenci topluluğu kültürel olarak ne kadar çeşitliyse, uluslararası bir eğitim programına o kadar fazla önem verildiğini; öğrenci topluluğu kültürel olarak ne kadar homojen olursa bir ulusal eğitim programına o kadar fazla önem verildiğini ifade etmektedir.

Türkiye'deki duruma bakıldığında, "milletlerarası" olarak nitelendirilen birçok okulda çok uluslu bir yapıdan ziyade tek milletten öğrencilerin baskın olduğu görülmektedir. Çoğunun aslında milletlerarası okul olma iddiaları olmadığı gibi Rus okulu, Irak okulu, Yemen okulu gibi belli bir millete aitliği işaret eden adlarla açılan okullar⁵ bulunmaktadır. Bu tür okullara belli ülkelerin uyruğuna sahip öğrenciler devam ettiğinden genellikle o ülke müfredatı takip edilmektedir. Yine, milletlerarası özel okulların büyük çoğunluğunun herhangi bir akreditasyonu, birlik/dernek üyeliği bulunmamakta; birçok okulun internet sitesi veya iletişim bilgilerine ulaşılamamaktadır. Ayrıca, bazı okulların İngilizce ve Türkçe olmak üzere iki farklı isim kullandıkları; bu isimlerin anlam olarak aynı olmadıkları görülmüştür.

Okulların "milletlerarası" olma niteliğinin bir diğer göstergesi olan uluslararası geçerli öğretim programı uygulama durumuna bakıldığında ise Türkiye'deki milletlerarası okullarda uygulanacak öğretim programlarının uluslararası geçerli bir öğretim programı olması zorunluluğu bulunmamaktadır. Okullarda uygulanacak öğretim programı için Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 5/2-n maddesi gereğince, uygulanacak programın denkliğinin kabul edildiğine dair ilgili ülkeden izin alınması gerekmektedir. Söz konusu izni alan kurumca, uygulanmak istenen öğretim programı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının onayına sunulmakta, onaylanan öğretim programı ilgili okulda uygulanabilmektedir. Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 46/1 maddesine göre ise Bakanlıkça onaylanan ilgili ülke ders programları ve haftalık ders çizelgeleri, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nün uygun görmesi durumunda aynı ülkenin yetkili kurumundan denklik belgesi almış olan yeni açılacak milletlerarası okullar tarafından da kullanılabilir.

	ÜLKE	Uygulayan Okul Sayısı
	ABD	87
	IRAK	66
	LÜBNAN	26
	İNGİLTERE	25
	LİBYA	17
	RUSYA	14
	YEMEN	9
	FİLİSTİN	9
	KANADA	3

Şekil 6. Uygulanan Ülke Programına Göre Okul Sayıları (MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nden alınan 04/02/2022 tarihli veri)

⁵ Resmî olarak kullanılan okul adlarından bazı örnekler şu şekildedir: Irak Hammurabi Milletlerarası Lisesi, İstanbul Libyan School Milletlerarası Lisesi, Yemenliler Milletlerarası Ortaokulu, Korean School International Milletlerarası Ortaokulu, İstanbul Puşkin Milletlerarası Rus İlkokulu...

Tüm milletlerarası okulların güncel listesi için: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/25120406_25012022_Ozel_Okullar.xlsx

Şekil 6'ya göre mevcut milletlerarası okulların yarısı (%50) Arap ülkelerine ait öğretim programı uygularken, %34'ü ABD (California, Advanced), %10'u İngiltere (Cambridge, British International), %5'i Rusya, %1'i de Kanada öğretim programı uygulamaktadır. Bu durum, Türkiye'deki milletlerarası okullarda yaygın olarak ulusal müfredatların uygulandığını ve uygulanan müfredatın da ait olduğu ülke haricinde uluslararası geçerliliğe sahip olmadığını göstermektedir. Uluslararası geçerliliği olan programların uygulandığı milletlerarası okullardaki öğrencilerin, vatandaşı oldukları ülkeye döndüklerinde veya bir başka ülkeye gittiklerinde herhangi bir geçiş, nakil veya denklik sorunu yaşamadan eğitimlerine devam edebilecekleri söylenebilir. Ancak Türkiye'de özellikle Arap ülkelerine ait programların uygulandığı milletlerarası okullar için farklı bir durum söz konusudur. Bu okulların, çeşitli siyasi ve insani krizlerin yaşandığı ülkelere Türkiye'ye göç eden kişilere yönelik açıldığı değerlendirilmektedir. Bu noktada, toplumsal entegrasyondan, geçici koruma statüsünün durumuna kadar birçok sorun alanı ortaya çıkmaktadır.

Kanun koyucu, yabancıların devam edebileceği bu okulları ifade etmek için "milletlerarası özel öğretim kurumu" terimini kullanmaktadır. Bu okulların milletlerarası standartta bir eğitim mi vermekte olduğu, yoksa bu kurumlara Türk öğrenciler alınmayacak olduğu için mi milletlerarası olduğu açık değildir. "Milletlerarası" sıfatına nail olanın ne olduğu anlaşılammaktadır (Özbek, 2000). Türkiye'deki milletlerarası okulların bu anlamda bir standarda veya kritere sahip olmadığı, okullarda uygulanan müfredatın uluslararası geçerliliği veya öğrencilerin kültürel çeşitliliğine yönelik herhangi bir beklentinin mevcut olmadığı görülmektedir. Benzer okullara sahip olan Endonezya'da, Eğitim Bakanlığınca yayımlanan bir kararname ile uluslararası okulların çoğunluğunun herhangi bir dış akreditasyona sahip olmadığından bu durumdaki okulların "uluslararası" unvanını kullanması yasaklanmıştır (Bunnell, Fertig & James, 2016).

Geçici koruma/uluslararası koruma sahibi yabancıların kaydına ilişkin sorunlar

Son yıllarda Türkiye'deki milletlerarası okul sayısının artmasındaki en önemli pay, Türkiye'de geçici koruma altında bulunan Suriyelilere yönelik açılan milletlerarası okullara aittir. Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle kitlesel göçlerin hedefi olan Türkiye, göçlerin ilk yılından itibaren Suriyelilerin eğitim ihtiyaçlarını geçici eğitim merkezleri aracılığıyla gidermeye çalışmış; ancak kitlesel göçün geçiciliği varsayımına dayanan politikalarından vazgeçilerek geçici eğitim merkezleri kapatılmış ve Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamak üzere çeşitli kararlar alınmış ve PIKTES⁶ gibi çok yüksek bütçeli projeler başlatılmıştır.

Hill (2006), uluslararası okulların göçmenler için ülkenin kültürüne uyum sürecine yardımcı olma olasılığının düşük olduğunu ifade etmekte; göçmenlerin uluslararası bir okula gitmelerini kendi kültüründen birini bulma arzusu, yabancı düşmanı tutumlarla karşı karşıya kalma korkusu gibi sebeplere bağlamaktadır. Dolayısıyla mevcut haliyle ülkemizdeki milletlerarası özel okulların, geçici koruma/uluslararası koruma altındaki yabancıların sosyal hayata, kültüre uyum sağlamasını ve toplumla kaynaşmasını engelleyeceği söylenebilir. Bunnell (2005), kültürlerarası anlayışı teşvik etmeye çalışan uluslararası okulların buna

6 Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi, <https://piktes.gov.tr/cms/>

rağmen, şaşırtıcı bir şekilde çok azının yerel topluluklarla bağlantılara sahip olduğunu vurgulamaktadır. Heyward'a göre (2002) ise uluslararası okullar kültürler arası değişimi kolaylaştırmak için eşsiz bir fırsata sahipken ironik olarak bu okullar, öğrencilerine yerel kültürden etkilenmeyecek bir sığınak olmaktadır.

Eğitime erişimi sağlanan Suriyeli çocuklarla ilgili olarak temel politika “var olan eğitim sistemine uyum” olmalı; milletlerarası okullar, sahip olduğu uyumu engelleyici özellikler nedeniyle geçici koruma altındaki yabancılar için bir seçenek olmaktan çıkarılmalıdır. Nitekim, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliğinin (BMMYK) hazırladığı “şehirlerde mülteci korumaya ilişkin operasyonel rehber”e göre okullardaki entegrasyonu geliştirmek için çeşitli pratik adımlar belirlenmiştir. Bu adımlardan biri de paralel eğitim yapılarının kurulmasından kaçınmak ve mültecilerin ulusal eğitim sistemine entegrasyonunu teşvik etmektir. BMMYK, ilkesel olarak mülteci çocukların yerel çocuklar ile orta ve uzun vadede barış içinde bir arada var olabilmeleri için ana akım eğitim sistemi içinde yer almasını desteklemekte ve oluşacak paralel sistemlerin mümkün olduğunca önlenmesi gerektiğini belirtmektedir (UNHCR, 2011).

Geçici Koruma Yönetmeliğinin 28'inci maddesi, geçici korunanlara eğitim hakkını düzenlemekte; Suriyeli veya diğer yabancıların ülkemizdeki devlet okullarında öğrenim görmelerinde ise herhangi bir yasal engel bulunmamaktadır. Ayrıca, Suriyelilerin 2011 yılından bu yana Türkiye'de uzun sayılabilecek bir süredir ikamet etmeleri ve ikamet etmeye devam edecekleri göz önünde bulundurulduğunda milletlerarası özel okulların bu kişiler için zorunlu bir ihtiyaç olmadığı söylenebilir. Geçici koruma statüsünde ülkemizde yaşayan okul çağındaki yaklaşık 1.300.000⁷ Suriyeli çocuğun Türk eğitim sistemine dahil edilerek topluma ve kültüre uyum sağlaması için geçici koruma kimlik belgesi sahiplerinin milletlerarası okullara kayıtlarının yapılmaması yönünde Kanunda gerekli değişikliğin yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde, Türkiye'de yaşayan Suriyeliler başta olmak üzere diğer Arap ve Ortadoğu ülkelerinden gelen yabancıların sayısında yaşanan artışla birlikte bu okullara olan talebin ve okul sayısının da artmaya devam edeceği öngörülmektedir.

Kayıt dışı okullar, usulsüz öğrenci kaydı ve veriye erişim sorunu

5580 sayılı Kanunun ikinci maddesinde özel öğretim kurumları tarafından verilebilecek eğitim faaliyetleri ve kurum türleri belirlenmiş, üçüncü maddesinde de gerçek ve tüzel kişiler tarafından Kanun kapsamında belirtilen faaliyetlerin bu Kanuna göre yetkili makamlardan kurum açma izni alınmadan yapılamayacağı, her ne ad altında olursa olsun eğitim ve öğretim sunmak amacıyla yürütülen faaliyetlerin Bakanlığın izni ve denetimine tabi olduğu, bu faaliyetleri yürütenlerin özel öğretim kurumları için Kanunda öngörülen kurallara uymakla yükümlü olduğu hüküm altına alınmıştır. Hal böyle iken Millî Eğitim Bakanlığının izni ve ruhsatı olmaksızın açılarak kayıt dışı olarak faaliyet gösteren veya açılma izni olsa da aldığı iznin/ruhsatın çalışma konusu dışında faaliyet gösteren milletlerarası özel okullar olabilmektedir. İzinsiz ve ruhsatsız olarak faaliyet gösteren her türlü özel okulun izlenmesi ve tespit edilmesi yükümlülüğü Millî Eğitim Bakanlığına ait olup bu konuda her türlü adım atılmalı, eğitim sektöründe kayıt dışı okullara fırsat ve imkân

verilmemelidir.

Kanun gereğince milletlerarası özel okullarda Türk vatandaşı olan öğrencilerin öğrenim görmesi yasaklanmış bulunmaktadır. Ancak bu okullara devam ederken Türk vatandaşlığını kazananlar, bulunduğu öğretim kademesinin sonuna kadar aynı kurumda veya aynı programı uygulayan başka bir milletlerarası özel okulda öğrenimlerine devam edebilmektedir. İzleme ve takip sisteminin yetersizliği nedeniyle bazı okullarda ekseriyeti çifte uyruklu olmak üzere Türk öğrencilerin de öğrenim gördüğü, bazı okullarda da izin verilen kontenjandan fazla öğrenci bulunduğu durumlar olabilmektedir. Her ne kadar Kanunda açıkça düzenlenmese de çifte vatandaşlığa sahip Türk vatandaşlarının, Türk vatandaşlıkları bulunması nedeniyle bu okullara kaydedilmesi mümkün değildir. Milletlerarası okullara çift uyruklu öğrencilerin kaydını önlemek amacıyla gerekli kontrol ve teyit sistemi oluşturulmalı; okullara kayıt sırasında nüfus müdürlüklerinden alınan ve öğrencinin çift uyruklu olmadığını gösteren belge ibraz edilmelidir.

Ev sahibi ülkelerin kendi vatandaşı olan öğrencilerin uluslararası okullara devam edip edemeyecekleriyle ilgili düzenlemeler ülkelere göre değişiklik göstermektedir. Örneğin Singapur, Bakanlıktan izin almadan kendi vatandaşı olan öğrencilerin uluslararası okullara devam etmesini yasaklarken, Suudi Arabistan yakın zamanda kendi vatandaşlarına bu konuda izin vermiştir (Marshall, 2014). Benzer şekilde Malezya da yakın zamanda yerli öğrencilerin uluslararası okullara gitmelerindeki kısıtlamaları kaldırmıştır (Clark, 2014).

Milletlerarası özel okullar; kendilerine ait müfredatı, öğretim dili ve sadece yabancı uyruklu öğrencilere hitap etmesi gibi vb. özel durumları nedeniyle diğer özel okullarda kullanılan e-okul, MEBBİS, TEFBİS gibi Bakanlığın modül ve sistemlerine tam olarak entegre olmadığından bu okullarla ilgili her türlü veri, kayıt ve belgelendirmelere erişimde çeşitli zorluklar yaşanmaktadır. Bu zorlukların giderilmesi ve işlemlerin elektronik ortamda yapılarak veriye erişimin kolaylaştırılması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığınca MOBİS (Milletlerarası Okullar Bilgi İşletim Sistemi) adlı bir modül hazırlanarak 2020 yılında kullanıma açılmıştır. Hazırlanan modül; öğrenci kaydı, personel işlemleri, haftalık ders programı, sınıf atlatma, ders/not işlemleri, öğrenci nakil işlemleri, uygulanan ülke eğitim öğretim programlarının takip edilmesi ile öğrenci devam-devamsızlık gibi işlemlerin elektronik ortamda yapılabilmesine imkân vermektedir. Ancak sistemin Türkçe olması nedeniyle milletlerarası özel okullarda ne kadar etkin ve doğru kullanıldığı ve bu okulların ihtiyacını ne derecede karşılayabildiği bilinmemektedir. Modülün, Türkiye Cumhuriyeti kimlik numarasına sahip öğrencilerin kaydına izin vermemesi, belirlenen kontenjanı aşmaması gibi mevzuatta öngörülen diğer hususların da takibini sağlayacak şekilde yapılandırılmasının bu okulların faaliyetlerinin denetimi ve mevzuata uygunluğunun sağlanması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, devlet okullarında kullanılan TEFBİS benzeri bir modül oluşturularak okulların gelir giderlerinin kayıt altına alınması gereklidir. Bu okullara yönelik denetimlere veri sağlamak, izleme ve takip sistemini kolaylaştırmak üzere modül üzerinde geliştirme ve güncelleme çalışmalarına devam edilmelidir.

Mütekabiliyet ilkesinin uygulanmaması sorunu

Yabancılar hukukunun genel ilkelerinden olan karşılıklı muamele (mütekabiliyet) esası, öğretide en az iki devlet arasında uygulanan ve her birinin ülkesinde diğersinin vatandaşlarına aynı mahiyetteki hakları karşılıklı tanımalarını ifade eden bir prensip olarak izah olunmaktadır. Bu prensibe göre; bir yabancınn Türkiye’de bir haktan yararlanabilmesi, Türklerin de o yabancınn ülkesinde aynı tür ve nitelikte olan haklardan yararlanmasına bağlıdır. Türk hukukunda karşılıklı muamele esası milletlerarası sözleşmelerle tanınmış ve çeşitli kanunlarda da (Anayasa md. 74/1, Tebligat Kanunu md. 26/1 vs.) kabul edilmiştir (Çelikel ve Gelgel, 2021). Dolayısıyla kanunda açıkça düzenlenmediği takdirde yabancılara yönelik karşılıklı muamele ilkesini uygulamak mümkün olmayacaktır.

