



RESEARCHER

ISSN: 2717-9494



ANKARA BILIM
ÜNİVERSİTESİ

Volume: 8

Number: 3





RESEARCHER

ISSN: 2717-9494



ANKARA BİLİM
ÜNİVERSİTESİ

RESEARCHER is an online national refereed journal that is published four times in a year. Lingual, scientific and legal responsibility of all articles which are published in **RESEARCHER** belongs to author; rights of publication belong to www.rsstudies.com. The articles cannot be published, printed or copied partly/fully without **RESEARCHER**'s written permission. Editorial Board is free to publish or not to publish articles which are sent. Once authors send a manuscript, it is not given back.

Indexed by

Index Copernicus, Germany National Library, ABL Universitat Bibliothek Leipzig, German Institute of Global and Area Studies GIGA, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung WZB, Bibliotek Hamburg, Elektronische Zeitschriften Bibliothek EZB, Google Scholar, Academic Keys, Research Bible, Sosyal Bilimler Atif Dizini SOBIAD, SIS (Scientific Indexing Services).

DERGİ SAHİBİ / OWNER

Ankara Bilim Üniversitesi

BAŞ EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM

YARDIMCI EDİTÖR / ASSISTANT EDITOR

Öğr. Gör. Hasan ATMACA

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Akif AKKUŞ

Prof. Dr. Emrullah GÜNEY

Prof. Dr. İhsan BULUT

Prof. Dr. Ramazan SEVER

Prof. Dr. H. James BİRX

Prof. Dr. Aleksandra VRANESĀ

Prof. Dr. Ljiljana MARKOVIĆ

Doç. Dr. İbrahim TOSUN

ALAN EDİTÖRLERİ

Türkoloji: Prof. Dr. Mehmet KARA (Gazi Üniversitesi)

Türk Dili ve Edebiyatı: Dr. Öğr. Üyesi M. İkbāl GÜLER (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Türkçe Eğitimi: Doç. Dr. Mesut GÜN (Mersin Üniversitesi)

Tarih ve Tarih Eğitimi: Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILMAZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

İlahiyat: Prof. Dr. Özcan GÜNGÖR (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Sosyoloji: Doç. Dr. Selim EREN (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

İngiliz Dili ve Edebiyatı: Dr. Öğr. Üyesi Elif GÜVENDİ YALÇIN (Gümüşhane Üniversitesi)

Çeviri Bilim : Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN (Samsun Üniversitesi)

Yabancı Dil Eğitimi: Prof. Dr. Rifat GÜNDAY (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Spor Bilimleri: Doç. Dr. Mehmet GÜL (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

Eğitim Bilimleri: Dr. Öğr. Üyesi Şener ŞENTÜRK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

DİL EDITÖRLERİ

Türkçe:

Dr. Öğr. Üyesi Semih YEŞİLBAĞ

İngilizce:

Dr. Öğr. Üyesi Betül ÖZCAN DOST

Fransızca:

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet AYCAN

Almanca:

Öğr. Gör. Dr. Çiğdem KIRCA

DANIŞMA KURULU/ADVISORY BOARD

Prof. Dr. İlyas GÖKHAN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Nuri YAVUZ (Gaziantep Üniversitesi)

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Hakkı YAZICI (Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Ünal İBRET (Kastamonu Üniversitesi)

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)

Prof. Dr. Kubilay YAZICI (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Assoc. Prof. Dr. Marija DINDIĆ (Serbian Academy of Science and Arts)



RESEARCHER

ISSN: 2717-9494



ANKARA BİLİM
ÜNİVERSİTESİ

2020, Volume 8, Issue 3

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

**İki Dilli Türk Çocukların Dil Tercihleri ve Bu Tercihlerinin Sebepleri: Londra
Örneği**

Bilingual Turkish Children's Language Preference and the Reasons: London Example

Bircan EYÜP – Esra Birsen GÜLER

01 – 24

**The Relationships between Alexithymia and Identity Functions: An
Investigation through High School Students**

Aleksitimi ve Kimlik İşlevleri Arasındaki İlişkiler: Lise Öğrencileri Üzerinden Bir İnceleme

Özlem GÜL – Serap AKTAŞ – Bilal KAYA – Ümit MORSÜNBÜL

25 – 39

Öğrencilerin Açık Liseye İlişkin Görüşleri

The Students' Opinions About Open High School

Avni AYTEKİN

40 – 47

**Avrupa Birliği Üyesi Seçili Geçiş Ekonomilerinde Yurtiçi Tasarruflar ve Cari
İşlemler Dengesi İlişkisi**

Domestic Savings And Current Account Balance Relationship In European Union

Member Selected Transition Economies

Yavuz ÖZEK

48 – 61

**Yabancı Dil Öğrenmede Yazma Kaygısının Nedenleri, Etkileri ve Başetme
Yolları**

*The Causes and Effects of Writing Anxiety on Foreign Language Learning and Coping
with It*

Hilal İLHAN – Ömer Faruk TUTKUN

62 – 79

**Mustafa Kemal Paşa ve Silah Arkadaşları İçin Yazılan Manzum Bir Osmanlı
Arşiv Belgesi**

*An Poetry Archive Document Written About Mustafa Kemal Pasha And His Weapon
Friends*

Muhittin ELİAÇIK

80 – 86

**Okul Öğretme-Öğrenme Ortam Ve Süreçlerinde Sosyal Yapılandırıcılık
Yaklaşımının Uygulanabilirliği**

*The Applicability Of Social Constructivism In The Environment And Process Of Teaching
And Learning At School*

Süleyman GÖKSOY – Elif TORLAK

87 – 110



RESEARCHER

ISSN: 2717-9494



Değerli Bilim İnsanları,

RESEARCHER olarak 8. yılımızda 3. sayımızı çıkarmanın onurunu yaşıyoruz. İlk günkü heyecanla çalışmalarımıza devam ederken sizlerin değerli destekleriyle dergimizin çok iyi yerlere geleceğinden emin olduğumuzu bildirmek isteriz. Bundan önceki sayılarımızda olduğu gibi bu sayımızda da birbirinden değerli bilimsel çalışmalarıyla dergimize katkı sağlayan yazarlarımıza, kıymetli hakemlikleriyle bilimsel çalışmaların daha nitelikli olmasında büyük emekleri bulunan hakemlerimize en samimi teşekkürlerimizi sunarız.