Milletlerarası özel okullar, yabancı gerçek ve tüzel kişiler için mütekabiliyet şartı aranmaksızın Cumhurbaşkanının izniyle açılabilir. Bu nedenle, örneğin Alman gerçek ve tüzel kişilerin doğrudan ya da Türk vatandaşları ile ortaklık yoluyla Alman vatandaşlarının gidebileceği bir öğretim kurumunu Türkiye’de açabilecekken, Almanya’da Türk vatandaşlarına böyle bir imkânın tanınması şartı aranmayacaktır. Hal böyle olunca, özellikle Türk vatandaşlarının yoğun olarak yaşadıkları ülkelerde öğretim kurumu açma özgürlüğü bakımından bir eşitsizlik olacaktır. Oysaki, Osmanlı’dan Cumhuriyet’in ilk yıllarına kadar öğretim kurumu açma özgürlüğü bakımından karşılıklılık şartı aranmıştır. Bu şartın Kanunda aranmaması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir (Özbek, 2000). Zira 1915 yılında yayımlanan ve yabancı okullar ile gayrimüslim okulları hakkında ayrıntılı düzenlemeler içeren Mekatib-i Hususiye Talimatnamesinde de bir yabancınn okul açabilmesi için resmi kayıtlarda okul açılmasını gerektirecek sayıda nüfusunun olması ve o ülkenin de Osmanlı Türk tebaasına kendi topraklarında okul açmasına izin vermesi şartları aranmıştır. Mütekabiliyet meselesi, karşılıklılık esasına göre yurt dışında bulunan Türk vatandaşı çocukların Türk kimliğini koruyabilmesi ve kendi dillerinde öğrenim görmesini temin etmek bakımından da ayrı bir öneme sahiptir (Özbek, 2000). Mersin ve Antalya’da büyük oranda Rus vatandaşlarının devam ettiği okullar, milletlerarası okul statüsünde açılabilirken Rusya’daki vatandaşlarımıza böyle bir imkânın tanınıp tanınmadığını gözetmek Türkiye’nin en tabi hakkıdır.

Öğretim kurumu açma bakımından yabancılar için mütekabiliyet esasının aranmasıyla ilgili olarak herhangi bir hukuki engel bulunmamaktadır. Kamunun çok yönlü çıkarları açısından bu hakkın yabancılar yönünden sınırlandırılması demokratik esaslara aykırı değildir ve Devlete bu konuda imkân tanınmış bulunmaktadır. Nomer (1962) de okutma hakkının vatandaşlarla eşit bir şekilde tanınması zarureti olmadığını ifade ederek yabancıların öğretim kurumu açma özgürlüğünün sınırlanabileceğine işaret etmektedir.

Okulların denetimine ilişkin sorunlar

Milletlerarası özel okullar, Millî Eğitim Bakanlığının vereceği izin ve ruhsata dayalı olarak eğitim faaliyeti sürdürebilmektedir. Bakanlığın denetim ve gözetimi altında faaliyet gösteren milletlerarası özel okulların denetimine yönelik ulusal hukukumuzda hem anayasal hem de yasal dayanaklar bulunmaktadır. Milletlerarası özel okulların denetimine ilişkin hükümler 5580 sayılı Kanunun 5/a-2 ve 5/a-4 maddelerinde özel olarak düzenlenmiştir. Buna

göre, bu okullarda; Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne, güvenliğine ve menfaatlerine aykırı, Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerleri aleyhinde eğitim-öğretim yapılamaz. Bu konularda Bakanlığın denetim hakkı saklıdır.

Resmî ve özel tüm eğitim kurumlarının denetimi, Bakanlıkça her türden okul ve kurumlara yönelik hazırlanan denetim rehberlerinde belirlenen esaslar doğrultusunda yapılmaktadır. Denetim rehberleri; denetimlerin süreç, yöntem ve standartlarını belirlemekte, okullara iş ve işlemlerinde yol göstermekte, denetleyenlere de uygulama birliği sağlamaktadır. Denetimin en önemli aracı olarak denetim rehberleri, sahip olduğu bu işlevler nedeniyle önem arz etmekte olup milletlerarası özel okullar da tematik bir denetim alanı olarak bu denetim rehberlerinin konusunu oluşturmaktadır.

Geçmişten günümüze milletlerarası özel okullara yönelik hazırlanan denetim rehberleri incelendiğinde, bu okullara ait müstakil bir denetim rehberinin bulunmadığı, okul adının da rehberlerde farklı şekillerde (uluslararası okul/ milletlerarası okul) kullanıldığı, rehber içeriklerinde yıldan yıla farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Teftiş Kurulu Başkanlığınca yayımlanan 2010 tarihli “Yabancı Okullar, Azınlık Okulları, Uluslararası Okullar Denetim Rehberi”nde uluslararası okullarla ilgili detaylı bilgiler verildikten sonra mevzuattan kaynaklanan belirsizliklerden dolayı bu okullar için bir denetim rehberinin hazırlanmasının sakıncalı görüldüğü ifade edilmiş; bu okullara ait denetim rehberinin oluşturulması için mevzuat eksikliğinin giderilmesi gerektiği vurgulanmıştır. 2014 ve 2016 tarihli “Yabancı, Azınlık ve Milletlerarası Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi” adlı rehberlerin benzer içeriğe sahip olduğu, milletlerarası özel okullara özel olarak değinilmediği, yabancı okullar ve azınlık okulları ile birlikte sadece mevzuat hükümleri bakımından değerlendirildiği görülmektedir. Teftiş Kurulu Başkanlığı internet adresinde (tkb.meb.gov.tr) yer alan 2021 tarihli güncel denetim rehberlerinde ise milletlerarası okullara hiç yer verilmediği, özel yabancı okullar ile azınlık okullarının ayrı rehberler halinde hazırlandığı dikkat çekmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasındaki temel sebep, milletlerarası okullara ilişkin yasal düzenlemelerin yetersiz olması ve mevzuattaki belirsizliklerdir. Zira özel bir düzenleme gerektiren bir eğitim kurumuyla ilgili olarak yeterli mevzuat bulunmadığı sürece denetim faaliyeti yürütmek de denetim rehberi hazırlamak da mümkün olmayacaktır. Bu sorunu çözmek amacıyla bu okulların kendine has özellikleri ve ülkenin beklentileri de göz önünde bulundurularak okulların kuruluş ve işleyişine dair esasların müstakil bir yönetmelikle düzenlenmesi gerekmektedir.

Denetim rehberlerindeki sorunların dışında denetim sürecinde yaşanan çeşitli sorunların da olduğu gözlenmektedir. Mevzuat düzenlemelerinin yetersizliğinden kaynaklanan denetim rehberinin hazırlanamaması, bu okullarla ilgili verilere ulaşmada güçlük yaşanması, denetim sürecini zorlaştıran temel faktörlerdendir. Bunun yanında, milletlerarası okullardaki müfredatın ulusal müfredattan farklı olması, öğretim dilinin ve öğretim materyallerinin yabancı dillerde olması da denetleyenler açısından ayrı bir zorluk oluşturmakta, okutulan ders kitaplarının içeriğine yönelik denetimi güçleştirmektedir. Kullanılan dilden kaynaklı sorunların çözülmesi, milletlerarası özel okullarda tüm yazışma, belge ve dokümanların öğretim programı kullanılan ülke dili yanında Türkçe nüshalarının da düzenlenmesiyle mümkündür. Denetimle görevlendirilecek müfettişlerin okullardaki öğretim dilini bilenler arasından seçilmesi de

kısmen denetim sürecini kolaylaştırabilecektir. Yanı sıra, mevzuatta yapılacak düzenleme ile okullarda Türk müdür yardımcıları istihdam edilmesi, hem okul faaliyetlerinin ve işleyişinin ulusal mevzuata uygunluğunun sağlanması için hem de denetim sürecinin kolaylaştırılması için önemli bir adım olacaktır.

Öte yandan, milletlerarası özel okulların mali kaynakları, gelir gider işlemleri, vergi ödemeleri, öğrenci ücretlerinin tahsili ve çalışan ücretlerinin ödenme şekli gibi mali iş ve işlemlerinde belirsizlikler bulunmaktadır. Kurumların kayıtlarının düzenli tutulmamasından dolayı gelir ve giderlerinin ne kadar olduğunun bilinmemesi, eğitim ücretlerinin elden alınması, ücret tahsilinde ilgiliye makbuz verilmemesi veya kayıt tutulmaması, yabancı personele ödemelerin elden yapılması çoğunlukla görülen sorunlardır.

Sonuç

Milletlerarası özel okulların açılma gerekçesi ve temel amacı, çeşitli sebeplerle ülkemizde belirli bir süreyle ikamet eden yabancı çocukların eğitim ve öğretim ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Her ne kadar uygulanan politikalar ülkeden ülkeye değişim gösterse de milletlerarası okulların varlık sebebi temelde her ülkede benzerlik göstermektedir. Ancak diğer ülkelerden farklı olarak Türkiye'deki milletlerarası okulların hem uygulanan öğretim programı ile eğitim dili bakımından hem de öğrenci çeşitliliği bakımından "milletlerarası" niteliğinden oldukça uzak olduğu söylenebilir. Milletlerarası okullarda bulunması gereken temel nitelikler literatürde çeşitli kriterlerle ortaya konulmuş olup Türkiye'deki okulların bu kriterleri ne derece karşıladığı hususu, bu okullara yöneltilebilecek en temel eleştirilerdendir. Literatürde tanımlanan ve açıklanmaya çalışılan milletlerarası okul kavramı ile genel olarak Türkiye'deki milletlerarası okulların tutarlılık arz etmediği söylenebilir.

Milletlerarası özel okullara yönelik özel ve bütüncül bir politikanın olmaması ile mevzuattaki yetersizlik ve eksiklikler sorunların kaynağı olmaya devam etmektedir. Bu durum, milletlerarası okulların yeterli ve etkili bir şekilde denetlenmesi önünde de önemli bir engeldir. Milletlerarası özel okullara yönelik eğitim politikalarında, karar vericiler nezdindeki eğilimin olumlu olduğu ve bu okulların açılmasının teşvik edildiği görülse de son yıllarda okulların sayılarındaki belirgin artışla birlikte bu okullara yönelik mevzuat yetersizliğinin ve yasal boşlukların önemli sorunlara yol açabileceği öngörülmektedir. Özellikle okulların açılış izni süreci, kapatma yaptırımının uygulanacağı durumlar, kullanılacak öğretim materyallerinde Bakanlık onay sürecine yönelik eksik düzenlemelerle ilgili gerekli tedbirlerin alınması ve ivedilikle bu okullara özgü müstakil bir yönetmeliğin hazırlanması gerekmektedir.

Türkiye'de milletlerarası okulların açılması sürecinde müttekabilyet esasının aranmaması, diğer ülkelerde aynı mahiyetteki hakkın Türk vatandaşları için tanınmaması sonucunu doğurabilecek bir risk unsuru taşımaktadır. Ulusal hukukta farklı konularda farklı kanun hükümlerinde gözetilen bu temel ilkenin özel öğretim kurumları mevzuatında da gözetilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Milletlerarası okullarla ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığının denetim ve gözetim yetkisi olduğu tartışmasız olsa da bu okullarla ilgili mevzuattaki yetersizlik ve eksikler nedeniyle denetim rehberinin oluşturulamaması, okullarda uygulanan öğretim programı ve materyallerinin farklı oluşu gibi

hususlar denetimi zorlaştıran önemli etkenlerdir. Ayrıca kayıt dışı olarak faaliyet sürdüren okulların varlığı da okulların denetimine olan ihtiyacı artırmaktadır.

Türkiye’de geçici koruma statüsünde yaşayan Suriyelilerin sayısının artmasıyla birlikte bu okulların sayısında yaşanan artışın, Suriyelilerin bu okulları Türk eğitim sistemine dahil olmaksızın kendi dillerinde ve kendi ülke müfredatıyla eğitim alabilecekleri eğitim kurumu olarak algılamasına neden olmakta; özellikle okul çağındaki Suriyelilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik Bakanlık politikasıyla ve genel olarak milletlerarası okulların işlevi ve niteliğiyle ilgili bir tutarsızlık oluşturmaktadır. Milletlerarası okul sayısının plansız ve kontrolsüz şekilde artışı ve okulların faaliyetlerine ilişkin yetersiz denetimler, bir yandan toplumda sığınmacılara yönelik mevcut tepkileri artırmaya sebep olma; diğer yandan da okulların Osmanlı Devleti’nin yabancı okullar yoluyla tecrübe ettiği bazı zararlı faaliyetlerin üssü olma riskini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, okulların denetlenmesine olan ihtiyacı daha da artırmaktadır.

Tüm sorunlara rağmen milletlerarası okulların, Türk eğitim sistemine çeşitlilik katarak yararlı bir rol oynayabilecek potansiyele sahip olduğu dikkate alınarak bu okullar özelinde gerekli iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Altun Aslan, E. (2019). Türkiye’de özel okullaşma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 263-276.
- Altunya, N. (2019). Anayasa Hukuku Açısından Türkiye’de Eğitim ve Öğrenim Hakkı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Brummitt, N. & Keeling, A. (2013). Charting the growth of international schools. Pearce, R. (Ed.), *International Education and Schools: Moving Beyond the First 40 Years* içinde (ss. 25–36). Bloomsbury Academic.
- Bunnell, T. (2005). Perspectives on international schools and the nature and extent of local community contact. *Journal of Research in International Education*, 4(1), 43-63. <https://doi.org/10.1177/1475240905050290>
- Bunnell, T. (2013). The role of the pioneer international schools and the growth of the international baccalaureate. Pearce, R. (Ed.), *International Education and Schools: Moving Beyond the First 40 Years* içinde (ss. 167–189), Bloomsbury Academic.
- Bunnell, T., Fertig, M. ve James, C. (2016). What is international about International Schools? An institutional legitimacy perspective. *Oxford Review of Education*, 42(4), 408-423. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1195735>
- Clark, N. (2014-8 Temmuz). *The booming international schools sector*. <https://wenr.wes.org/2014/07/the-booming-international-schools-sector>
- Çelikel, A. ve Gelgel, G. (2021). *Yabancılar Hukuku (Yenilenmiş 26.Bası)*. Beta Yayın.
- Çiçekli, B. (2007). *Yabancılar Hukuku*. Seçkin Yayıncılık.
- Gedikli, Y. E. (2020). Ulusal ve uluslararası eğitim kurumları karşılaştırması ve öğrenen profilleri. *Uluslararası Maarif Dergisi*, 1(1), 52-57.
- GİB-Göç İdaresi Başkanlığı. (Ağustos, 2022). Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Hayden, M. (2006). *Introduction to International Education*. Sage.

- Hayden, M. & Thompson, J. (2013). International schools: antecedents, current issues and metaphors for the future. Pearce, R. (Ed.), *International Education and Schools: Moving Beyond the First 40 Years* içinde (ss. 3–24), Bloomsbury Academic.
- Haywood, T. (2015). International mindedness and its enemies. Hayden, M., Levy J. ve Thompson J. (Eds.), *The SAGE Handbook of Research in International Education (2nd Ed.)* içinde (ss. 45–58). Sage.
- Heyward, M. (2002). From international to intercultural: Redefining the international school students. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 9-32.
- Hill, I. (2006). Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding. *Journal Of Research in International Education*, 5(1), 5-33. <https://doi.org/10.1177/1475240906061857>
- Hill, I. (2010). *The International Baccalaureate: Pioneering in Education (The International Schools Journal Compendium Volume IV)*. John Catt Educational Ltd.
- Hill, I. (2014). Internationally minded schools as cultural artefacts: Implications for school leadership. *Journal of Research in International Education*, 13, 175–189. <https://doi.org/10.1177/1475240914556199>
- ISC Research (2022, 10 Mayıs). Data on international schools. <https://iscresearch.com/data/>
- İzmirlioğlu, A., Kavlak, B. ve Güveyi, Ü. (2019). Türkiye’de özel öğretim kurumları bağlamında yabancıların girişim, çalışma ve sözleşme özgürlüğüne dair kısa bir inceleme. *Terazi Hukuk Dergisi*, 14(150), 284-292.
- Marshall, J. (2014). *Introduction to Comparative and International Education*. SAGE.
- Mayer, M. (1968). *Diploma: International Schools and University Entrance*. The Twentieth Century Fund.
- Mckenzie, M. (2012). Learning from the World and learning for the World: An essay on World schools. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 218-229. <https://doi.org/10.1177/1475240912461215>
- MEB (2010). Yabancı okullar, azınlık okulları, uluslar arası okullar denetim rehberi. MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı. https://www.memurlar.net/common/news/documents/180918/yabanci_ok.pdf
- MEB (2018, 23 Ekim). 2023 eğitim vizyonu. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%20C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- MEB (2019). Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY_31.12.pdf
- MEB (2021, 21 Eylül). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020/2021. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf
- Nagrath, C. (2011, 26 Ağustos). What makes a school international? <https://www.tieonline.com/article/87/what-makes-a-school-international->
- Nomer, E. (1962). *Teb'a ile Yabancıların Hukuki Müsavatı*. Baha Matbaası.
- Özbek, N. (2000). *Türkiye'deki Yabancıların Öğrenim ve Öğretim Özgürlüğü*. Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.
- Renaud, G. (1974). *Experimental Period of the International Baccalaureate: Objectives and Results*. The UNESCO Press.
- Sylvester, R. (1998). Through the lens of diversity. Hayden M. ve Thompson J. (Eds.), *International Education: Principles and Practice* içinde (ss. 184–196), Kogan Page.
- Sylvester, R. (2002). The “first” international school. Hayden, M., Thompson J.J. ve Walker G. (Eds.),

International Education in Practice içinde (ss. 3-17), Kogan Page.

Sylvester, R. (2015). Historical resources for research in international education (1851-1950). Hayden, M., Levy J. ve Thompson J. (Eds.), *The SAGE Handbook of Research in International Education (2nd Ed.)* içinde (ss. 13-27), Kogan Page.

Şamlıoğlu, K. (2020). Tarihi seyir içerisinde Türkiye’de uluslararası okullar. *Uluslararası Maarif Dergisi*, 1(2), 102-105.

TBMM (1985). Özel öğretim kurumları kanununun bir maddesinin değiştirilmesi hakkında kanun tasarısı ve millî eğitim komisyonu raporu. <https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d17/c019/tbmm17019020ss0349.pdf>

Terwilliger, R. I. (1972). International schools-cultural crossroads. *The Educational Forum*, 36(3), 359-363.

Timur, H. (1945). Türkiye’de bulunan yabancıların okuma ve okutma hürriyetleri bakımından durumu. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 11(1-2), 271-287.

TMV-Türkiye Maarif Vakfı. (2021). Beşinci yılında Türkiye Maarif Vakfı. <https://turkiyemaarif.org/uploads/FaaliyetRaporu/TR1.pdf>

UNHCR, (2011). Ensuring access to education. <http://www.unhcr.org/protection/operations/4ea9552f9/ensuring-access-education.html>

Vahapoğlu, M. H. (2005). *Osmanlı’dan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okullar*. MEB Yayınları.

Yıldız, M. (2021). Türkiye’de özel öğretim: gelişim, mevcut durum ve projeksiyonlar. *Uluslararası Maarif Dergisi*, 2(3), 101-104.

*Türk eğitim sisteminde
milletlerarası özel
okullar: mevcut durum,
sorunlar ve çözüm
önerileri*

295

Düzenleme sürecine yazma modelleri çerçevesinde bir bakış

Arzu Atasoy

Özet: Düzenleme, yazma sürecinin kritik aşamalarından biridir. Yazarın, yazma sürecinin, yazma becerisinin dinamiklerinin anlaşılması için düzenleme sürecinin açıklanmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırmanın amacı, düzenleme becerisini yazma modelleri çerçevesinde açıklamaktır. Bu doğrultuda ilk olarak düzenleme becerisine ilişkin ne, neden ve kim sorularına verilen yanıtlar etrafında kısa bir literatür bilgisi oluşturulmuş ardından bu süreç bazı yazma modellerinden hareketle açıklanarak bir senteze ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu birleşimin yazma sürecinin, bu sürecin temel ilkelerinin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: *Yazma becerisi, yazma modelleri, düzenleme, gözden geçirme, değerlendirme.*

An overview of revision process within the context of writing models

Abstract: Revision is one of the critical stages of the writing process. It is necessary to explain the revision process in order to understand the author, the writing process, and the dynamics of the writing skill. The purpose of this research is to explain the revision skill within the framework of writing models. In this direction, firstly, a short literature information was formed around the answers to the questions of what, why and who about the revision skill, and then a synthesis was tried to be reached by explaining this process based on some writing models. It is thought that this synthesis will allow a better understanding of the basic principles of the writing process.

Keywords: *Writing skill, writing models, revision, reviewing, evaluation.*

297

Başvuru/Submitted
14 Eyl/Sep 2022

Kabul/Accepted
14 Kas/Nov 2022

Yayın/Published
28 Kas/Nov 2022

Makale Türü
Derleme / Review

Alanyazın
Eğitim Bilimleri
Eleştirel İnceleme
Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/2, 297-310

Atasoy, Arzu (2022).
Düzenleme sürecine yazma
modelleri çerçevesinde
bir bakış. *Alanyazın*
3(2), 297-310 [http://
dx.doi.org/10.22596/
cresjournal.0302.297.310](http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0302.297.310)

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

**ALAN
YAZIN**

**CRES
Journal**

Giriş

Yazma, değişen tanım ve rolleriyle birlikte günümüze değin merak edilen, üzerine düşünülen, açıklanmaya çalışılan bir beceri olmuştur. Yazma becerisini anlamaya yönelik istek, yazma araştırmacılarının onu keşfetmeye dönük araştırmalarını tetiklemiş; bu sayede yazma becerisi fiziksel, bilişsel, psikolojik pek çok kavram etrafında yorumlanmıştır. Bu yorumlar özellikle yazma becerisini bilimsel olarak açıklamada önemli başvuru kaynakları olan yazma modelleri etrafında şekillenmiştir. Hayes ve Flower'ın 1980 yılında yaptıkları araştırma, yazma modellerine ilişkin ilk sistematik çalışma olarak kabul edilebilir. Bu araştırmadan sonra, yazarın yazma süresince gerçekleştirdiği bilişsel etkinlikleri ortaya koyan pek çok araştırma yapılarak yazmanın bir süreç becerisi olduğu modellenmiştir.

Yazmayı diğer dil becerilerinden ayıran en önemli özelliklerden biri, onun süreç boyunca gerçekleştirilen kontrollü bir eylem olmasıdır. Yani yazar, metnini duyu ve düşüncelerini yazma materyalinin karşısına geçtiği ilk andaki şekliyle oluşturmaz; bunun yerine taslaklar oluşturur, bazı bölümler üzerinde birden çok kez çalışır, bu bölümler üzerinde birtakım değişiklikler yapar ve nihai olarak metni okuyucu ile buluşturur. Okuyucu ile buluşan metnin yazım, noktalama gibi yüzeysel unsurlar açısından hatasız olması gerekmeyle birlikte hedef kitleye uygun, konu ile ilgili iyi bir organizasyon yapılmış, türün özelliklerini taşıyan, farklı düşünceler etrafında sentezlenmiş şekilde sunulması da beklenir. Yazmaya ilişkin tüm bu gereklilik ve beklentileri sağlamanın yollarından biri düzenleme sürecini işletmektir.

Düzenleme nedir?

Düzenleme literatürde revizyon, revize etme, gözden geçirme, değerlendirme, düzeltme gibi farklı isimlerle ifade edilmiştir. Düzenleme genel olarak metne yönelik gerçekleştirilen değişiklikler bağlamında ele alınmıştır. Faigley ve Witte'ye göre (1981) düzenleme uzun yıllar yazım, noktalama, dilbilgisi gibi yüzeysel hataları düzeltmek olarak düşünülmüştür. Bu noktada kavram karmaşalarının önüne geçmek adına düzenleme (revision) ile düzeltme (edit) arasında bir ayırım yapmak gerekli görünmektedir. Düzenleme ile düzeltme arasında kapsam bakımından bazı farklar bulunmaktadır. Metni yazım, noktalama hatalarından arındırmak, sayfa ve yazı düzeninde yapılan değişiklikler düzeltme olarak düşünülebilir. Dolayısıyla aslında düzeltme yazmanın mekanik kısmı ile ilgilidir denebilir. Düzenleme ise metnin büyük veya üst yapısı ile ilgili değişiklikleri kapsayabilir. Öyle ki paragraflar, ana düşünce, bakış açısı üzerinde yapılan değişiklikler düzenleme olarak düşünülebilir. Bu bağlamda düzeltmenin genellikle metnin yüzeysel ve şekilsel, düzenlemenin ise metnin büyük veya üst yapısı ile ilgili unsurlara yönelik olarak gerçekleştirildiği söylenebilir. Bunlarla birlikte düzeltme genellikle yazarın yazma sırası ve sonrasında gerçekleştirdiği bir işlem iken düzenleme yazma öncesi, sırası ve sonrasında olmak üzere yazmanın herhangi bir aşamasında olabilir (Fitzgerald, 1988; Sharples, 1999).

Düzenleme neden yapılır?

Peki, neden düzenleme yaparız ya da yapmalıyız? Yazılı ürünler, son hâli belirlenmiş, üzerinde yazar tarafından gerekli görülen değişiklikler yapılmış ve tüm hatalardan arındırılmış şekilde okuyucu ile buluşur. Bahsedilen tüm bu özelliklerin karşılanmasında düzenleme sürecinin önemli bir rolü

bulunmaktadır. Öyle ki yazar zihinsel planları, taslakları ve yazdıkları üzerindeki değişiklikleri ancak düzenleme yaparak gerçekleştirebilir.

Bazı araştırmacılar tarafından (Harris, 2006; Hayes & Flower, 1980; Graham, MacArthur & Schwartz, 1995; Scardemalia & Bereiter, 1987) düzenlemenin en kritik işlevlerinden birinin metni daha iyi hâle getirmek olduğu ifade edilmiştir. Düzenlenen metinlerin, metin kalitesi bakımından daha iyi düzeyde olacağı düşünülür. İlk yazmada fark edilmeyen şekilsel ve yüzeysel hatalar, metni düzenlemeye yönelik olarak yapılacak okumalarda fark edilebilir. Böylece metin düzenlenerek yazıldığında mekanik hatalardan arındırılabilir. Bunlarla birlikte metinde derin veya üst yapı dönüşümleri gerçekleştirilebilir. Bu tip büyük değişiklikler, metnin bütünü en az birkaç kez okunduktan ve nasıl bir değişikliğin yapılacağına ilişkin strateji belirlendikten sonra yapılabilir (Atasoy, 2019). Düzenlemedeki amacın, metni daha iyi hâle getirmek değil kişinin yazdığını, yazmak istediği şeye dair imajıyla daha uyumlu hâle getirmek olduğu da belirtilmiştir (Gabriel Della-Piana akt. Flower vd. 1986). Bu görüş, aşağıdaki modellerde açıklanan uyumsuzluk teorisi ile bağdaşmaktadır.

Düzenlemeyi kim yapar?

Literatürde düzenleme kavramı tartışılırken deneyimli (competent) ve deneyimsiz (basic) olmak üzere iki tür yazar tipinden bahsedildiği görülmektedir. Araştırmacılara göre bu iki yazar tipi arasında düzenleme becerisi açısından bazı farklılıklar bulunmaktadır. Deneyimli yazarlar, deneyimsiz yazarlara göre daha fazla düzenleme yaparlar. Bununla birlikte deneyimli yazarlar daha çok anlamla ve metin yapısıyla ilgili değişiklikler yaparken, deneyimsiz olan yazarlar daha çok yüzeysel değişiklikler yaparlar (Stallard, 1974; Perl, 1979; Bridwell, 1980; Sommers, 1980; Faigley & Witte, 1981; Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey, 1987; Flower, 1989; Wallace & Hayes, 1990; Harris, 1993; Rooney, 1998; Sharples, 1999'den akt. Atasoy, 2019). Galbraith'e göre de (2009) daha iyi yazarlar, metnin bütününe yönelik belirgin retorik hedefler geliştirebilir ve bunları içeriği gözden geçirmede kılavuz olarak kullanabilirlerken deneyimsiz yazarlar sadece konuya yönelik içerik üretme eğilimindedirler. İyi yazarlar daha ayrıntılı planlar geliştirir ve bunları yazma süreci boyunca geliştirmeye ve değiştirmeye devam ederler. Sonuç olarak iyi yazarlar içeriği hem yazma hem de gözden geçirme sırasında daha fazla değiştirirler. Gözlenen diğer farklılıklar ise düzenlemeyi deneyimli yazarların yazmanın bir parçası olarak görürken deneyimsiz olanların yazmadan ayrı bir süreç olarak değerlendirmeleri; deneyimli yazarların deneyimsiz yazarların aksine düzenleme yaparken strateji belirlemeleri; deneyimli yazarların düzenleme yapmadan önce metnin bütününe, deneyimsiz olanların ise cümlelere odaklanmaları şeklindedir (Monahan, 1982; Wallace & Hayes, 1990).

Üzerinde durulması gereken hususlardan biri de düzenleme eğilimi ve düzenleme becerisinin birbirinden ayrılması gerektiğidir. Bazı öğrenciler çok fazla düzenleme yapıp başarısız ürünler ortaya koyabilir, bazı öğrenciler ise daha az düzenleme yaparak daha başarılı olabilirler. Burada düzenlemenin sıklığı değil, niteliği önem kazanmaktadır.

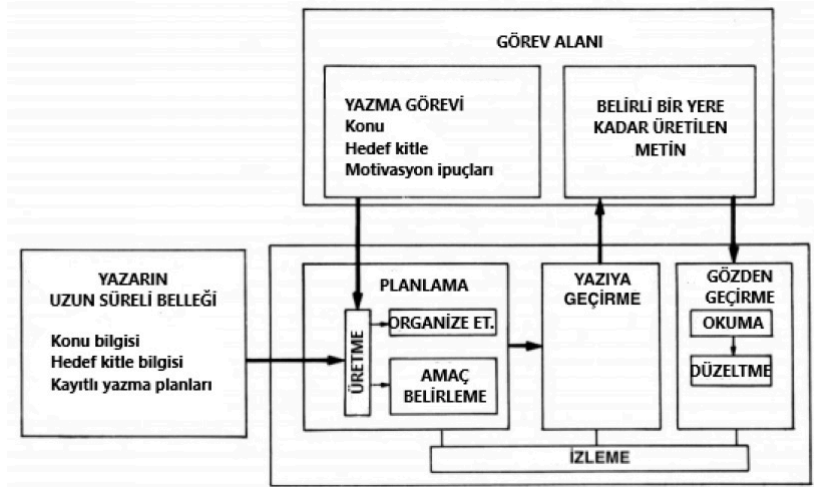
Bu araştırmada öne çıkan bazı yazma modelleri açıklanmış (Hayes & Flower, 1980; Bridwell, 1980; Flower, Hayes, Carey, Schriver & Stratman 1986; Chenoweth & Hayes, 2001), açıklanan modellerden hareketle bir sonuca ulaşılmıştır. Düzenleme sürecini yazma modelleri çerçevesinde değerlendiren bu

çalışmanın yazma sürecinin, bu sürecin temel ilkelerinin daha iyi anlaşılmasına olanak tanıyacağı düşünülmektedir.

1. Hayes ve Flower Modeli

Hayes ve Flower, 1980 yılında yaptıkları araştırmada bilişsel psikologların kullandıkları sesli düşünme protokolünü uygulamışlardır (thinking aloud protocol). Katılımcılardan yazma süreci boyunca düşündükleri ve zihinlerinde gerçekleştirdikleri her şeyi sesli olarak ifade etmelerini isteyerek bu sayede yazma sürecinin alt aşamalarını ve bu alt aşamalardaki işlemleri tanımlamaya çalışmışlardır.

Bu modelde yazma sürecinin 3 ana bileşeni vardır. Bunlar görev alanı, uzun süreli bellek ve yazma süreci şeklindedir. Bu modelde araştırmacılar yazma sürecine vurgu yapmışlar, yazarın uzun süreli belleği ve görev alanı bölümlerini yazma sürecinin işlediği bağlam olarak ifade etmişlerdir.



Şekil 1. Hayes ve Flower Yazma Modeli (1980)

1. 1. Görev alanı (Task environment): Görev alanı, yazma görevini etkileyen her şeydir. Bunlar konunun, hedef kitlenin belirlenmesi gibi yazma görevlerini ve yazarın motivasyonunu içerebilir. Örneğin öğretmenin bir yazma görevini sunarken yaptığı ciddi açıklamalar, ödevin çok ciddiye alınması gerektiğini ifade edebilir. Bununla birlikte görev alanı, yazma başladıktan sonra yazarın o ana kadar ürettiği metni de içerir. Yazarın o ana kadar ürettiği metin, görev alanının önemli bir parçasını oluşturur çünkü yazar, yazma süreci boyunca pek çok kez o metne işaret eder (Hayes ve Flower, 1980).