RESEARCHER Editör Kurulu

Dear respected Scientists;

As **RESEARCHER**, we are very proud of publishing third issue of 2020 in the 8th year of **RESEARCHER**. As we continue to work hard with the excitement on the first day, we would like to say, we are so sure that our journal will get better place with your supports. Same as our previous issues before, we would like to present thanks sincerely to authors who contribute our journal with the scientific studies one more valuable than the other and to referees who support and help us to make studies more qualified.

RESEARCHER Editorial Team



Researcher

ISSN: 2717-9494

(2020) Cilt 8 / Sayı 3, s. 01-24



Geliş Tarihi: 17.08.2020

Kabul Tarihi: 19.09.2020

Online Yayın Tarihi: 30.09.2020

İki Dilli Türk Çocukların Dil Tercihleri ve Bu Tercihlerinin Sebepleri: Londra Örneği*

Bircan EYÜP¹, Esra Birsen GÜLER²

Özet

Bu araştırmanın amacı, Londra'da yaşayan iki dilli Türk çocukların dil tercihlerini, bu tercihlerinin sebeplerini ve iki dilliliğe yönelik düşüncelerini tespit etmektir. Çalışma tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırma grubunu Londra'da yaşayan ana dili Türkçe olan 28 Türk çocuğu oluşturmaktadır. Çocuklar yaş aralığı 9 ile 14 arasında değişmektedir. Çocukların %64.3'ü kız, %35.7'si erkektir. Çocukların tamamı Londra'da doğmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu', 16 maddeden oluşan 'İki Dilli Türk Çocuklarına Yönelik Dil Tercihi Anketi' ve 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde istatistiksel işlemlerden ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, Londra'da yaşayan iki dilli Türk çocukların çoğunluğunun yaşamlarında öncelikli dil olarak İngilizceyi gördükleri belirlenmiştir. Çocukların dil tercihlerinde okul ve sosyal çevrenin aileden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların kendilerini İngilizceyle daha rahat ifade etmelerine rağmen her iki dile karşı da olumlu düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Çocukların iki dilli olmanın önemli olduğunu ve bunun onları ayrıcalıklı yaptığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların çevrelerinin genel olarak iki dilliliğe yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında iki dilli Türk çocukların eğitim sürecine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İki dilli Türk çocukları, ana dili, dil tercihleri, Londra.

Bilingual Turkish Children's Language Preference and the Reasons: London Example

Abstract

The aim of this study is to determine the language preferences of bilingual Turkish children living in London, the reasons for these preferences and their views on bilingualism. The study is designed according to the survey model. The research group consists of 28 Turkish children living in London whose mother tongue is Turkish. 64.3% of the children are girls and 35.7% are boys. All of the children were born in London. In the study, "Personal Information Form" prepared by the researchers, "Language Preference Survey for Bilingual Turkish Children" and a semi-structured interview form consisting of 8 questions were used as data collection tools. Statistical processes and content analysis were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that most of the

* Bu çalışma 20-23 Nisan 2017 tarihlerinde Roma'da düzenlenen "ISLET 2017- 3. International Symposium on Language Education and Teaching" adlı sempozyumda bildiri olarak sunulan "İngilizceye Karşı Türkçe mi? İngilizce ile Türkçe mi?" adlı çalışmanın geliştirilmiş hâlidir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, bircaneyup@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8061-1159

² Türkçe Öğrt., Londra Yunus Emre Enstitüsü, esrabirsens35@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8055-342X

bilingual Turkish children living in London see English as their primary language in their lives. It has been concluded that school and social environment are more effective than family in children's language preferences. In addition, although children express themselves more comfortably in English, it has been determined that they have positive thoughts towards both languages. It was concluded that children think it is important to be bilingual and that this makes them privileged. In addition, it was determined that the children's environment generally has a positive perspective towards bilingualism. In the light of the results obtained in the study, suggestions were made regarding the education process of bilingual Turkish children.

Keywords: Bilingual Turkish children, mother tongue, language preferences, London.

GİRİŞ

Günümüz dünyasında pek çok yerde çocuklar sosyal çevrelerinde ve okul ortamlarında kullandıkları dilden farklı bir dili evde kullanmaktadır. Bu, dünya genelinde iki dilli ortamların sayısının giderek arttığını göstermektedir (Günay, 2015). Bu gelişme aynı zamanda iki dillilik kavramını da ön plana çıkarmaktadır. Daha evvel bağlamından bağımsız ele alınan iki dillilik sadece iki dili ana dili seviyesinde veya ona çok yakın kullanmak olarak tanımlanmıştır (Bloomfield, 1933). Haugen (Rezzagil, 2010'dan akt. Yılmaz, 2014, s. 1643) ise "karşı dilde anlamlı ifadeler ortaya koyabilmek noktasında iki dilliliğin başladığını" ifade etmektedir. Aksan (2000, s. 26) da iki dilliliği, "bireyin çeşitli nedenlerle ve değişik koşullar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması ya da ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesi durumu" (akt. Bölükbaş Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019, s. 100) olarak tanımlamaktadır. İki dillilik başlı başına bir bütündür. İki dilli insanlar her bir dili farklı insanlarla, farklı bağlamlarda ve farklı amaçlarla kullanmaktadır. Bu nedenle de dil yeterlilikleri dilin nerede, hangi bağlamda ve ne kadar kullanıldığı ile ölçülebilmektedir. Bunun için kişinin iki dildeki yeterliliği mukayese edilirken nerede, ne zaman ve kiminle soruları hassasiyetle cevaplanmalıdır (Cook, 1991).