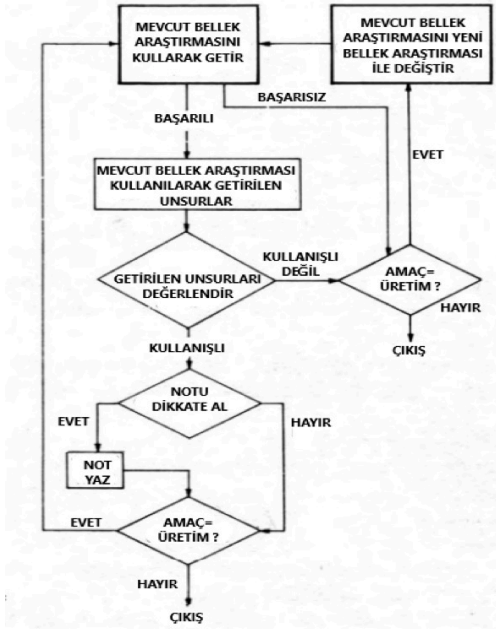
1. 2. Yazarın uzun süreli belleği (Writer's long term memory): Yazarın pek çok konu ve hedef kitle hakkında bilgisinin olduğu yerdir. Yazar, uzun süreli belleğinde bulunan bu bilgileri farklı şekillerde planlayabilir (Hayes ve Flower, 1980).

1. 3. Yazma süreci (Writing process): Yazma süreci planlama, yazıya geçirme ve gözden geçirme olmak üzere üç ana süreçten oluşmaktadır. Planlama; üretim,

organize etme ve hedef belirleme olmak üzere üç alt süreçten oluşur. Planlama sürecinin işlevi, görev alanından ve uzun süreli bellekten bilgileri alarak alınan bu bilgileri hedef belirlemek ve bu hedefleri karşılayacak bir metnin üretim sürecine rehberlik etmesi için yazma planı oluşturmaktır. Yazıya geçirme süreci, yazma planı doğrultusunda hareket eder. İşlevi ise yazarın belleğindeki bilgilerle uyumlu metin üretmektir. Gözden geçirme ise okuma ve düzeltme olmak üzere iki alt süreçten oluşur ve bu sürecin işlevi üretilen metnin kalitesini artırmaktır. Gözden geçirme aşamasında, metin yazarının hedeflerine ne ölçüde ulaştığı değerlendirilerek metindeki eksiklikler tespit edilir ve düzeltilir (Hayes & Flower, 1980).

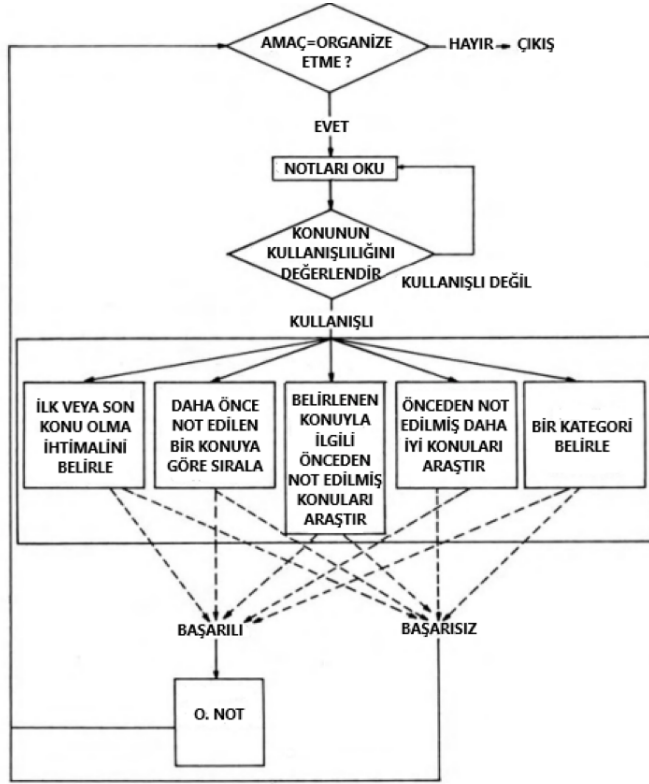
1. 3. 1. Planlama (Planning): Planlama; üretim, organize etme ve hedef belirleme olmak üzere üç alt süreçten oluşur. Planlama sürecinin işlevi, görev alanından veya uzun süreli bellekten bilgi almak, alınan bilgiyi hedef belirlemek için kullanmak ve bu hedefleri karşılayacak bir metnin üretim sürecine rehberlik etmek için yazma planı oluşturmaktır (Hayes & Flower, 1980).

1. 3. 1. 1. Üretme (Generating): Üretme sürecinin işlevi, yazma göreviyle ilgili bilgileri uzun süreli bellekten almaktır. Üretme süreci, ilk bellek araştırmasını görev alanında yer alan konu ve hedef kitle üzerinde gerçekleştirir. Yani uzun süreli bellekteki bilgiler yazma görevine göre çağırılır. Bellekten her alınan öğe, belleğin tekrar araştırması için kullanılır. Bu nedenle öğeler birbirine ilişkili olan unsurlardan alınır. Birbirine ilişkili olan bu unsurlar bir zincir gibi düşünülebilir. Bazen bellekten yazma görevi için yararlı olmayan bir unsur çağırıldığında bu zincir kırılır. Daha sonra görev alanından veya çağrılmış olan yararlı unsurlardan hareketle yeni bir bellek araştırması başlatılır ve böylece araştırma tekrar başlamış olur (Hayes & Flower, 1980).



Şekil 2. Üretme Sürecinin Yapısı (Hayes & Flower, 1980)

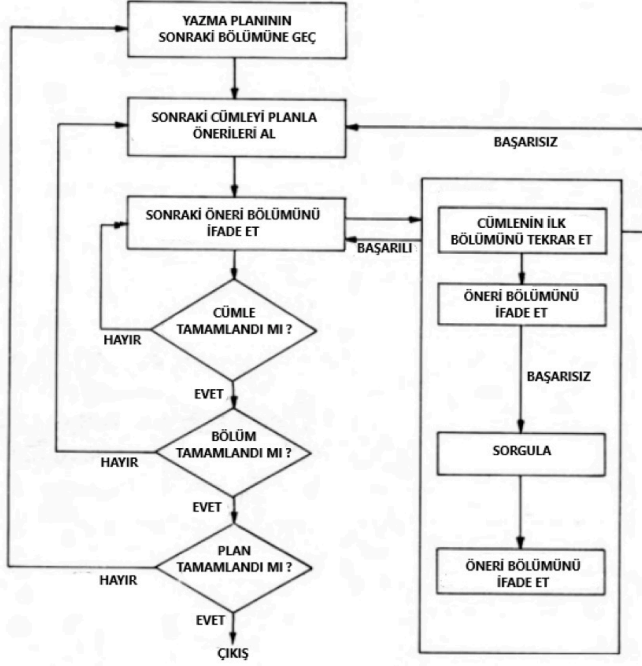
1. 3. 1. 2. Organize etme (Organizing): Organize etme sürecinin işlevi, üretim süreciyle çağırılan materyallerden en kullanışlı olanını seçmek ve onları yazma planına dâhil etmek için organize etmektir (Hayes & Flower, 1980).



Şekil 3. Organize Etme Sürecinin Yapısı (Hayes & Flower, 1980)

1. 3. 1. 3. Amaç belirleme (Goal setting): Üretim sürecinde çağırılan materyallerden bazıları, üzerine yazılacak konular değildir. Bunlar daha çok bir metni değerlendirmeye yönelik ölçütlerdir. Öğrencilerin yazarken "basit ifade edilmesi daha iyi", "Buraya bir geçiş ifadesi yazmak gerekiyor" gibi düşünceleri amaç belirleme işlemine örnek olarak verilebilir. İşte amaç belirleme süreci, daha sonra düzeltme sürecinde kullanılmak üzere bu tür ölçütlerin belirlendiği aşamadır (Hayes & Flower, 1980).

1. 3. 2. Yazıya geçirme (Translating): Yazıya geçirme sürecinin işlevi, yazma planları doğrultusunda bellekteki materyalleri çağırarak bunları kabul edilebilir cümlelere dökmektir. Çünkü bellekteki bilgiler anlamlı cümle yapıları olarak değil, önermeler şeklinde saklanır (Hayes & Flower, 1980).

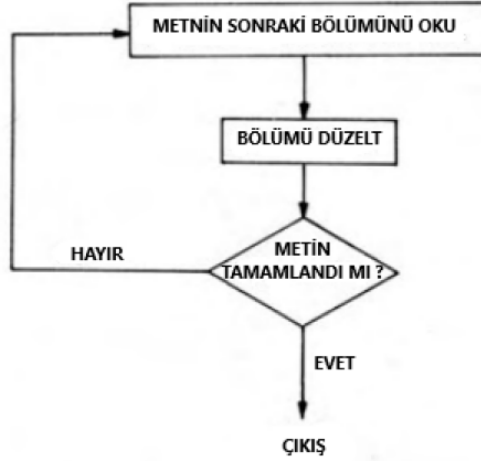


Şekil 4. Yazıya Geçirme Sürecinin Yapısı (Hayes & Flower, 1980)

1. 3. 3. Gözden geçirme (Reviewing): Gözden geçirme süreci, okuma ve düzeltme olmak üzere iki alt aşamadan oluşur. Gözden geçirme sürecinin işlevi, yazılı metnin kalitesini artırmaktır (Hayes & Flower, 1980).

1. 3. 3. 1. Okuma (Reading): Okuma süreci, yazılan metinde yapılacak değişiklikleri tespit etmek amacıyla gerçekleştirilir. Yazılı ürününü okumalar yaparak gözden geçiren yazar, değiştireceği kısımları belirler ve bu işlem metin tamamlanana kadar devam eder.

1. 3. 3. 2. Düzeltme (Editing): Düzeltme sürecinin amacı yazılı metindeki yazım hatalarını, anlatım bozukluklarını tespit etmek, düzeltmek ve yazılı ürünü yazma amaçlarına göre değerlendirmektir. Yazma amaçlarına göre yapılacak değerlendirmede yer alacak sorular, “Bu argüman ikna edici olacak mı?” ve “Planın tamamını gerçekleştirdim mi” şeklinde olabilir (Hayes & Flower, 1980).



Şekil 5. Gözden Geçirme Sürecinin Yapısı (Hayes & Flower, 1980)

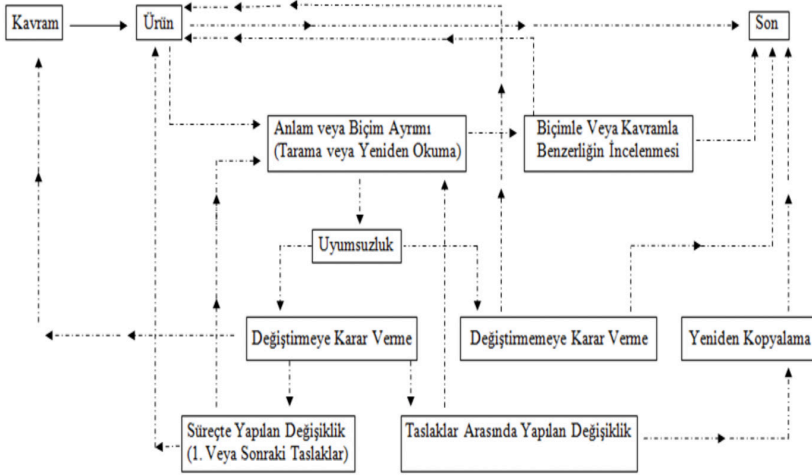
Bu modele göre düzeltme süreci bağlamın ve hataların algılanması şeklinde iki aşamalı olarak ilerler. Bağlamın algılanması üretim süreci ile ilişkilidir. Örneğin bağlam formal bir yazı üretmek ve bu bağlamda cümleye küçük harf ile başlandı ise bu hata tespit edilerek düzeltilecektir. Bu durum yazının formal bağlamında üretilmesi sürecinde geçerli iken yazma notlarının oluşturulmasında geçerli değildir. Çünkü burada üretim koşulları karşılanmayacak ve küçük harf kullanımı göz ardı edilecektir (Hayes & Flower, 1980).

Bunlarla birlikte Hayes ve Flower'ın modelinde (1980) düzeltmenin, üretim sürecini kesintiye uğrattığı belirtilerek gözden geçirme ve düzeltme arasındaki ayrıma dikkat çekilmiştir. Düzeltme, yazma sürecinde otomatik olarak tetiklenir ve yazma sürecini kesintiye uğratan kısa aralıklarla meydana gelebilir. Gözden geçirme ise anlık bir eylem değil, yazarın metnin sistematik olarak incelenmesi ve iyileştirilmesi için zaman ayırmaya karar verdiği bir faaliyettir. Yani düzeltme süreci yazıya geçirme sürecinde metnin aralıklarla bölünmesi yolu ile gerçekleşirken, gözden geçirme metin tamamlandıktan sonra gerçekleşir. Hayes ve Flower modeli yazmayı planla-yaz-düzeltil anlayışından çıkarıp onun yinelemeli (recursive) doğasına vurgu yapmıştır. Yani planlama, yazma, düzenleme (ki bunlar yazma sürecinin aşamalarından ziyade bilişsel süreçlere işaret eder) zamanın herhangi bir aşamasında olabilir (Galbraith, 2009).

1. 3. 4. İzleme (Monitor): İzleme, yazma sürecini kontrol etmede çok önemli bir rol oynar. İzleme sayesinde yeterli bir içeriğin üretildiğine ya da düzenlemenin gerekli olduğuna karar verilir (Galbraith, 2009).

2. Bridwell Modeli

Bridwell "Yazma Sürecinde Düzenleme Modeli"ni, 1980 yılında on ikinci sınıf öğrencilerinin düzenleme stratejilerini incelediği araştırmasında ortaya koymuştur. Araştırmacı bu modeli kendisinden önceki araştırmaların (Emig, 1971; Pianko, 1977; DellaPiana, 1978; Tomlinson, 1979; Nold, 1978; Sommers, 1978) ve modelin ortaya konduğu araştırmanın bulgularının sentezlenmesi yoluyla oluşturulduğunu ifade eder.



Şekil 6. Bridwell Yazma Modeli (1980)

Bridwell'in modeline göre yazma süreci hem doğrusal (linear) hem de yinelenmeli bir süreçtir. Yazma sürecinde bazı duraklamalar olur. Duraklamalar genellikle ya yazılan metni tekrar gözden geçirmek ya da okumak içindir. Bu noktada yazar, yazılanları ya olduğu gibi kabul eder ya da bazı uyumsuzluklar algılar. Metindekilerin kabul edilmesi yazma sürecinin sonlandırılması ya da devam etmesi ile sonuçlanabilir. Uyumsuzluk algılandığında ise yazar metni değiştirmeye, sonlandırmaya ya da herhangi bir değişiklik yapmadan yazma sürecine devam etmeye karar verebilir. Bu döngü, tüm uyumsuzluklar çözülene veya yazar metin üzerinde değişiklik yapmak istemeyene kadar yinelenmeli bir şekilde devam eder.

3. Flower ve Arkadaşlarının Modeli

Flower ve arkadaşlarının modeli doğrudan düzenleme sürecini açıklamaya yönelik bir modeldir. Aşağıda, bu modelde ön plana çıkan bazı kavramlar açıklanmıştır.

3. 1. Görev tanımı (Task definition): Görev tanımı, yazarın metnin büyük ölçeği üzerinde mi yoksa düzeltme gibi küçük ölçeği üzerinde mi çalışacağına dair bir fikir oluşturmasıdır (Atasoy, 2019). Bu süreç, yazarın metnin tamamını düzenlemeye ya da düzeltmeye (proofreading) yönelik karar vermesiyle başlar. Bu anlamda görev tanımı, aslında yazarın düzenlemeyi nasıl yapacağına ilişkin oluşturduğu düşüncedir.

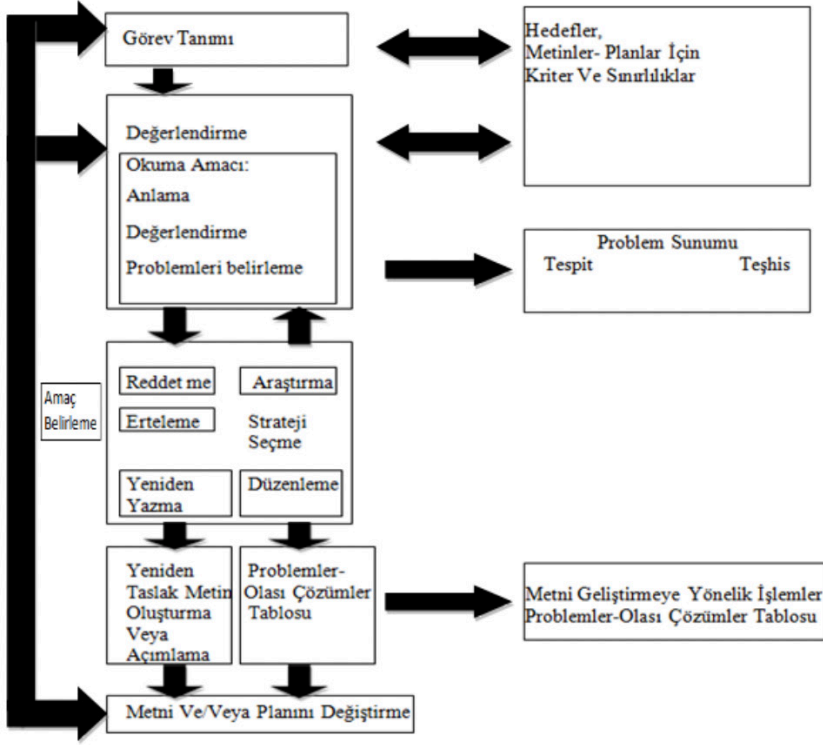
3. 2. Değerlendirme (Evaluation): Bu modelde değerlendirme, sadece hata bulma veya yazılmak istenen ile yazılan metin arasındaki uyumsuzluğun tespiti ile sınırlı değildir. Aksine değerlendirme, okuma süreci üzerine inşa edilmiştir. Dolayısıyla burada farklı amaçlarla gerçekleştirilecek okumalar söz konusudur. Yazar anlamak, değerlendirmek ve problemleri belirlemek üzere üç amaç etrafında okuma gerçekleştirir. Okuma amacının ilki anlamadır. Yazar, anlamaya yönelik okumayı bir metnin karşılaması gereken ölçütler (doğruluk, mantıksallık, tutarlılık vb.) etrafında gerçekleştirir ve metin bu

ölçütleri karşılamadığında bunu otomatik olarak algılar. Bir diğer okuma amacı değerlendirmedir (Bu modelde değerlendirme, metinde yer alan sorunları tespit etmek, metne puan vermek ya da metnin bitip bitmediğini belirlemek şeklinde tanımlanmıştır). Yazar, metni değerlendirmek için okuduğunda ek ölçütler ya da amaçlar da belirleyebilir (örneğin; metinde geçen bu tanım birinci sınıf öğrencilerinden oluşan bir hedef kitle için de açık ve ilginç olmalıdır). Bu noktada değerlendirme süreci, okumanın gücünü ortaya çıkarır ve yazarın zihninde inşa ettiği metnin karşılaması gereken ölçütleri genişleterek okumayı değerlendirmeye dönüştürür (Flower vd. 1986). Bu modelde yazarın okur kimliğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Düzenleme sürecinde yazar aynı zamanda okurdur. Dolayısıyla düzenlemenin kalitesi yazarın iyi bir okur ve dil farkındalığına sahip kişi olmasına bağlıdır. Bu modele göre değerlendirme, kişinin metne yönelik belirlediği amaçların ve ölçütlerin aşamalı olarak genişletilmesi ilkesine dayanan üretken bir süreci tanımlar. Dolayısıyla değerlendirme sadece hataların belirlenmesini değil yeni olasılıkların keşfedilmesini sağlar. Bu düzenleme sadece yazılı metin için değil, zihinsel metin ve planlar için de geçerlidir. Problemlerin belirlenmesinde ise problemin tespiti ve teşhisi olmak üzere iki yol vardır.

3. 3. Problem sunumu (*Problem representation*): Yazarların ifade ettikleri problemler iyi tanımlanmamış (eksik yapılandırılmış, tam olarak açıklanmamış) problemlerden iyi tanımlanmış (iyi yapılandırılmış, sınırları belli) problemlere kadar uzanan bir çeşitlilik gösterir. Yine de iyi tanımlanmamış problemler her ne kadar yaygın ve gerekli olsa da sadece tespitten (detection) çok daha fazlasıdır. Tespitte, yazar problemin varlığını bilir fakat bu var olan problemin içeriği ile ilgili çok az bilgiye sahiptir. Teşhiste (diagnosis) ise problem daha iyi tanımlandıkça hem problem hakkında daha fazla bilgiye sahip olunur hem de problemi çözmek için stratejiye işaret edilir.

3. 4. Strateji seçme (*Strategy selection*): Strateji seçiminde yazar, probleme göre bir eylem belirler. Bu eylemler, problemin daha ayrıntılı bir biçimde ortaya konması için araştırma (search), erteleme (delay) veya görmezden gelme yani reddetme (ignore) olabilir. Yani yazar, metinle ilgili problemlerin belirlenmesinin ardından ya bu problemlerle ilgili daha fazla bilgi elde etmek için araştırma sürecini, ya bu problemleri ertelemeyi ya da bu problemler üzerinde durmamayı seçer (Atasoy, 2019). Bunlarla birlikte burada önemli olan stratejik seçim yeniden yazma ve düzenleme arasında görülür. Yeniden yazma sürecini seçen yazarlar, yazılı veya zihinsel metinlerindeki ana düşünceyi (özü) yakalayarak bunu yeni bir metin oluşturmak için kullanırlar. Esas olarak bu ana düşünceyi daha farklı şekillerde söyleme çalışırlar.

Yeniden yazma süreci, yazarın metnini ilk olarak ürettiği sürecin aynısıdır. Yeniden yazma, küçük veya büyük boyutta olabilir. Küçük boyut açıklamayı, büyük boyut ise metni yeniden oluşturmayı ifade eder. Pek çok büyük ölçekli yeniden yazma işlemine mevcut metin toptan değiştirilir. Yeniden yazma sürecini seçen yazar, düzenleme sürecinden hızlıca çıkar ve yazmanın temel süreçleri olan planlama ve yazmaya (kâğıda aktarma) geri döner (Flower vd. 1986). Sonuç olarak metni yeniden yazmayı seçen yazar da metni düzenlemeyi seçen yazar da metni veya metnin planını değiştirmiş olur (Atasoy, 2019). Düzenleme sürecinde ise yazmayı, teşhisler ve düzenleme stratejileri yönlendirir.

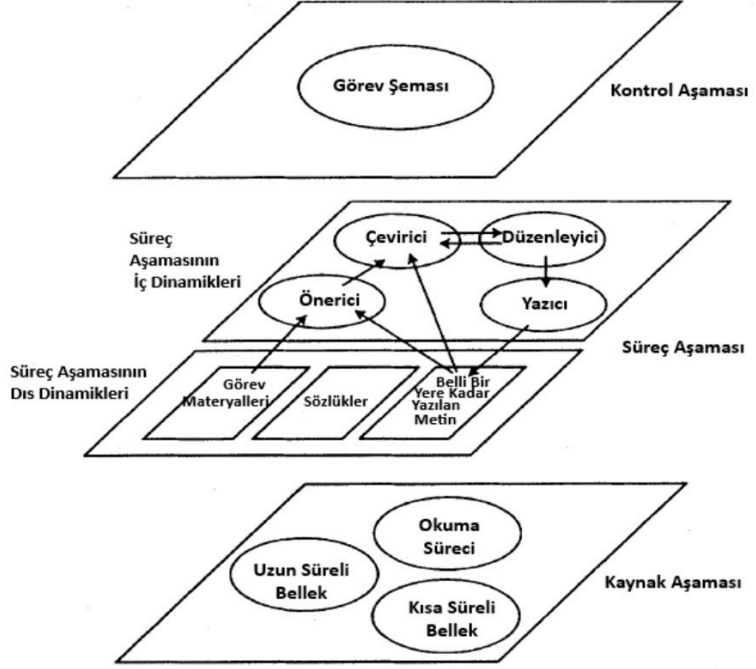


Şekil 7. Flower vd.’nin Düzenleme Modeli (1986)

4. Chenoweth ve Hayes Modeli

Chenoweth ve Hayes’in (2001) yazma modelinde 3 aşama bulunmaktadır. Bunlar kaynak, süreç ve kontrol aşamaları şeklindedir.

4. 1. Kaynak (Resource): Bu aşamada okuma, kısa ve uzun süreli belleklerin işleyişlerine yönelik faaliyetler yürütülerek süreç aşamasına kaynak oluşturulur. Örneğin süreç aşamasında yer alan önerici, bir hikâye metni yazarken kaynak aşamasında bulunan uzun süreli bellekten hikâyeye ilgili bir bilgi sağlamasını isteyebilir.



Şekil 8. Chenoweth ve Hayes Modeli (2001)

4. 2. Süreç (Process): Bu aşama, iç ve dış olmak üzere 2 bölüme ayrılmıştır. Süreç aşamasının iç dinamikleri; çevirici (translator), düzenleyici (reviser), önerici (proposer) ve yazıcı (transcriber) şeklindedir. Çevirici, ifade edilecek düşünceleri uygun kelime sırası ve dilbilgisi ile dil dizisine dönüştüren yapıdır. Düzenleyici hem önerici tarafından önerilen hem de çevirici tarafından yazılan metni değerlendirir. Önerici, ifade edilecek düşünceleri üreten dil öncesi kaynaktır. Yazıcı ise bellekteki bilgileri yazılı dile dönüştürür. Süreç aşamasının dış dinamiklerini okur, o ana kadar üretilen metin, kaynak metin, kişilerin eleştirileri/yorumları veya notları gibi görev materyalleri oluşturur. Sözlükler, yazım kılavuzları gibi materyaller de süreç aşamasının dış dinamiklerinden sayılabilir. Buradaki dış unsurlar genel olarak yazarın sosyal ve fiziksel çevresi olarak tanımlanabilir (Atasoy, 2019).

4. 3. Kontrol (Control): Bu aşamada görev şeması bulunur. Görev şeması, yazma amaçlarını ve süreçler arasındaki etkileşimi yöneten bir dizi süreci içerir. Yazarlar, bu modele göre eylemlerin tüm görev ve yazarlar için aynı olmayacağını ifade etmişlerdir. Örneğin yazarlar serbest yazma yaparken düzenleme sürecine girmeyebilirler. Bununla birlikte bir araştırma taslağı üzerinde çalışan yazarlar, yoğun bir şekilde düzenlemeyi seçebilirler.

Pek çok yazma görevinde cümle üretiminin önerici ile başlayacağı, ardından çevirici, düzenleyici ve yazıcı ile devam edileceği düşünülebilir. Bu dört dinamik arasındaki etkileşim her bir aşamanın, kendisinden sonraki aşamadan etkilenmesi yoluyla gerçekleşir. Örneğin önerici, çeviriciye birden fazla

alternatif sunabilir. Çevirici bunlardan daha kolay çevirilebilecek olanını seçebilir. Dolayısıyla bu durumda, yazılmak üzere seçilen birim hem önericiye hem de çeviriciye bağlıdır. Düzenleyici ise sürekli olarak çevircinin ürettiği metni izler, hata olması durumunda metin üretimini keserek hatayı düzeltmeye çalışır. Dolayısıyla metin üretim süreci çevirici ve düzenleyicinin etkileşimine de bağlıdır (Chenoweth & Hayes, 2001:akt. Atasoy, 2019).

Sonuç

Bu araştırmada düzenleme becerisine ilişkin ne, neden ve kim sorularına verilen yanıtlar etrafında kısa bir literatür bilgisi oluşturulmuş sonrasında düzenleme süreci bazı yazma modelleri etrafında açıklanmıştır. Bu açıklamalardan hareketle düzenlemenin yazmayı diğer becerilerden ayıran önemli bir süreç becerisi olduğu; yazım, noktalama gibi düzeltmeleri de kapsamakla birlikte daha çok metnin büyük yapısı ile ilgili değişiklikleri ifade ettiği; yazma öncesi, sırası ve sonrasında gerçekleşebileceği; genellikle metni daha iyi hâle getirmek ya da yazılmak istenilen yazılan arasında bir uyumsuzluk tespit edildiğinde yapıldığı; deneyimli ve deneyimsiz yazarlar arasında bazı farklılıklara işaret ettiği söylenebilir. Bunlarla birlikte yazılı bir metin üzerinde farklı amaçlar etrafında yapılacak okuma işlemlerinin düzenlemeyi tetikleyen bir unsur olduğu; yazma amacına göre düzenleme davranışının değişkenlik gösterebileceği, düzenleme sürecinde yazarın aynı zamanda bir okur olduğu ve düzenleme kalitesinin yazarın okur olarak metindeki problemleri iyi bir şekilde teşhis etmesine bağlı olduğu ifade edilebilir.

Kaynakça

- Atasoy, A. (2019) *Metin değiştirimi bağlamında Türkçe öğretmeni adaylarının yeniden yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Bridwell, L. S. (1980). Revising strategies in twelfth grade students' transactional writing. *Research in the Teaching of English*, (14), 197-222.
- Chenoweth, N. A. & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80-98.
- Della-Piana, G. (1978). Research strategies for the study of revision processes in writing poetry. In C. R. Cooper & L. Odell (Eds.), *Research on Composing: Points of Departure*. National Council of Teachers of English.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. NCTE Research Report No. 13. National Council of Teachers of English.
- Faigley, Le. & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400-414.
- Fitzgerald, J. (1988). Helping young writers to revise: a brief review for teachers. *The Reading Teacher*, 42(2), 124-129.
- Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K. ve Stratman, J. (1986). Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. *College Composition and Communication*, 37(1), 16-55. <https://doi.org/10.2307/357381>.
- Galbraith, David (2009) Cognitive models of writing. *German as a foreign language*, (2-3), 7-22.
- Graham, Steve, MacArthur, Charles ve Schwartz, Shirley (1995). Effects of Goal Setting and Procedural Facilitation on the Revising Behavior and Writing Performance of Students with Writing and Learning Problems. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 230-240.

- Harris, J. (2006). *Rewriting. How to do things with texts*. Utah State University Press.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg ve E. R. Steinberg (Ed.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Monahan, B. D. (1982). *Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences*. (Unpublished PhD Dissertation). Fordham University, New York.
- Nold, E. (1978). The process of composing. (Unpublished manuscript). (Available from Communications Project, School of Engineering, Stanford University, Stanford, California).
- Pianko, S. (1977). *The composing acts of college freshman writers: a description*. (Unpublished PhD Dissertation). Rutgers University.
- Sharples, M. (1999). *How we write: writing as creative design*. Routledge.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). *The psychology of written composition*. New York.
- Sommers, Nancy. I. (1978). *Revision in the composing process: a case study of college freshman and experienced adult writers*. (Unpublished PhD dissertation). Boston University.
- Tomlinson, B. (1979). What to say and how to say it: a description of the process of sentence writing. (Unpublished manuscript). (Available from the Department of Education, University of California at Riverside, Riverside, California).
- Wallace, D. L. & Hayes, J. R. (1990). Redefining revision for freshmen. *Research in the Teaching of English*, 25(1), 54-66.

Ters yüz sınıf modelinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: meta analiz çalışması

Emel Seyhan Çiftçi, Ersoy Akdağ, Önder Ulu, Özlem Eyili, Nurcihan Doğan

311

Başvuru/Submitted
27 Eyl/Sep 2022

Kabul/Accepted
27 Eyl/Sep 2022

Yayın/Published
28 Kas/Nov 2022

Makale Türü
Meta Analiz /
Meta-Analysis

Özet: Bu çalışmada, ters yüz sınıf modelinin ortaokul öğrencilerinin derslerdeki akademik başarılarına olan genel etkisinin meta analiz yöntemi ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayınlanan, ters yüz sınıf modelinin akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen, erişime açık olan doktora ve yüksek lisans tezleri taranmıştır. 73 adet tez incelenerek, meta analize dahil edilme kriterleri doğrultusunda 3 adet doktora ve 14 adet yüksek lisans tezi çalışmaya dahil edilmiştir. CMA istatistik programından yararlanılarak verilerin analizleri gerçekleştirilmiştir. Meta analize dahil edilen çalışmaların etki büyüklük değerleri heterojen dağılım gösterdiğinden ($Q=61,762$; $I^2=74,094$; $p<.005$), rastgele etkiler modeli dikkate alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Bu model sonucuna göre ters yüz sınıf modeli ile akademik başarı arasında geniş düzeyde bir ilişki elde edilmiştir ($ES=0,805$; $p<.005$). Araştırmaya dahil edilen çalışmaların ders türü, uygulama süresi, sınıf düzeyi, yayın türü ve yayın yılı değişkenlerinin ters yüz sınıf modeli ile akademik başarı arasındaki ilişkide, sınıf düzeyi ($Q_b=9,484$; $p=.009$) ve uygulama süresi bakımından ($Q_b=6,303$; $p=.0043$) moderatör rolüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Ters yüz sınıf modeli, ortaokul, akademik başarı, meta analiz.