Türkiye'den 1960'lardan itibaren Avrupa'nın farklı ülkelerine çeşitli sebep ve amaçlarla yapılan göçler neticesinde iki dillilik konusu Türk göçmenler için de zamanla gündeme gelmeye başlamıştır. Zira, ilk göçlerle birlikte göç edilen yere uyum sağlama ile ilgili çeşitli problemler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu problemlerin ilk sırasında ise dil gelmektedir. Gittikleri ülkenin dilini bilmeyen Türk göçmenler topluma uyum sağlamakta, kendilerini ifade etmekte ve insanlarla anlaşmakta önemli sorunlar yaşamışlardır (Esenlikçi ve Engin, 2019). Nitekim dil problemi daha geç zamanlarda Türkiye'den göç edilen ülkelere de yaşanmaya devam etmiştir. Bu ülkelere biri olan ve bu çalışmada ele alınan Londra şehrinin bulunduğu İngiltere'ye Türkler 1970'lerin sonlarında göçmeye ve 1980'lerin ortalarında yerleşmeye başlamışlardır. Göç eden ilk kuşağın eğitim düzeyi oldukça düşüktü ve bugün bile bu kuşak İngiliz toplumuna uyum sağlayamamıştır. Kültürel ve dinî farklılıklar nedeniyle kendilerine has gettolar oluşturup İngilizlerden ve diğer milletlerden uzak bir yaşam tercih etmişlerdir. Günümüzde dahi basit bazı İngilizce sözcükler dışında hiç İngilizce bilmeyen pek çok Türk göçmen bu gettolarda yaşamaya devam etmektedir. Ancak ikinci ve daha sonraki kuşaklarda dil problemi yavaş yavaş azalmaya başlamıştır (Aşçı, 2013, s. 109-110).

Bu kuşaklar içerisindeki Türk çocuklarının İngiltere’de daha az dil problemi yaşamalarının önemli sebeplerinden biri, bu çocukların büyük bir kısmının İngiltere’de devlet okullarına gitmeleri ve bu okullarda İngilizce eğitim almalarıdır (İsa, 2014). Bu da çocukların okulda ve okul çevresinde İngilizce konuşmalarını gerekli kılmıştır. Ancak bu kez de çocuklar aileleriyle ve yakın çevreleriyle Türkçe, okulda ise İngilizce iletişim kurmak zorunda kalmıştır. Bu durum, Türk çocuklarının farklı ortamlarda farklı dilleri kullanmalarını ihtiyaç hâline getirmiştir. Böylece Türk çocukları arasında iki dillilik yaygınlaşmaya başlamıştır.

Londra’da yaşayan Türk çocuklarının önemli bir kısmı ana okuluna başlayana kadar ailesinden ve yakın çevresinden Türkçeyi duymakta ve bu sayede de öğrenmektedir. Ancak bu süreç bilinçli bir öğrenme süreci değildir. Ana okuluna başladıktan sonraki süreçte eğitim hayatlarında her daim İngilizce kullanmaları çocukların ana dili sürecini gerçek anlamda tamamlamalarına engel olmaktadır. Bir süre sonra da çocuklar kendi ana dillerinde problem yaşamaya başlamaktadır. Bu durumu engellemek ve çocukların ana dillerini daha sistemli bir şekilde öğrenmeleri adına Londra’da Türklerin yoğun olduğu bölgelerdeki İngiliz okullarında Türk çocuklarına Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nden gönderilen öğretmenler tarafından Türkçe dersleri verilmektedir. Bu dersler, seçmeli ders adı altında haftada bir ders saati şeklinde yürütülmektedir. Bunun yanı sıra Londra’nın farklı bölgelerinde Türk dernekleri tarafından açılan yaklaşık 15 Türk Dernek Okulu da bulunmaktadır. Bu okullarda çocuklara genellikle hafta sonları olmak üzere bazen de hafta içi bir ya da iki gün Türkçe dersleri verilmektedir (Londra MEB, 2020). Türk nüfusunun fazla olduğu Londra’da okul sayısının bu kadar az görülmesinin nedeni bir grup birden fazla binada veya camide ders yapsa bile Londra Eğitim Müşavirliğinin açıkladığı okullar listesinde grubun ders yaptığı ana mekâna yer verilmesidir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen öğretmenler bu dernek okullarında da Türkçe derslerine girmektedir. Bu kursların bazılarında ayrıca din, sanat, müzik, spor, İngilizce, matematik ve fen gibi dersler de verilmektedir (Okur, 2014, s. 293). Bunların yanı sıra İngiliz okullarının bazılarında da Türk öğrencilerinin gireceği A-Level ve GCSE Türkçe sınavlarına yönelik hazırlık dersleri de yapılmaktadır.

Doğduktan sonra yurt dışına giden ya da yurt dışında doğup büyüyen Türk çocukları yaşadıkları ülkede ana dillerini yeterli derecede öğrenememektedir. Bunun nedenleri arasında ailelerin eğitim seviyelerinin düşük olması, ana dilin önemini kavrayamamış olması, çocuğun Türkçe dil eğitimine yardımcı olamaması, çocukların Türkçe dersine katılma zorunluluğunun olmaması ve Türkçe derslerinin sayısının az olması yer almaktadır (Bekir ve Aydın, 2018, s. 98). Nitekim İngiltere’deki Türkçe öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmalarda da öğretmenler benzer görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmenler “Türk öğrencilerin derslere ilgisiz davrandıklarını, okul haricinde Türkçeyi kullanmadıklarını ve ailelerin Türkçe derslerini desteklemediklerini ve bu nedenlerden dolayı da Türkçelerinin yetersiz olduğunu” belirtmişlerdir (Güleç ve Yaman, 2014). Hatta “İngiltere’deki Türk ailelerin ve çocuklarının birçoğunun Türkçe ve Türk kültürünü aşağılık bir durum olarak algıladıklarını, Türkçe öğretimine ve kullanımına önem” vermediklerini belirleyen çalışmalar da mevcuttur (Yaman ve

Dağtaş, 2015, s. 65). Bu durum, Türkçenin yakın gelecekte İngiltere’de yaşayan Türk çocukları tarafından kullanılmama olasılığını da ortaya çıkarmaktadır.