The effect of the flipped classroom model on academic success of secondary students: a meta analysis

Abstract: In this study, it was aimed to determine the general effect of the flipped classroom model on the academic achievement of the students at the secondary school students by using the meta-analysis method. For this purpose, doctorate and master's theses published in the database of the National Thesis Center, which examine the effect of the flipped classroom model on academic achievement, and which are open to access, were scanned. By examining 73 theses, 3 doctorate and 14 master's theses were included in the study in line with the criteria for inclusion in the meta-analysis. Data analysis was carried out using the CMA statistics program. Since the effect size values of the studies included in the meta-analysis showed heterogeneous distribution ($Q=61,762$; $I^2=74,094$; $p<.005$), the analyzes were carried out considering the random effects model. According to the results of this model, a wide correlation was obtained between the flipped classroom model and academic achievement ($ES=0.805$; $p<.005$). The relationship between the flipped classroom model and academic achievement of the variables of course type, application duration, class level, publication type and publication year of the studies included in the research, in terms of class level ($Q_b=9,484$; $p=.009$) and duration of application ($Q_b=6.303$; $p=.0043$) has a moderator role.

Keywords: Flipped classroom model, secondary school, academic achievement, meta-analysis.

Alanyazın
Eğitim Bilimleri
Eleştirel İnceleme
Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/2, 311-328

Çiftçi-Seyhan, E. Akdağ, Ö., Eyili, Ö., Doğan, N. (2022). Ters yüz sınıf modelinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: meta analiz çalışması. *Alanyazın* 3(2), 311-328 <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0302.311.328>

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

**ALAN
YAZIN**
**CRES
Journal**

Giriş

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi, eğitim alanında önemli değişiklikler meydana getirerek yeni öğretim modellerinin gelişmesine fırsat tanımıştır. Gelişen çevrim içi ve çevrim dışı teknolojik araçlar kullanılarak (Jeong, 2015), öğrenciler kendi sorumluluklarının bilincinde olarak (Ogden, 2015; Gao vd., 2019), hem sınıf içinde hem de sınıf dışında teknolojiden verimli olarak yararlanabilecekleri özel sınıf ortamları tasarlanmaktadır (Strayer, 2012). Bu şekilde gerçekleştirilen harmanlanmış öğrenme modelleri, eğitim süreçlerinde giderek daha etkin kullanılmaktadır. Harmanlanmış eğitim modelleri, yüz yüze öğretim ve internet aracılığı ile sağlanan uzaktan öğretimin avantajları bir araya getirilerek bir çatı altında toplanmasını amaçlamıştır (Yapıcı ve Akbayın, 2012). Harmanlanmış öğrenme modelleri, Esnek Model (Flex Model), Seçimli Model (A La Carte Model), Zenginleştirilmiş Sanal Model (Enriched Virtual Model), Bireysel Rotasyon Model, İstasyon Rotasyon Model, Laboratuvar Rotasyon Model, Ters Yüz Sınıf Model/Evde Ders Okulda Ödev Modeli (Flipped Classroom Model) olmak üzere sınıflandırılmıştır (Christensen vd., 2013).

Ters yüz sınıf modeli, harmanlanmış öğrenme modelinin yeni bir alt kolu olarak (Hamdan, vd., 2013), harmanlanmış öğrenme modelinin rotasyon/çevirme (sınıf içi etkinliklerin sınıf dışına çıkarılması, sınıf dışı etkinliklerin ise sınıf içine taşınması) alt kategorisinde yer almaktadır (Staker & Horn, 2012). Ters yüz sınıf modeli, harmanlanmış öğrenme modeli ile birçok ortak alanları olmasına rağmen ve sınırları da bulunmaktadır (Debbağ, 2018). Ters yüz sınıf modeli, dünyada ve ülkemizde 2000'li yılların başından itibaren ve uzaktan öğretim giderek önem kazandığı günümüz salgın ortamında sıkça duymaya başladığımız bir harmanlanmış öğrenme modelidir. Temeli Bloom'un klasik geleneksel eğitim yaklaşımına getirdiği eleştiriler neticesinde, sınıfta hızlı olan öğrencilerin daha avantajlı olduğunu ve yeterli zamanın verilmesi durumunda tüm öğrencilerin öğrenebileceğini savunmaktadır. Ters yüz sınıf modeline göre ise, öğrencilerin kendi öğrenme hızları, tempoları ve ihtiyaçlarına göre öğrenme ortamının sağlanması sonucunda %80'i tüm içeriği öğrenebilirken, geleneksel öğrenme modeline göre ise bu oranın %20'lerde kalmıştır (Bergmann & Sams, 2012). Modelde öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenerek, öğretmenlerin paylaştıkları ders içeriklerini tekrar tekrar izleyerek, kendi hızlarında öğrenebilme fırsatı yakalamaktadırlar (Thoms, 2012). Ters yüz öğrenme modeli, yıllardır kullanılan geleneksel eğitim modelinin tersine çevrilmesidir. Öğrencilerin konuyu sınıfta öğrenmeleri yerine, sınıf dışında çeşitli eğitim araçları ile öğrenerek, sınıf ortamında ise problemler ile konunun ayrıntılı kısımlarının pekiştirilmesi amaçlanmıştır (Bergmann & Sams, 2012).

Ters yüz sınıf modeli, yıllardır kullanılan geleneksel eğitim modelinin tersine çevrilmesidir. Ters yüz sınıf modeli ile sınıf dışında öğrenilmesi kolay olan ve daha az bilişsel çaba gerektiren ders içeriğinin kavranması, aktarılması, bilginin hatırlama ve anlama aşamaları uygulanmaktadır. Sınıf dışında öğretim video, sunum vb. eğitim araçları ile gerçekleştirilmektedir. Sınıf ortamında ise öğrencilerin öğretmenlerine daha çok ihtiyaç duyduğu yüksek düzeyde bilişsel çaba gerektiren, daha zorlayıcı aşamalar olan problem çözme, analiz, sentez gibi aşamalar uygulanmaktadır (Cheng vd., 2019). Ters yüz sınıf modeli ile, öğrencilerin sınıf ortamında yaparak ve yaşayarak öğrenmelerinin önündeki

en büyük engel olan zaman kısıtlılığı durumunu ortadan kaldırarak (Barak & Shakman, 2008; Özbilen, 2018), öğrencilere aktif öğrenme ortamlarının oluşturulmasına fırsatlar sunmuştur (Baker,2000).

Ters yüz öğrenme modelinin alan yazını incelendiğinde yurt içinde ve yurt dışında ilkökul kademesinde birçok çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir. Ters yüz sınıf modelinin ilkökul kademesinde gerçekleştirilen çalışmalarda şu sonuçlar elde edilmiştir: Seçilmişoğlu (2019), dil bilgisi düzeylerinde, Bolatlı (2018), matematik ders başarısında, Göksu (2018), İngilizce ders yeterliliğinde, Güç (2017), matematik ders başarısı ve tutumlarında, Sezer (2015), fen bilgisi ders başarısı ve motivasyonunda, Kapçık (2014), sosyal bilgiler ders başarısında, Jackson (2019), matematik ders başarısında, Winter (2018), sosyal bilgiler ders başarısında, Demir (2018), sosyal bilgiler ve fen bilgisi ders başarısında, Dursunlar (2018), sosyal bilgiler ders başarısında, Bulut (2019), matematik ders başarısında, Uzun (2019), sosyal bilgiler ders başarısında, Wiginton (2013), matematik ders başarısında olumlu etkileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Sönmez (2019), gerçekleştirdiği çalışmada ters yüz sınıf modelinin 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna varmıştır. Bursa (2019), gerçekleştirdiği çalışmada ters yüz sınıf modelinin 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarını deney grubu lehine anlamlı düzeyde artış sağladığı sonucuna varmıştır. Dursunlar (2018), gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarını deney grubu lehine arttırdığı sonucuna varmıştır. Şahin (2020), yapmış olduğu çalışmada ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarını deney grubu lehine olumlu yönde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzun (2019), yapmış olduğu çalışmada ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına deney grubu lehine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Şerefi (2020), yapmış olduğu çalışmada ters yüz sınıf modelinin 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına deney grubu lehine olumlu etki yaparak arttırdığı sonucuna varmıştır. Söğüt (2019), yapmış olduğu çalışmada ters yüz sınıf modelinin 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin deney grubu lehine akademik başarılarını arttırdığı sonucuna varmıştır. Göksu (2018), yapmış olduğu çalışmada ters yüz sınıf modelinin 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarıları üzerinde deney grubu lehine olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Yanardağ (2017), yapmış olduğu çalışmada ters yüz sınıf modelinin 8. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Söndür (2020), gerçekleştirdiği çalışmada ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarını deney grubu lehine olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Çakır (2019), yapmış olduğu çalışmada ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin akademik başarılarını deney grubu lehine olumlu yönde arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Aksoy (2020), yapmış olduğu çalışmada ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarını deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aslan (2021), yapmış olduğu çalışmada ters yüz sınıf modelinin 5. sınıf öğrencilerinin matematik ders başarıları üzerinde deney grubu lehine olumlu düzeyde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akdeniz (2019), gerçekleştirdiği çalışmada ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarını deney grubu lehine olumlu yönde

*Ters yüz sınıf
modelinin ortaokul
öğrencilerinin
akademik başarılarına
etkisi: meta analiz
çalışması*

313

arttırdığı sonucuna varılmıştır. Kalafat (2019), gerçekleştirdiği çalışmada ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir fark elde etmiştir. Bolatlı (2018), gerçekleştirdiği çalışmada ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf matematik dersinde öğrencilerin deney grubu lehine akademik başarılarında artış elde etmiştir. Aydın'ın (2020) gerçekleştirdiği çalışmada ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Ters yüz sınıf modeline son yıllarda olan ilgi artış göstererek, 2017 yılından itibaren gerçekleştirilen çalışmaların düzenli bir şekilde arttığı belirtilmiştir (Kozikoğlu, 2019). Covid-19 salgını sonucunda uzaktan eğitimin öneminin artması ile popüleritesini artırarak tüm dünyada uygulanmaya başlanmıştır. Öğrencilerin derslerdeki akademik başarıları üzerine olan etkilerini inceleyen çalışmalarda giderek artış göstermiştir. Ülkemizde ters yüz sınıf modelinin, 5. 6. 7. ve 8. Sınıf düzeylerinde, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve İngilizce derslerinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları üzerine olan etkilerinin nicel bulgularını değerlendirmek amacı ile meta analiz çalışması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, meta analiz yöntemi kullanılarak ortaokulda, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve İngilizce derslerinde kullanılan ters yüz sınıf modelinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerine olan genel etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmanın alt amaçları olarak ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine olan etkisinde, sınıf düzeyi, ders türü, uygulama süresi, çalışmanın dönemi ve türü değişkenlerinin moderatör etkisinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın Problemi

Ters yüz sınıf modelinin ortaokulda derslerde kullanımının, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki genel etki büyüklük değeri nedir? problemine lisansüstü tezler incelenerek yanıt aranmıştır. Bu problem cümlesi doğrultusunda çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır.

- Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki genel etki büyüklük değeri nedir?
- Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi, ders türüne (matematik, fen ve teknoloji, İngilizce ve sosyal bilgiler) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi, sınıf düzeyine (5. 6.7. ve 8.sınıf) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi, uygulama süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi, yayın türüne göre (yüksek lisans ve doktora) anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi, yayın dönemine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Meta analiz yöntemi, bağımsız çalışmaların bulgularını istatistiksel yöntemler kullanarak sentezleyen, birleştiren ve genel etki büyüklüklerinin değerlerini hesaplayan bir araştırma sürecidir (Egger ve Smith, 1997). Meta analiz yöntemi uygulanırken araştırmada ilk olarak problem durumu belirlenmiş ve kriterler oluşturulmuştur. Daha sonra sırasıyla meta analiz yönteminin gerçekleştirilmesi adımları olan uygun çalışmaların tespit edilmesi, verilerin toplanması, etki büyüklüklerinin hesaplanması, etki büyüklüklerinin istatistiksel analizlerinin gerçekleştirilmesi ve elde edilen verilerin yorumlanması şeklinde gerçekleştirilmiştir (Höfller ve Leutner, 2007). Bu araştırmada ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin derslerdeki akademik başarılarına ilişkin genel etki büyüklük değerinin hesaplanması için meta analiz yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya konu olan çalışmanın verilerini, Türkiye’de yazılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Ulusal Tez Merkezi’nde gerçekleştirilen tarama sonucunda yıl sınırlaması olmadan ters yüz sınıf modeli ile yazılmış olan 73 adet tez çalışması tespit edilmiştir. Bu tez çalışmalarına ulaşmak için “Ters yüz sınıf modeli, ters yüz öğrenme modeli, başarı, akademik başarı, flipped class model, flipped learning model, success, academic success” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Meta analize dahil edilme kriterlerine göre incelenen tezler arasından, 3 doktora ve 14 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 17 adet tez seçilerek analiz edilmiştir.

Tablo 1. Meta Analize Dahil Edilen Çalışmalara Ait Veriler

Yazar	Yayın Yılı	Uygulama Süresi	Sınıf Düzeyi	Ders	Türü	D-ORT	D-SD	ND	K-ORT	K-SWD	NK
Esra Çakır	2017	7	7	F	Y	76,92	13,27	26	64,26	14,98	27
Derya Yüreğilli Göksoy	2018	10	5	İ	D	62,466	14,7	30	41,066	15,18	30
Ersin Dursunlar	2018	4	7	S	Y	60,63	17,84	19	48,11	17,97	19
Zafer Bolatlı	2018	2	7	M	Y	83,52	10,28	42	55,19	14,71	46
Halil İbrahim Sönmez	2019	9	8	S	Y	85,1	9,68	19	83,84	9,47	19
Sercan Bursa	2019	10	5	S	D	25,39	3,09	28	20,82	5,52	29
Emrah Akdeniz	2019	10	7	M	Y	16,619	5,6522	21	12,273	4,937	21
Esmâ Uzun	2019	4	7	S	Y	71,67	20,286	27	60	14,61	27
Hüseyin Zafer Kalafat	2019	6	7	M	Y	54,37	16	27	42,04	21,71	27
Melike Söğüt	2019	7	5	S	Y	63,7	19,1	44	58,2	16,5	44
Dilara Söndür	2020	6	7	F	D	65,03	17,312	20	58,44	15,729	23
Şükri Şahin	2020	4	7	S	Y	90,05	9,55	37	80,86	16,25	37
İlkay Aksoy	2020	4	7	F	Y	12,95	1,532	21	11,55	1,438	22
Büket Şerefi	2020	6	5	S	Y	24,17	3,2	30	18,39	3,76	30
Hilal Aydın	2020	4	7	M	Y	10,65	2,88	21	9,8	3,15	24
Hüseyin Yanardağ	2021	5	8	F	Y	15,07	3,432	15	15,25	3,317	16
Ufuk Arslan	2021	7	5	M	Y	15,7037	4,513	27	12,3529	3,6588	34

Verilerin Dahil Edilme Kriterleri

316

Ulusal Tez Merkezi'nde araştırma sonucunda ters yüz sınıf modelinde yazılmış olan 73 adet tezdin meta analiz çalışmasına dahil edilecek olan 17 çalışmanın belirlenmesinde aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır:

- Araştırmaya dahil olan tezlerin Türkiye'de yazılmış olması
- Ulusal Tez Merkezinde erişime açık olması
- Derslerde ters yüz sınıf modelinin kullanılmasında ön test-son test deney ve kontrol gruplarının yer alması
- Deney ve kontrol gruplarına ait ön test-son test örneklem sayıları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma verilerinin yer alması
- Ters yüz sınıf modelinin 5. 6. 7. ve 8. sınıflar kademesine uygulanmış olması
- Ters yüz sınıf modelinin matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve İngilizce ders başarılarına olan etkisinin incelenmesi

Verilerin Kodlanması ve Güvenirlikleri

Meta analize dahil edilme kriterine göre belirlenen çalışmaların konusu, yayınlanma yılı, ters yüz sınıf modelinin uygulama süresi, sınıf düzeyi, deney ve kontrol gruplarının örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalamaları ve standart sapma verileri excel yardımı ile araştırmacılar tarafından eş zamanlı olarak ayrı ayrı kodlanması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formüle göre kodlama güvenirliliği %98 olarak elde edilmiştir.

Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) (Miles & Huberman, 1994)

Verilerin Analizi

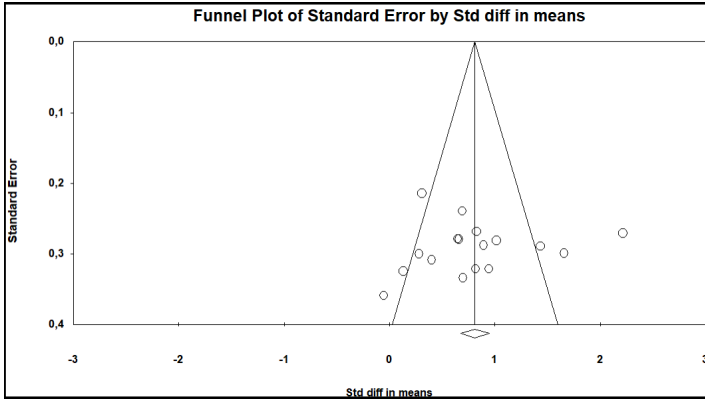
Meta analiz çalışmasında standartlaştırılmış ortalama farka dayalı analizler gerçekleştirilmiş, genel etki değerinin hesaplanmasında Cohen'd katsayısı kullanılmıştır (Cohen, 1988). Birinci alt problemde bağımsız değişken ters yüz sınıf modeli iken, bağımlı değişken ise akademik başarıya ait etki büyüklüğü olarak ele alınmıştır. Ters yüz sınıf modelinde deney-kontrol gruplarının öntest-sontest örneklem hacimleri, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisinin araştırılmasında, uygulama süresi, ders türü, sınıf düzeyi, yayın türü ve yayın yılı ara değişken olarak etkileri incelenmiştir. Ara değişkenlerin belirlenmesinde Q testi ve p anlamlılık katsayıları kullanılmıştır. Genel etki değerinin hesaplanmasında Comprehensive Meta-Analysis (CMA) programından yararlanılmıştır.

Yayın Yanlılığı

Çalışmada yayın yanlılığının tespiti için, Orwin'in Güvenli N hesaplaması, Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurması, Egger'in regresyon testi ve Begg ve Mazumdar sıra korelasyon testleri incelenmiştir (Duval & Tweedie, 2000a, 2000b; Egger, Smith, Schneider & Minder, 1997). Tablo 2'de elde edilen sonuçlara göre Orwin'in Güvenli N hesaplaması sonucunda 571 tane teze ulaşılması gerektiği ve bu sonucunda ulaşılması olası bir sonuç olmadığından dolayı yayın yanlılığının olmadığı bir göstergesidir. Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurması testi sonucunda elde edilen değere göre gözlenen ve sanal etki değer büyüklüklerinin birbirine eşit olduğu, aralarında fark olmadığı bu sonucunda yayın yanlılığının olmadığı bir diğer göstergesidir. Egger testi ($p=0,87594>0,05$) ve Begg ve Mazumdar sıra korelasyon testi ($p=0,59230>0,05$) sonuçlarının anlamlı olmaması yayın yanlılığının olmadığı diğer göstergeleridir. Meta analize dahil edilen çalışmaların yayın yanlılığının olmadığı yapılan incelemeler sonucunda tespit edilmiştir. Bu incelemeler sonucunda araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklük değerlerinin birleştirilmesi aşamasına geçilmiştir.

Tablo 2. Yayın Yanlılığı Analiz Sonuçları

Değişken	Orwin Güvenli N	Duval ve Tweedie		Egger Testi	Begg ve Mazumdar sıra korelasyon testi
	($\pm .01$ S.O.F) Gerekli Çalışma*	Kırılan	Gözlenen/Eklenen	(p)	(p)
Karikatür	571	0	0,80958/0,80958	0,87594 (2 kuyruk)	0,59230



Şekil 1. Huni saçılım grafiği

Şekil 1'de huni saçılım grafiğinde elde edilen sonuca göre birleştirilmiş etki büyüklük değerlerinin merkez çizginin orta ve alt tarafında simetrik olarak dağıldığı görülmektedir. Bu durumda yayın yanlılığının olmadığı bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Sterne, vd., 2011).

Heterojenlik Testi

Analize dahil edilen çalışmaların model seçiminin yapılması için çalışmaların heterojenlik testi incelenmiş ve heterojenliğini test etmek için Q ve I2 değerlerinden yararlanılmıştır (Cooper vd., 2009).

Tablo 3. Meta analize dahil edilen çalışmaların heterojenlik bulguları

Değişken	Serbestlik derecesi (df)	Q	I ²	P
Ters Yüz Sınıf Modeli	16	61,762	74,094	0,000

Tablo 3'te elde edilen sonuçlara göre Q (61,762) değeri, ki-kare tablosunda 16 serbestlik derecesi ve %95 anlamlılık düzeyine karşılık gelen 26,296 kritik değerden daha büyük ve anlamlı (p=0,000) olduğundan araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklük değerlerinin heterojen olduğu, I2 (74,094) değerine göre bu heterojenliğin de yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Cooper vd., 2009).

Model Seçimi

Gerçekleştirilen heterojenlik testi sonucunda araştırmada dahil edilen çalışmaların etki büyüklük değerlerinin heterojen bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşıldığından, araştırma Rastgele Etkiler Modeli dikkate alınarak analiz gerçekleştirilmiştir. Etki modellerine göre çalışmaların genel etki büyüklüğüne yönelik analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Etki Modellerine Göre Çalışmaların Genel Etki Büyüklüğü

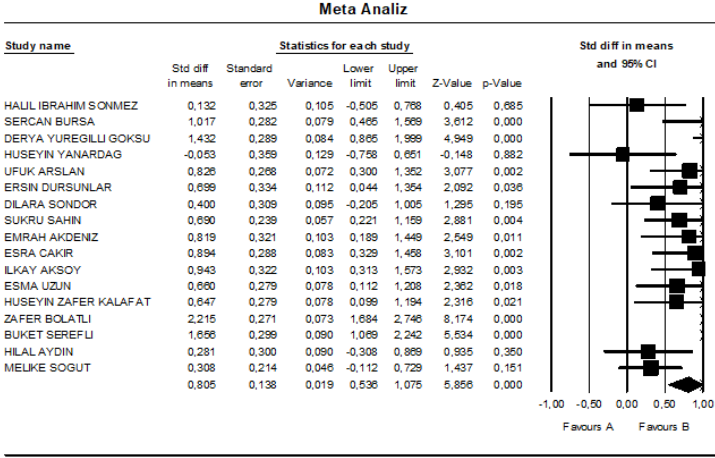
Model Türü	N	Z	Standart Hata	P	Toplam Heterojenite Değeri (Q)	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	Etki Büyüklüğü İçin Ortalama Güven Aralığı	
							Alt Sınır	Üst Sınır
Sabit Etkiler Modeli	17	11,654	0,069	0,000	61,762	0,810	0,673	0,946
Rastgele Etkiler Modeli	17	5,856	0,019					

Tablo 4'de rastgele etkiler modeline göre 0,805 ve sabit etkiler modeline göre 0,810 etki büyüklük değerlerine göre sonuçlar deney grubu lehine elde edilmiştir. Cohen'd etki büyüklüğü sınıflamasına göre bu etki büyüklük değerinin geniş düzeyde olduğu ve ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif yönde bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır (Cohen, 1988). Elde edilen sonuca göre, ters yüz sınıf modelinin ortaokulda derslerde kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde, deney grubu lehine olumlu etki yaratacağı sonucu elde edilmiştir.

Bulgular

Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkilerinin incelenmesinde, 17 adet tez çalışmasının sonuçlarının etki değerleri meta analiz yöntemi ile birleştirilmiştir. 16 adet tezin etki değerinin pozitif ve 1 adet tezin etki değeri negatif olarak elde edilmiştir. Her bir çalışmaya ait etki büyüklük değerlerine Şekil 2'de yer verilmiştir. 9 adet çalışmanın etki değerinin çok geniş

düzeyde olduğu, 5 çalışmanın orta düzeyde olduğu, 3 adet çalışmanın ise küçük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm çalışmaların genel etki değeri sonucuna göre derslerde ters yüz sınıf modelinin kullanılmasında öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisinde deney grubu lehine sonuç elde edilmiştir. Rastgele etkiler modeline göre gerçekleştirilen analiz sonucunda genel etki büyüklüğünün değeri 0,805 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geniş düzeyde etkisi olduğu ve bu etki değerinin de anlamlı olduğu ($p=.000<.005$) sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 2. Çalışmalara ait etki büyüklüğü değerleri

Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Olan Etkisinde Moderatör Etkisi

Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisinde sınıf düzeyinin, ders türünün, uygulama süresinin, yayın yılının ve yayın türünün moderatör etkisi incelenmiştir. Ters yüz eğitim modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine olan etkisinde, ders türü moderatör değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenerek sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Ters Yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisinde Ders Türü Moderatör Değişkenine Göre İncelenmesi

Ders Türü*	N	Z	Standart Hata	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	p	Etki Büyüklüğü İçin Ortalama Güven Aralığı		sd	Ob	p
						Alt Sınır	Üst Sınır			
Fen ve Teknoloji	4	2,560	0,223	0,571	0,010	0,134	1,008			
Matematik	5	2,528	0,341	0,963	0,005	0,296	1,631	2	0,954	0,621
Sosyal Bilgiler	7	4,040	0,181	0,730	0,000	0,376	1,084			

*İngilizce dersinde 1 adet çalışma olduğundan analize dahil edilmemiştir.

Tablo 5'teki değerler incelendiğinde ders türüne göre oluşturulan gruplar arası homojenlik değeri Ob (Gruplararası Q değeri) =0,954 olarak elde edilmiştir. Ki-kare tablosunda %95 anlamlılık düzeyinde iki serbestlik derecesi ile kritik değer 5,991 olarak bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin, kritik değerden daha küçük elde edilmesinden dolayı ders türü moderatör değişkenine göre heterojenite olmadığı (Ob=0,954, p=0,621>0.05), ders türleri etki büyüklük değerleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Ders türü moderatör değişkeni etki büyüklük değeri üzerinde bir farklılık oluşturmamıştır. En büyük etki değeri matematik dersinde elde edilmiştir. İngilizce dersinde 1 adet çalışma olduğundan toplam etki değeri analizinde etkisi incelenirken, moderatör etkisi hesaplanmasına dahil edilmemiştir. İngilizce dersinde araştırma sayısının 1 adet olması dolayısıyla, bulunan değer yalnızca mevcut durumu ifade edeceğinden moderatör etkisi araştırmasında çalışmaya dahil edilmemiştir. . Elde edilen sonuca göre, ters yüz sınıf modelinin ders türü bakımından öğrencilerin akademik başarıları üzerinde bir farklılık oluşturmadığı sonucu elde edilmiştir. Matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde etki büyüklük değerlerinin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Ters yüz eğitim modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine olan etkisinde, ders türü moderatör değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı İncelenerek sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ters Yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisinde Sınıf Düzeyinin Moderatör Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf Düzeyi	N	Z	Standart Hata	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	P	Etki Büyüklüğü İçin Ortalama Güven Aralığı		sd	Ob	p
						Alt Sınır	Üst Sınır			
5. Sınıf	5	4,084	0,251	1,025	0,000	0,533	1,517			
7. Sınıf	10	4,711	0,176	0,831	0,000	0,485	1,176	2	9,484	0,009
8. Sınıf	2	0,201	0,241	0,048	0,841	-0,424	0,521			

Tablo 6'daki değerler incelendiğinde sınıf düzeyine göre oluşturulan gruplar arası homojenlik değeri Ob=9,484 olarak elde edilmiştir. Ki-kare tablosunda %95 anlamlılık düzeyinde iki serbestlik derecesi ile kritik değer 5,991 olarak bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin, kritik değerden daha büyük elde edilmesinden dolayı sınıf düzeyi moderatör değişkenine göre heterojenite olduğu (Ob=9,484, p=0,009<0.05), sınıf düzeyi etki büyüklük değerleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf düzeyi moderatör değişkeni etki büyüklük değeri üzerinde bir farklılık oluşturmuştur. En büyük etki değeri 5.sınıf düzeyinde elde edilmiştir.

Ters yüz eğitim modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine olan etkisinde, uygulama süresi moderatör değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı İncelenerek sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Ters Yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisinde Uygulama Süresinin Moderatör Değişkenine Göre İncelenmesi*

Uygulama Süresi	N	Z	Standart Hata	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	P	Etki Büyüklüğü İçin Ortalama Güven Aralığı		sd	Ob	p
						Alt Sınır	Üst Sınır			
1-4 Hafta	6	6,521	0,143	0,936	0,000	0,654	1,217			
5-9 Hafta	8	3,273	0,259	0,848	0,001	0,340	1,356	2	6,303	0,043
10 Üzeri Hafta	3	1,955	0,184	0,360	0,005	-0,001	0,720			

Karagöl ve Esen, 2019, ters yüz sınıf modelinin derslerde 4 haftadan fazla uygulanmasının akademik başarı üzerinde etkisinin azaldığını vurgulamıştır. Bu çalışmada da, ters yüz sınıf modelinin derslerde uygulama süresinin 4 haftadan daha fazla uygulanması durumunda, etki değeri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu nedenle uygulama süresinin akademik başarı üzerindeki moderatör etkisi araştırılırken 1-4, 5-9 ve 10 hafta üzeri şeklinde gruplanmıştır. Tablo 7'deki değerler incelendiğinde uygulama süresine göre oluşturulan gruplar arası homojenlik değeri $Ob=6,303$ olarak elde edilmiştir. Ki-kare tablosunda %95 anlamlılık düzeyinde iki serbestlik derecesi ile kritik değer 5,991 olarak bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin, kritik değerden daha büyük elde edilmesinden dolayı uygulama süresi moderatör değişkenine göre heterojenite olduğu ($Ob=6,303, p=0,0043<0.05$), ters yüz sınıf modelinin uygulama süresi etki büyüklük değerleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır. Uygulama süresi moderatör değişkeni etki büyüklük değeri üzerinde bir farklılık oluşturmuştur. En büyük etki değeri 1-4 hafta arasında elde edilmiştir.

Ters yüz eğitim modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine olan etkisinde, yayın türü moderatör değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı İncelenerek sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Ters Yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisinde Yayın Türünün Moderatör Değişkenine Göre İncelenmesi*

Yayın Türü	N	Z	Standart Hata	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	P	Etki Büyüklüğü İçin Ortalama Güven Aralığı		sd	Ob	p
						Alt Sınır	Üst Sınır			
Doktora	3	3,273	0,293	0,958	0,001	0,384	1,532			
Yüksek Lisans	14	4,900	0,158	0,773	0,000	0,464	1,082	1	0,311	0,577

Tablo 8'deki değerler incelendiğinde yayın türüne göre oluşturulan gruplar arası homojenlik değeri $Ob=0,311$ olarak elde edilmiştir. Ki-kare tablosunda %95 anlamlılık düzeyinde bir serbestlik derecesi ile kritik değer 3,841 olarak bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin, kritik değerden daha küçük elde edilmesinden dolayı sınıf düzeyi moderatör değişkenine göre heterojenite

Ters yüz sınıf modelinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: meta analiz çalışması

olmadığı (Ob=0,311, p=0,577>0.05), çalışmaların yayın türünün etki büyüklük değerleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmanın türü moderatör değişkeni etki büyüklük değeri üzerinde bir farklılık oluşturmamıştır.

Ters yüz eğitim modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine olan etkisinde, yayın yılı moderatör değişkenine göre farklılaşmış farklılaşmadığı incelenerek sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Ters Yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisinde Yayın Yılı Moderatör Değişkenine Göre İncelenmesi

Yayın Yılı*	N	Z	Standart Hata	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	P	Etki Büyüklüğü İçin Ortalama Güven Aralığı		sd	Ob	p
						Alt Sınır	Üst Sınır			
2018	3	3,395	0,432	1,466	0,001	0,619	2,132			
2019	6	4,468	0,131	0,584	0,000	0,328	0,840	3	4,425	0,219
2020	5	3,334	0,237	0,792	0,001	0,326	1,257			
2021	2	0,955	0,438	0,419	0,339	-0,440	1,278			

*2017 yılında 1 adet çalışma olduğundan analize dahil edilmemiştir.