Ana dilinin sağlıklı bir şekilde ediniminin çocuğun bilişsel, dilsel ve sosyal gelişimine katkısı önemlidir. Ancak “çocuklar ana dilini tam olarak öğrenmeden ikinci dille temasa geçtiğinde ana dili bilgisi eksik kalmaktadır. Ana dili öğrenimi tam anlamıyla gerçekleşmeden ikinci dili öğrenmek içinden çıkılmaz bir hâl alarak çocukların her iki dili de eksik öğrenmelerine neden olmaktadır. Bu durumda çocuklar hem ana dilini hem de ikinci dili öğrenirken sorunlar yaşamaktadır” (Arslan ve Şaşmaz, 2016, s. 182). Nitekim çocukların “ana dili edinimi ve öğretimiyle birlikte gelişen kavram oluşturma yeteneği, farklı konulara yönelik hayat bilgisi, yazılı iletişim becerisi ve estetik dil kullanımı, problem çözme, gözlem yapma, bulguya, yargıya ulaşma gibi akademik beceriler ve öğrenme stratejilerindeki gelişim, bütünüyle ikinci dile aktarılmaktadır. İkinci dildeki söz varlığının ya da sözlü ve yazılı dil kullanım becerisinin gelişimi, bu gelişmişlik derecesinin ilk dildeki gelişmişlik düzeyine dayanmaktadır” (Uzun, 2003). Bu bakımdan Türk çocuklarının da Türkçeye hâkim oldukları ölçüde İngilizcede başarılı olmaları beklenmektedir. Ancak Londra’daki Türk çocuklarının okullardaki başarı durumu genel olarak düşük seviyelerdedir. Hatta tüm azınlıklar arasında kıyaslama yapıldığında Türk öğrencilerin daha alt seviyelerde olduğu görülmektedir (Uysal, 2015, s. 761). Bu durum, öğrencilerin İngilizceye yeterli düzeyde hâkim olmadıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Nitekim Issa (2008) da İngiltere’de öğretmenlerin çocuklara İngilizcenin ana dilleri olmadığını sürekli dayatmalarından dolayı çocukların İngilizcelerinin gelişmediğini ifade etmiştir (Akt. Okur, 2014, s. 295).

Alanyazın tarandığında yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik çalışmaların son yıllarda kısmen artmasına rağmen çok sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Ortaköylü, Satılmış ve Eyüp, 2020). Özeldir İngiltere açısından bakıldığında da durum aynıdır. İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarına yönelik çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda Türk çocuklarının dil kullanma durumları (Okur, 2014), sözcük hazineleri (Tatar Kırılmış ve Çelebi, 2015), dil bilgisi eğitimindeki problemleri (Güleç ve Yaman, 2014), kültürleşme tercihleri (Kılıçoğlu, Acat ve Karadağ, 2015), dil gelişim performanslarının özgül dil bozukluğu riski (Erdoğan, 2015), ana dili Türkçeyi öğrenme durumları (Bayat, 2016), uluslararası mekânlardaki duygusal coğrafyaları (Uysal, 2016), Türkçe anlattıkları hikâyeler (Aydoğan ve Aydın, 2017), Türkçe sözlü dil becerileri (Aydın ve Gün, 2018) ve yaratıcı dramının çocukların kitap okuma sevgi ve ilgisine etkisi (Uludüz ve Günbayı, 2018) incelenmiştir. Ayrıca Londra’daki Türk okullarını inceleyen çalışmada da Türkçe dersleri ve Türk öğrencilerin durumlarına değinilmiştir (Uysal, 2015).

Genel olarak bakıldığında yapılan çalışmalarda İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarının farklı açılardan ele alındığı görülmektedir. Ancak bu çalışmalar içerisinde daha çok çocukların Türkçe bilgi düzeylerine, Türkçeyi kullanma durumlarına ve Türkçeye yönelik tutumlarına odaklanılmıştır. Zira Türk çocuklarının dil tercihleri ve bu tercihlerini nelerin etkilediği önemli bir sorudur. Nitekim bu çalışmada bu iki sorunun cevabının bulunması amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada Türk çocuklarının iki dile dair

ne tür sorunlar yaşadıkları, iki dilliliğe dair düşünceleri ve çevrelerinin bakış açısı da belirlenmek istenmiştir. Bu bakımdan çalışma diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Bu çalışmada, Londra’da yaşayan ana dili Türkçe olan iki dilli Türk çocukların dil tercihleri, bu tercihlerindeki sebepleri ve iki dilli olmaya yönelik düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama modeli “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2009, s. 77). Bu çalışmada da iki dilli Türk çocukların dil tercihleri ve bu tercihlerinin sebepleriyle ilgili var olan durumları incelendiğinden tarama modelinin kullanılması uygun bulunmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “İki Dilli Türk Çocuklarına Yönelik Dil Tercihi Anketi’nden elde edilen verilerden sonra çocukların dil tercihlerine yönelik daha derinlemesine veri elde edebilmek amacıyla görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme tekniği, katılımcıların doğrudan gözlemlenemediği durumlarda faydalı bilgiler sunması ve katılımcılarla ilgili ayrıntılı bilgiler sağlaması açısından oldukça avantajlıdır (Creswell, 2017, s. 281). Bunun yanı sıra, en çok başvurulan iletişim aracı konuşmayı temel alması nedeniyle görüşme yöntemi araştırmacılar tarafından sıkça tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 127).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı, “bu yöntemde yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 113). Bu çalışmada da araştırma grubunu Londra’da yaşayan ana dili Türkçe olan iki dilli 28 Türk çocuğu oluşturmaktadır. Çocukların 18’i (%64.3) kız, 10’u (%35.7) erkektir. Çocukların yaş aralığı 9 ile 14 arasında değişmektedir. Çocukların tümü Londra’da doğmuştur. Çocukların tamamının anne ve babası Türk’tür ve Türkiye’de doğup daha sonra İngiltere’ye göç etmiştir. Çocukların tamamı İngiliz okullarında eğitim almaktadır. Türkçe dersini ya hafta sonu Türk okullarında ya da devam ettikleri kendi İngiliz okullarında seçmeli ders olarak almaktadırlar. Çocukların tamamı Türkçeyi birinci dil olarak öğrenmiş, İngilizceyi okulda öğrenmeye başlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘İki Dilli Türk Çocuklarına Yönelik Dil Tercihi Anketi’ ve ‘yarı yapılandırılmış görüşme formu’ kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda çocukların yaşları, cinsiyetleri, doğum yerleri, anne-babalarının doğum yeri, gittikleri okullara ait bilgiler bulunmaktadır.