Tablo 9'daki değerler incelendiğinde yayın yılına göre oluşturulan gruplar arası homojenlik değeri ise Ob=4,425 olarak elde edilmiştir. Ki-kare tablosunda %95 anlamlılık düzeyinde üç serbestlik derecesi ile kritik değer 9,488 olarak bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin, kritik değerden daha küçük elde edilmesinden dolayı yayın yılı moderatör değişkenine göre heterojenite olmadığı (Ob=4,425, p=0,219>0.05), çalışmanın dönemi etki büyüklük değerleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmanın dönemi moderatör değişkeni etki büyüklük değeri üzerinde bir farklılık oluşturmamıştır.

Sonuçlar ve Yorum

Bu çalışmada, ortaokulda ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki genel etkisinin meta-analiz yöntemi ile incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmaya dahil edilen 17 adet tezin homojenlik değeri (Q=61,762), ki-kare dağılımının 16 serbestlik derecesinden daha büyük olduğundan (df=16, X²=26,296), genel etki büyüklüğünün hesaplanmasında rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Rastgele etkiler modeline göre gerçekleştirilen analiz sonucunda, araştırmanın ilk sorusu olan "Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki genel etki büyüklük değeri nedir?" sorusunun cevabı elde edilmiştir. Meta analize dahil edilen çalışmaların genel etki büyüklüğü, 0,805 olarak bulunmuş olup, Cohen'd etki büyüklüğü sınıflamasına göre (Cohen vd., 2007), geniş düzeyde ve anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin derslerdeki öğrenme ve akademik başarıları üzerindeki etkisini inceleyen meta-analiz çalışmalarında, geniş düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kang ve Shin, 2016; Karagöl ve Esen, 2019; İyitoğlu, 2018; Cheng vd., 2019; Zheng vd., 2020).

Ters yüz sınıf modelinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki geniş düzeyde olan etkisinde birden fazla değişken neden olabilmektedir. Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkisinin olduğu (Aydın, 2016; Davies, vd., 2013), akademik performanslarını arttırdığı (Najmi, 2020; Bolatlı & Korucu, 2020), problem çözme becerilerini arttırdığı (Touchton, 2015), modelin işbirliği içinde çalışma ortamı oluşturduğu (Mason, vd., 2015; Strayer, 2012), olumlu tutum ortamı geliştirdiği (Ceylaner, 2016), bireysel öğrenme hızında öğrenme fırsatı sunması (Sezer, 2015), yapılandırmacı yaklaşım ve aktif öğrenme modelini temel alması (Hung, 2015) gibi avantajlardan ve özelliklerden dolayı modelin öğrencilerin daha iyi bir akademik başarı elde etmelerine imkan sağladığı görülmektedir.

“Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi, ders türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemin çözümü doğrultusunda, ders türlerinin etki büyüklük değerleri karşılaştırıldığında en yüksek etki büyüklüğünün matematik dersi olurken (ES=0,963), en düşük etki büyüklüğünün fen bilimleri dersine (ES=0,571) ait olduğu görülmektedir (Tablo 5). Etki büyüklük değeri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuca göre ters yüz sınıf modelinin ders türüne göre akademik başarı üzerinde farklı sonuçlar doğurmayacağı, yapılan literatür çalışmasında da aynı sonuca varılmıştır. Sosyal bilgiler, matematik ve fen ve teknoloji derslerinde öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında, ters yüz sınıf modelinin kullanılmasının verimli bir uygulama olacağı sonucuna varılmıştır.

“Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemin çözümü doğrultusunda, sınıf düzeyinin etki büyüklük değerleri karşılaştırıldığında en yüksek etki büyüklüğünün 5.sınıf düzeyine (ES=1,025), en düşük etki büyüklüğünün 8.sınıf düzeyine (ES=0,048) ait olduğu görülmektedir (Tablo 6). Etki büyüklük değeri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuca göre ters yüz sınıf modelinin 5.sınıf düzeyinde uygulanmasında öğrencilerin akademik başarı üzerinde daha fazla olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucun ters yüz sınıf modelinin, 5.sınıf öğrencilerini daha çok motive ettiği, aktif olarak derse katılımlarında daha istekli oldukları, kendi hızlarında dersi anlamalarına imkân tanıdığı ve derslerdeki akademik performanslarını artırdığı söylenebilir. 5.sınıfta matematik, fen bilimleri, İngilizce ve sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin ters yüz sınıf modelini kullanarak, öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmalarını sağlayabilecektir.

“Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi, uygulama süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemin çözümü doğrultusunda, uygulama süresinin etki büyüklük değerleri karşılaştırıldığında en yüksek etki büyüklüğünün 0-4 hafta (ES=0,936), en düşük etki büyüklüğünün 10 ve üzeri hafta uygulama süresine (ES=0,360) ait olduğu görülmektedir (Tablo 7). Etki büyüklük değeri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. 0-4 hafta sonrasında ters yüz sınıf modelinin etki büyüklük değeri azaldığı sonucuna varılmıştır (Karagöl ve Esen, 2019). Elde edilen sonuca göre de, ters yüz sınıf modelinin 4 haftadan sonra uygulanmasında öğrencilerin akademik başarılarında deney grubu aleyhine daha az artış yaşandığı görülmektedir.

“Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi, yayın türüne göre (yüksek lisans ve doktora) anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemin çözümü doğrultusunda, yayın türünün etki büyüklük değerleri karşılaştırıldığında en yüksek etki büyüklüğünün doktora yayınları (ES=0,958), en düşük etki büyüklüğünün yüksek lisans yayınlarına (ES=0,773) ait olduğu görülmektedir (Tablo 8). Etki büyüklük değeri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Orhan 2019, yapmış olduğu çalışmada ters yüz sınıf modelinin akademik başarı üzerinde, çalışmanın türünün gruplar arasında etki büyüklüğü açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmıştır. Bu çalışmada elde ettiğimiz sonuçlar ile örtüşmektedir.

“Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi, yayın yılına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemin çözümü doğrultusunda, yayın yılının etki büyüklük değerleri karşılaştırıldığında en yüksek etki büyüklüğünün 2018 yılına (ES=1,466), en düşük etki büyüklüğünün 2021 yılına (ES=0,419) ait olduğu görülmektedir (Tablo 9). Etki büyüklük değeri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı üzerinde, yayınlanma tarihinin gruplar arasında etki büyüklüğü açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmıştır (Orhan 2019). Bu çalışmada elde ettiğimiz sonuçlar ile örtüşmektedir.

Elde edilen araştırma sonuçlar dikkate alındığında, ters yüz sınıf modelinin 5.sınıflarda daha etkili olduğu, öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasında 0-4 hafta arasında uygulanmasının daha verimli olacağı çıkarımları yapılabilir. Bu çalışmada, ters yüz sınıf modelinin ortaokulda öğrencilerin akademik başarılarına olan genel etkisinin meta analiz yöntemi ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Ters yüz sınıf modelinin ortaokul kademesinde öğrencilerin derslere karşı tutum, motivasyon, öz-yeterlilik gibi faktörler üzerinde ne gibi etkilerinin olduğunu, gelecekte araştırmacılar tarafından yapılacak olan meta analiz çalışmaları ile ortaya çıkarılması önerilmektedir.

Kaynakça

Meta-analize dâhil edilen çalışmalar * işareti ile gösterilmiştir.

*Akdeniz, E. (2019). Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

*Aksoy, İ. (2020). Ortaokul fen öğretiminde ters yüz sınıf uygulamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Kastamonu.

*Arslan, U. (2021). Ters yüz sınıf modelinin ortaokul öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ve öz düzenleme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Aydın, B. (2016). The effect of FCL on academic achievement, homework / task stress level and learning transfer. (Unpublished Master's thesis), Süleyman Demirel University, Institute of Educational Sciences, Computer Education and Instructional Technology Department, Isparta.

*Aydın, H. (2020). Ters-yüz edilmiş sınıf modelinin tam sayılarda işlemler konusunun öğreniminde akademik başarıya etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

- Baker, J. (2000). The 'classroom flip': Using web course management tools to become the guide by the side. Paper Presented at the 11th International Conference on College Teaching and Learning, Jacksonville, FL
- Barak, M., & Shakman, L. (2008). Reform based science teaching: Teachers' instructional practices and conceptions. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4, 11–20.
- Bergmann, J. & Sams, A (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: International Societyfor Technolny in Education. Printed in the United States of America / USA: ISTE.ASCD. ISBN 978-1-56484-315-9 (pbk.)
- Bolatlı, Z. & Korucu, A. G. (2020). Determining the academic achievement of students who use FCL method supported by a mobile application and their views on collaborative learning. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 229-251. <https://doi.org/10.14686 / buefad.631835>
- *Bolathı, Z. (2018). Mobil uygulama ile desteklenmiş ters-yüz öğretim ortamı kullanan öğrencilerin akademik başarılarının ve işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Bulut, R. (2019). Oran-orantı konusunun öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Erzincan.
- *Bursa, S. (2019). Sosyal bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ceylaner, S. (2016). Effects of flipped classroom on students' self-directed learning readiness and attitudes towards English lesson in the 9th grade English language teaching. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Cheng, L., Ritzhaupt, A. D., & Antonenko, P. (2019). Effects of the FCL instructional strategy on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Technology Research & Development*, 67(4), 793–824. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9633-7>.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). *Is K-12 Blended Learning Disruptive? An introduction of the theory of hybrids*. Clayton Christensen Institute. Retrieved March 29, 2014, from. Erişim adresi: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/05/Is-K-12-Blended-Learning-Disruptive.pdf>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Retrieved from <http://books.google.com.tr/>
- Cooper, H., Hedges, L.V., & Valentine, J.C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed.). New York: Russell Sage Publication.
- Çakır, E.(2017). Ters yüz sınıf uygulamalarının fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and integration technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Education Technology Research Development*, 61, 563–580.
- Debbağ, M. (2018). Öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programı için hazırlanan ters-yüz edilmiş sınıf modelinin etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Demir, E. G. (2018). Ters yüz sınıf modeline dayalı uygulamaların ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve planlama becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi EBE. Samsun.

- Duval, S. J., & Tweedie, R. L. (2000a). Trim and fill: A simple funnel-plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics*, 56, 455-463. doi:10.1111/j.0006-341X.2000.00455.x
- Duval, S. J., & Tweedie, R. L. (2000b). A nonparametric trim and fill method of accounting for publication bias in meta-analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 95, 89-98. doi:10.1080/01621459.2000.10473905
- *Dursunlar, E. (2018). Ters yüz sınıf modelinin 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi yaşayan demokrasi ünitesinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Egger, M., & Smith, G. D. (1997). Meta-analysis: Potentials and promise. *British Medical Journal*, 315(7119), 1371-1374. Doi:10.1136/bmj.315.7119.1371.
- Egger, M., Smith, G. D., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *British Medical Journal*, 315(7109), 629-634. doi:10.1136/bmj.315.7109.629
- Gao, W., Zhao, K. & Chen, L. (2019, March 30-31). Problems and solutions to flip classroom applications. 1st International Symposium on Education, Culture and Social Sciences, Xi, China.
- *Göksu, D. Y. (2018). Ters yüz sınıf (flipped classroom) modelinin 5. Sınıf öğrencilerinin İngilizce akademik başarıları, öğrenme kaygıları ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Güç, F. (2017). Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters-yüz sınıf uygulamasının etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Hamdan, N., McRnight, P. E., McKnight, K. & Artfstrom, K. M. (2013). The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning. Flipped Learning Network. Erişim adresi: http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/WhitePaper_FlippedLearning.pdf
- Höfler, T. & Leutner, D. (2007). Instructional animation versus static pictures: A meta analysis. *Learning and Instruction*, 17(6), 722-738.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
- İyitoğlu, O. (2018). The impact of folded classroom model on EFL learners' academic achievement, attitudes and self-efficacy beliefs: A mixed method study. Unpublished PhD thesis. Yıldız Technical University Graduate School of Social Sciences Department of Educational Sciences Curriculum and Instruction Program, İstanbul.
- Jackson, N. (2019). Beneficial or not: Flipped learning in an elementary mathematics classroom. Doktora Tezi, California State University, Monterey Bay.
- Jeong, M. (2015). A case study of flipped learning in calculus of one variable on motivation and active learning. *Research in Mathematical Education*, 19(4), 211-227. <https://doi.org/10.7468/jks-med.2015.19.4.211>.
- *Kalafat, Z.H. (2019). Ters yüz sınıf modeli ile tasarlanan matematik dersinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısı üzerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kang, S., & Shin, I.-S. (2016). The effect of flipped learning in Korea: Meta-analysis <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Effect-of-Flipped-Learning-in-Korea-%3A-Kang-Shin/6d9d49a-f1e74a7b6cf6c6f27c24274e6f645d5d8>
- Kapçık, A.C. (2014). Fipped classroom eğitim modelinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi. TUBİTAK 45. Ortaöğretim Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması, İstanbul.

- Karagöl, İ., & Esen, E. (2019). The effect of flipped learning approach on academic achievement: A meta-analysis study. Hacettepe University Journal of Education, 34(3), 708-727. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018046755>.
- Mason, G. S., Shuman T. R. & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course, IEEE Transactions on Education, 56(4), 430-435
- Najmi, A. H. (2020). The effect of FCL approach on students' achievement in English language in Saudi Arabian southern border schools. International Education Studies, 13(9), 66-74. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n9p66>.
- Ogden, L. (2015). Student perceptions of the flipped classroom in college algebra. PRIMUS, 25(9-10), 782-791. <https://doi.org/10.1080/10511970.2015.1054011>.
- Orhan, A. (2019). Ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi: bir meta-analiz çalışması, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48 (1), 368-396.
- Özbilen, U. (2018). Tersine öğretim yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.
- Seçilmişoğlu, Ö. (2019). Ters yüz öğrenmenin İngilizce dilbisi öğretimi üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sezer, B. (2015). Gerçekleştirilen teknoloji destekli tersine çevrilmiş sınıf uygulamasının yansımaları. 3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- *Söğüt, M. (2019). Sosyal Bilgiler 5.sınıf etkin vatandaşlık öğrenme alanının ters-yüz sınıf modeline göre işlenmesinin öğrencilerin akademik başarıya etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ağrı.
- *Söndür, D. (2020). STEM etkinlikleriyle desteklenmiş Ters Yüz Öğrenme Modelinin çeşitli değişkenlere etkisi. Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- *Sönmez, İ.H. (2019). Ters dünyada kullanılmış TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde Bilişim Ağı yapılan eğitimin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Staker, H., & Horn, M. (2012). Classifying K-12 blended learning. Innosigtinstitute. Erişim adresi: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>
- Sterne, J. A., Sutton, A. J., Ioannidis, J. P., Terrin, N., Jones, D. R., Lua, J., ... & Tetzlaff, J. (2011). Recommendations for examining and interpreting funnel plot asymmetry in meta-analyses of randomised controlled trials. Bmj, 343, d4002.
- Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. Learning Environments Research, 15(2), 171-193
- *Şahin, Ş. (2020). Ters yüz sınıf modeli uygulamalarının, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- *Şerefli, B. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modeli: Akademik başarıya, tutuma etkisi ve öğrenci görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Thoms, C. L. (2012). Enhancing the blended learning curriculum by using the "flipped classroom" approach to produce a dynamic learning environment. 5th International Conference on Education,

Research and Innovation, 2150-2157. Doi: 10.3205/zma001045

- Touchton, M. (2015). Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: Evidence from a quasi-experiment. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 28-44.
- *Uzun, E. (2019). Ters yüz sınıf modelinin 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi üretim dağıtım ve tüketim ünitesinde uygulanmasının akademik başarıya etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aksaray.
- Wiginton, B. L. (2013). Flipped Instruction: an Investigation into the Effect of Learning Environment on Student Self- Efficacy, Learning Style, and Academic Achievement. Erişim adresi: http://lib-content.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0001416/u0015_0000001_0001416.pdf
- Winter, J. W. (2018). Performance and motivation in a middle school flipped learning course. *TechTrends*, 62(2), 176-183.
- *Yanardağ, H. (2021). Ters yüz sınıf uygulamalarının mevsimler ve iklim ünitesinin öğretiminde 8.sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve öğrenme kalıcılıklarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Diyarbakır.
- Yapıcı, Ü., & Akbayın, H. (2012). Harmanlanmış Öğrenme Ortamında Moodle Kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi/Journal of Research in Education and Teaching*, 1(2), ISSN: 2146-9199. Erişim adresi:[http://www.jret.org/ File Upload/ ks281142/File/09.yapici.pdf](http://www.jret.org/File Upload/ ks281142/File/09.yapici.pdf)
- Zheng, L., Bhagat, K. K., Zhen, Y., & Zhang, X. (2020). The effectiveness of the FCL on students' learning achievement and learning motivation: A meta-analysis. *Educational Technology & Society*, 23(1), 1-15.