Anket için öncelikle araştırmacılar tarafından yurt içi ve yurt dışı alanyazın taranarak çalışma konusuyla ilgili araştırmalar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucu, çocukların dil tercihlerini tespit etmeye yönelik anket oluşturmak için bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzundaki soru maddelerinden alanda uzman üç akademisyenin ve İngiltere’de Türkçe derslerine giren dört öğretmenin görüşü alınarak en uygun olan 18 soru maddesi seçilmiştir. 10 Türk çocuğundan bu soru maddelerini cevaplamaları istenmiştir. Çocuklara soruları cevaplarken anlamakta zorlandıkları ya da hiç anlam veremediklerini düşündükleri soru maddeleri olup olmadığı sorulmuştur. Çocukların da görüşleri doğrultusunda 16 sorudan oluşan ve 3’lü likert tipinde ‘İki Dilli Türk Çocuklarına Yönelik Dil Tercihi Anketi’ hazırlanmıştır. Ankette maddeler ‘her zaman’, ‘bazen’ ve ‘hiçbir zaman’ şeklinde sınıflandırılmıştır. Anketin güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin dil tercihlerini ve bu tercihlerinin sebeplerini daha ayrıntılı inceleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bunun sebebi ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacıya soruları önceden hazırlama imkânı sağladığı için daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi sağlamaktadır. Bunlarla birlikte araştırmacıya ve katılımcıya zaman bakımından esneklik sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 123). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu öğrencilerin ankete verdikleri cevaplardan hareketle hazırlanmıştır. Ankete verilen cevaplardan hareketle hazırlanan görüşme soruları da alanda çalışan üç akademisyene ve Londra’da Türkçe öğreten üç öğretmene gösterilmiştir. Onlardan alınan dönütler doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu 4 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden de alınan dönütler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formunun sekiz sorudan oluşmasına karar verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

- Sizin için hangi dil daha önceliklidir (günlük yaşamlarında kullanmayı ilk tercih ettikleri, kendileri için daha önemli)? Nedenini açıklar mısınız?
- Kendinizi hangi dili konuşurken daha rahat hissediyorsunuz? Nedenini açıklar mısınız?
- İki dil kullanmanın size göre yararları nelerdir?
- İki dil kullanmanın size göre zararları var mıdır? Bunlar nelerdir?
- Okulda kendinizi İngilizce ifade ettiğinizde problem yaşıyor musunuz? Bu problemler nelerdir?
- Okulda derslerin İngilizce anlatılmasından dolayı problemler yaşıyor musunuz? Bu problemler nelerdir?
- Hangi dilde (Türkçe-İngilizce) hangi becerilerinizin (dinleme, konuşma, yazma, okuma) daha iyi olduğunu düşünüyorsunuz? Nedenleri neler olabilir?
- Çevrenizdeki insanların iki dille ilgili bakış açıları nelerdir? Sizi nasıl yönlendiriyorlar?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öncelikle gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılan ana dili Türkçe olan 28 Türk çocuğuna ‘İki Dilli Türk Çocuklarına Yönelik Dil Tercihi Anketi’ uygulanmıştır. Öğrencilere anket Türkçe uygulanmıştır. İhtiyaç durumunda araştırmacılar öğrencilere İngilizce açıklamalarda bulunmuştur. Anketten elde edilen

verilerin analizinde istatistiksel işlemlerden frekans ve yüzde kullanılmıştır. Anket uygulandıktan bir ay sonra aynı çocuklara yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Görüşmeler çocuklarla yüz yüze ve süre sınırlaması yapılmadan gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğrenciler ihtiyaç duyduğunda araştırmacılar tarafından İngilizce açıklamalarda bulunmuş ya da öğrencilerin düşüncelerini İngilizce belirtmelerine izin verilmiştir. Görüşmeler ses kaydına alınıp bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Bu doğrultuda ilk olarak görüşmeler araştırmacılar tarafından bilgisayarda yazılı hâle getirilmiştir. Sonra görüşmeler birkaç kere okunarak bütünden anlam çıkarılmaya çalışılmıştır. Okumalar yapılırken önemli yerler not edilmiştir. Daha sonra kodlamalara başlanmıştır. Kodlamada amaç, “eldeki verilerden anlam çıkarmak, onları metin veya görsel parçalara ayırmak, bu parçaları kodlarla etiketlemek, kodlamaların çakışıp çakışmadıklarını ya da gereksiz yere kullanılıp kullanılmadıklarını inceleyip bu kodları geniş temalarla daraltmaktır” (Creswell, 2017, s. 314-315). Araştırmada her sorunun içeriğine göre kodlaması yapılmıştır. Kodlamalar bittikten sonra elde edilen verilerden hareketle kategoriler oluşturulmuştur. Her soru kendi içinde değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde çalışmaya katılan Türk çocuklar K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır. Analizler iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar analizlerini bitirdikten sonra kendi aralarındaki tutarlılığı kontrol etmişlerdir. İki araştırmacı arasında %87 oranında tutarlılık olduğu belirlenmiştir. Farklı değerlendirilen yerler görüşülerek ortak karara bağlanmıştır. Son olarak, elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

İki Dilli Türk Çocukların ‘İki Dilli Türk Çocuklarına Yönelik Dil Tercihi Anketi’ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

İki dilli Türk çocuklarına uygulanan ‘İki Dilli Türk Çocuklarına Yönelik Dil Tercihi Anketi’nden elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. ‘İki Dilli Türk Çocuklarına Yönelik Dil Tercihi Anketi’nden Elde Edilen Bulgular

Sorular	Hiçbir Zaman		Bazen		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%
Ailemin benimle Türkçe konuşmasından hoşlanıyorum.	1	3.6	13	46.4	14	50
Ailemin benimle İngilizce konuşmasından hoşlanıyorum.	1	3.6	11	39.2	16	57.1
Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşmayı seviyorum.	1	3.6	5	17.9	22	78.6
Ailemin benimle İngilizce konuşması gerektiğini düşünüyorum.	6	21.4	17	60.8	5	17.9
İngiltere’de Türkçe konuşmama gerek	6	21.4	13	46.4	9	32.1

olduğunu düşünmüyorum.						
Okuldaki derslerimde öğretmenlerimin Türkçe konuşmasını isterdim.	12	42.9	11	39.2	5	17.9
Londra'da insanlarla Türkçe konuşmayı seviyorum.	-	-	17	60.8	11	39.2
Londra'da insanlarla İngilizce konuşmayı seviyorum.	-	-	12	42.9	16	57.1
Kendimi Türkçe işlenen derslerde rahat hissediyorum.	1	3.6	15	53.6	12	42.9
Kendimi İngilizce işlenen derslerde rahat hissediyorum.	-	-	8	28.6	20	71.4
İki dili konuşabildiğim için kendimi daha ayrıcalıklı görüyorum.	-	-	6	21.4	22	78.6
İki dili konuştuğum için gelecekte daha şanslı olacağımı düşünüyorum.	-	-	7	25	21	75
Ailemin de İngilizce konuşmasını isterim.	6	21.4	12	42.9	10	35.7
Okulda dersler Türkçe öğretilsin isterdim.	4	14.2	18	64.3	6	21.4
İki dili niçin öğrenmek zorunda olduğumu düşünüyorum.	12	42.9	11	39.2	5	17.9
Duygu ve düşüncelerimi iki dilde de iyi anlatabildiğimi düşünüyorum.	-	-	15	53.6	13	46.4

Tablo 1'e bakıldığında Londra'da yaşayan iki dilli Türk çocukların aileleriyle anlaşma diliyle alakalı verdikleri cevaplardan çocukların ailelerinin tercih ettiği dile karşı olumsuz tutum içinde olmadıkları görülmektedir. Çocukların %50'si ailelerinin kendileriyle Türkçe konuşmasından %57.1'i de İngilizce konuşmasından her zaman memnun olduklarını belirtmektedir. Türk çocuklarının %46.4'ü ailelerinin kendileriyle Türkçe konuşmasından, %39.2'si ise İngilizce konuşmasından bazen hoşlandıklarını ifade etmektedir. Ailelerinin kendileriyle Türkçe ve İngilizce konuşmasından hoşlanmadığını belirtenlerin ise sadece birer kişi olduğu görülmektedir. Bu, çocukların ailelerinin tercih ettikleri dile karşı olumsuz tutuma sahip olmadıklarını gösterir. Ancak çocuklara sorulan 'Ailemin benimle İngilizce konuşması gerektiğini düşünüyorum.' maddesine öğrencilerin %17.9'u her zaman ve %60.8'i bazen yönünde cevap verirken %21.4'ü hiçbir zaman cevabını vermiştir. Bir diğer madde olan "Ailemin de İngilizce konuşmasını isterim/" için de katılımcıların %35.7'si her zaman, %42.9'u bazen ve %21.4'ü hiçbir zaman demiştir. Bu bakımdan çocukların iki dile karşı olumsuz tutuma sahip olmamalarına rağmen ailelerinin onlarla İngilizce konuşmasını daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

İki dilli Türk çocukların Londra'da anlaşmak için tercih ettikleri dile bakıldığında %39.2'si her zaman, %60.8'i bazen Türkçe konuşmayı sevdiğini belirtirken, %57.1'i her zaman ve %42.9'u bazen İngilizce konuşmayı sevdiğini ifade etmiştir. Bu iki madde için hiçbir öğrenci olumsuz cevap vermemiştir. Ancak bulgular değerlendirildiğinde çocukların çoğunluğunun İngilizceyi daha fazla tercih ettiği söylenebilir. Çocukların "Duygu ve düşüncelerimi iki dilde de iyi anlatabildiğimi düşünüyorum." maddesi için %46.4'ü her zaman ve %53.6'sı bazen cevabını vermiştir. Çocukların anlaşırken

kendilerini her iki dilde de rahat hissettikleri söylenebilir. Okulda ise çocukların çoğunun arkadaşlarıyla İngilizce konuşmaktan hoşlandıkları belirlenmiştir. Çocukların %78.6'sı her zaman %17.9'u ise bazen okulda arkadaşlarıyla İngilizce konuşmaktan hoşlanırken sadece %3.6'sı okulda arkadaşlarıyla İngilizce konuşmaktan hoşlanmadığını ifade etmiştir. Bu durum çocukların büyük bir kısmının okulda kendilerini ifade etmede bir problem yaşamadıklarını göstermektedir. "İngiltere'de Türkçe konuşmama gerek olduğunu düşünmüyorum." maddesi için %32.1'i her zaman, %46.4'ü bazen ve %21.4'ü hiçbir zaman cevabını vermiştir. Bu da çocukların önemli bir kısmının evde ve sosyal hayatlarında İngilizcenin kendileri için yeterli olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Dersler açısından bakıldığında "Kendimi Türkçe işlenen derslerde rahat hissediyorum." maddesi için çocukların %42.9'u her zaman, %53.6'sı bazen ve %3.6'sı hiçbir zaman cevabını verirken, "Kendimi İngilizce işlenen derslerde rahat hissediyorum." maddesine ise %71.4'ünün her zaman, %28.6'sının bazen cevabını verdiği tespit edilmiştir. Yine bu doğrultuda sorulan "Okuldaki derslerimde öğretmenlerimin Türkçe konuşmasını isterdim." maddesine çocukların sadece %17.9'u her zaman derken %39.2'si bazen ve %42.9'u hiçbir zaman demıştır. "Okulda dersler Türkçe öğretilsin isterdim." maddesine ise çocukların %21.4'ü her zaman, %64.3'ü bazen ve %21.4'ü hiçbir zaman cevabını vermiştir. Bu bulgular çocukların okulda öncelikli olarak İngilizceyi tercih ettiklerini göstermektedir.

Ankette yer alan "İki dili niçin öğrenmek zorunda olduğumu düşünüyorum." maddesini çocukların %17.9'u her zaman, %39.2'si bazen ve %42.9'u hiçbir zaman olarak cevaplamıştır. Buradan hareketle, çocukların çoğunluğunun iki dili neden ve niçin öğrendikleri konusunda kafalarında soru işaretleri olduğu söylenebilir. Ancak kendilerine sorulan "İki dili konuşabildiğim için kendimi daha ayrıcalıklı görüyorum." maddesine %78.6'sı her zaman ve %21.4'ü bazen cevabını vermiştir. "İki dili konuştuğum için gelecekte daha şanslı olacağımı düşünüyorum." maddesine de %75'i her zaman %25'i bazen cevabını vermiştir. Bu cevaplar doğrultusunda çocukların iki dilin önemini kavradığı düşünülebilir.

İki Dilli Türk Çocukları ile Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde çocuklarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular tablolar eşliğinde sunulmaktadır. İlk olarak iki dilli Türk çocuklarına kendileri için hangi dilin öncelikli olduğu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çocuklar İçin Öncelikli Dil

Öncelikli Dil	Türkçe		İngilizce		Her ikisi de	
	f	%	f	%	f	%
Öncelikli (Tercih Edilen) Dil Durumu	7	25	16	57.1	5	17.9

Tablo 2'ye bakıldığında iki dilli Türk çocukların %57.1'i için İngilizcenin, %25'i için de Türkçenin öncelikli olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin %17.9'u ise her iki dilin de kendileri için öncelikli olduğunu belirtmiştir.

İki dilli Türk çocukların bir dili öncelikli olarak tercih etme sebepleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çocukların Bir Dili Öncelikli Olarak Tercih Etme Sebepleri

Dil	Sebepler	İki Dilli Türk Çocukların Görüşleri
İngilizce	Okul	K1: İngilizce bilmiyorsan okula gidemezsin. K11: Bu ülkede İngilizce konuşuyorum ve okulda lazım. Mesela GCSE'lerim için, her şey İngilizce. K16: İngiliz okuluna gidiyorum ve anlamak zorundayım.
	İngiltere'de yaşamak	K4: Londra'da yaşıyorum ve burada İngilizce bilmem lazım. K10: İngiltere'de yaşıyorum ve İngilizce bilmek de kolaylık veriyor. İngiltere'de her şey İngilizce. K20: İngiliz bir yerde yaşadığımız için herhangi bir yerde lazım olabilir.
	Aileye yardım etmek	K13: İngilizcede anneme yardım ediyorum. K27: Anneme yardım ediyorum. Çünkü annem çok iyi İngilizce bilmiyor.
	Ayrıcalık, Şans	K19: Türkiye'de hiç kimse İngilizce bilmiyor ve biz çok şanslıyız. Çünkü biz iki dil biliyoruz ve Türkiye'de çoğu çocuk bir dil biliyor. K25: İngilizce dünyanın en önemli dili. Ülkelerin çoğu İngilizce konuşuyor.
Türkçe	Aile içinde kullanılması	K5: Ailem ve ben Türkçe konuşuyorum. K9: Ailemle Türkçe konuşmak isterim, camide ve her yerde.
	Kimlik	K8: Türküm ve Türkçeyi daha iyi bilmem lazım. K15: Türküm.
	Türkiye'de yaşanan zorluk	K18: Türkiye'ye gidince Türkçe dilinde zorlanıyorum.
Her iki dil		K2: Ailem Türkçe konuşuyor, okulda ise İngilizce öğretiyorlar. K6: İngilizce her ülkede geçerli oluyor genelde ve Türkçe de farklı ana dilim. K26: İngiltere'de İngilizce Türkiye'de Türkçe konuşmam lazım.

Tablo 3 incelendiğinde Londra'da yaşayan iki dilli Türk çocukların öncelikli dil tercihlerinin değişik sebeplere dayandığı görülmektedir. Kendisi için öncelikli dilin İngilizce olduğunu söyleyen çocukların gerekçeleri okullarında eğitim dilinin İngilizce olması, İngiltere'de yaşıyor olmaları, İngilizcesi yeterli olmayan aile bireylerine yardımcı olmaları, bazı durumlarda ve sosyal çevrelerinde onları daha ayrıcalıklı kılması olarak sınıflandırılabilir. Kendileri için öncelikli dilin Türkçe olduğunu söyleyen çocukların gerekçeleri ise aile bireylerinin Türkçe konuşuyor olması, Türk olmaları ve Türkiye'de buldukları zamanlarda yaşadıkları zorluklar olduğu görülmektedir. Her iki dil de önemlidir diyenler ise buna sosyal hayatlarında her iki dile de ihtiyaç duymalarını gerekçe olarak göstermiştir.

İki dilli Türk çocukların İngiliz devlet okullarında kendilerini ifade ederken problem yaşama durumlarına dair bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çocukların Okulda Kendilerini İngilizce İfade Etmede Problem Yaşama Durumları

Problem Yaşama Durumları	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
<i>Okulda kendilerini İngilizce ifade ederken problem yaşama durumları</i>	8	28.6	20	71.4

Tablo 4 incelendiğinde Londra’da yaşayan iki dilli Türk çocukların %28.6’sı kendisini okulda İngilizce ifade ederken sorun yaşadığını %71.4’ü ise sorun yaşamadığını belirtmiştir. Sorun yaşadığını söyleyen öğrencilere bu sorunlarının sebepleri sorulduğunda benzer cevaplar verdikleri görülmüştür.

İki dilli Türk çocukların İngiliz devlet okullarında kendilerini İngilizce ifade ederken karşılaştıkları problemlere ait bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Çocukların Okulda Kendilerini İngilizce İfade Etmede Karşılaştıkları Problemler

Sebepler	İki Dilli Türk Çocukların Görüşleri
<i>Anlamama</i>	K12: Bazen okulda sorun yaşıyorum, öğretmenimin ne dediğini anlamıyorum.
<i>Anlatamama</i>	K3: Öğretmenime bir şey söylediğimde hiç anlamıyor. K6: Bazen okulda nasıl hissettiğimi ve bazı konuları anlatırken zorlanıyorum.
<i>İki dili karıştırma</i>	K27: Yarış yapıyorduk. Seal tape diyeceğim yerde bant dedim arkadaşım anlamadı.

Tablo 5’te görüldüğü üzere Londra’da yaşayan Türk çocuklarının okulda yaşadıkları problemlerin sebepleri genel olarak üç başlıkta toplanmıştır: Anlamama, anlatamama ve iki dili karıştırmadır.

İki dilli Türk çocuklarına göre iki dilli olmanın faydalı olup olmadığına dair bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Çocuklara Göre İki Dilli Olmanın Faydalı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Fayda Durumu	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
<i>İki dilli olmak faydalı mıdır?</i>	25	89.2	3	10.7

Tablo 6 incelendiğinde iki dilli Türk çocukların %89.2’si iki dilli olmayı faydalı bulurken %10.7’sinin faydalı bulmadığı görülmektedir. Faydalı bulmayan öğrencilerden biri “faydalı olmuyor, çünkü iki dilde de çok iyi anlatamıyorum” (K3) derken bir diğeri de “Türkçem iyi değil ama camide Türkçe konuşmak zorundayım” (K17) diyerek gerekçelerini belirtmişlerdir.

İki dilli Türk çocuklarından iki dilli olmayı faydalı bulan öğrencilerin cevapları belirli başlıklar altında toplanıp Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Çocukların İki Dilli Olmanın Faydalarına İlişkin Görüşleri

Sebepler	İki Dilli Türk Çocukların Görüşleri
<i>İnsanlara yardımcı olmak</i>	K6 : Aileme yardımcı olmamı sağlıyor. K11: Annem ve babam için tercümanlık yapabiliyorum. K14: Başka insanlar Türkçe ya da İngilizce bilmiyorsa sen yardımcı olabilirsin. K25: Bazı Türkler İngilizce konuşamadığı için bazen yardım ediyorum.
<i>Anlaşma</i>	K2: İkisinde de nelerden bahsediliyor anlayabiliyorum.

	K13: İngilizce bildiğimde İngilizce konuşan insanları anlıyorum ve Türkçenin faydası var ailemi anlıyorum. K15: İki dili bilen herkesle anlaşabilirim. K16: Türkiye’de de İngiltere’de de iletişim kurabilirim. K18: O iki dilin ülkesine gittiğimde iki dili de konuşabilirim. K23: Evde annem ve babamla Türkçe, okulda İngilizce konuşabiliyorum.
<i>Başarı</i>	K6 : Türkiye’de daha kolay iş bulabilirim ve İngilizce çok bilinen bir dil olduğu için her ülkede geçerli. K19: Gelecekte bana sınavlarda yardım edecektir. K20: Sınavlarda daha iyi puan alabilirim.

Tablo 7 incelendiğinde iki dilli Türk çocukların iki dilli olmanın faydaları ile ilgili görüşlerini üç başlık altında toplamak mümkündür: Anlaşmak, insanlara yardımcı olmak ve başarılı olmak. Çocukların iki dil bilmenin insanlarla anlaşırken faydası olduğunu düşündükleri görülmüştür. Çocuklara göre diğer faydası ise insanlara yardımcı olmaktır. Ailelerinin genel olarak İngilizcesinin yeterli olmaması çocukların ailelerine tercümanlık yapmalarını zorunlu kılmaktadır. Londra’da sıkça karşılaşılan bu durumu çocukların yardım etmek şeklinde ifade ettiği de belirlenmiştir. Bir diğer fayda olarak da sınavları göstermişlerdir. İleride girecekleri sınavlarda GCSE ve A-level sınavlarında iki dili bilmelerinin kendileri için büyük bir şans olduğunu düşünmektedirler.

İki dilli Türk çocuklarına göre iki dilli olmanın problem teşkil edip etmediğine dair bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Çocuklara Göre İki Dilli Olmanın Problem Teşkil Edip Etmediğine İlişkin Bulgular

Sorun Açma Durumu	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
<i>İki dilli olmak hayatımızda sorunlara yol açıyor mu?</i>	12	42.9	16	57.1

Tablo 8’e bakıldığında iki dilli Türk çocukların %42.9’unun iki dilli olmanın onlar için sorun teşkil ettiğini, %57.1’i için ise sorun teşkil etmediğini görmekteyiz.

İki dilli Türk çocuklarına göre iki dilli olmanın ortaya çıkardığı problemlere dair bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Çocuklara Göre İki Dilli Olmanın Ortaya Çıkardığı Problemler

Sebepler	İki Dilli Türk Çocukların Görüşleri
<i>İki dili karıştırma</i>	K6: İngilizce konuşurken Türkçesini biliyorum ama İngilizcesini hatırlayamıyorum ya da tam tersi oluyor. K19: Bazen ikisini de uygulamak zor olabiliyor. K22: Bazen İngilizce yazarken Türkçe ile karıştırıyorum. K26: Türkçede bazen kekeleyorum.
<i>Farklı ortamlarda kullanma</i>	K1: Evde ve okulda farklı dil kullanmak zorundayız.
<i>Unutma</i>	K10: Bazen Türkçe sözleri unutuyorum. K18: Bazen Türkçeyi unutabiliyorum.

Tablo 9’a bakıldığında iki dilli Türk çocukların cevaplarına göre iki dilli olmaktan kaynaklanan sorunlar üç başlık altında toplanmıştır: İki dili karıştırma, unutma ve farklı

ortamlarda kullanma. Öğrenciler özellikle iki dili karıştırmaktan yana sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Evde ve okulda tamamen farklı dil kullanmanın kendileri için zorluk oluşturduğunu ve bazen kelimeleri untabildiklerini ifade etmişlerdir.

İki dilli Türk çocukların konuşurken kendilerini daha rahat hissettikleri dile ait bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Çocukların Konuşurken Kendilerini Daha Rahat Hissettikleri Dile Ait Bulgular

Dil	Türkçe		İngilizce		Her iki dil	
	f	%	f	%	f	%
<i>Daha rahat hissedilen dil</i>	7	25	20	71.4	1	3.6

Tablo 10’a bakıldığında Londra’da yaşayan iki dilli Türk çocukların %25’i Türkçe, %71.4’ü İngilizce ve %3.6’sı her iki dili konuşurken kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Buradan hareketle çocukların çoğunun okulda edindikleri dil ile kendilerini daha rahat ifade edebildikleri ancak ana dillerinde bu rahatlığı hissedemedikleri söylenebilir.

İki dilli Türk çocukların kendilerini bu dillerden birinde daha rahat hissetmeleri ile ilgili görüşleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Çocukların Tercih Ettikleri Dilde Kendilerini Daha Rahat Hissetme Sebepleri

Dil	Sebepler	İki Dilli Türk Çocukların Görüşleri
İngilizce	<i>Okul</i>	K2: Okulda o dili öğreniyoruz. K11: Okulda 6 saat İngilizce konuşuyorum, her gün her yerde İngilizce konuşuyorum. K23: Okulda İngilizce konuşuyorum.
	<i>Daha iyi bilme (Dile hâkim olma)</i>	K3: Daha iyi biliyorum. K7: Sesleri doğru telaffuz ediyorum. K12: İngilizce konuşmayı seviyorum, çünkü Türkçede sık sık imm mu diyorum. K18: Onu daha çok anlayabiliyorum. K20: Çünkü İngilizceyi Türkçeden daha iyi biliyorum.
	<i>İngiltere’de yaşamak</i>	K10: Küçüklüğümde beri İngiltere’de yaşıyorum, İngilizceyi küçüklüğümde beri öğreniyorum. K26: İngiltere’de doğdum.
Türkçe	<i>Daha iyi bilme (dile hâkim olma)</i>	K6: Aklımdakileri daha iyi anlatıyorum ve okulda Türk arkadaşlarımla Türkçe konuşuyorum. K13: En çok o dili biliyorum. K14: Türkçe daha çok kelime biliyorum ve tüm ailem biliyor. K24: İngilizce bazen yanlış konuşuyorum diye Türkçede daha iyi hissediyorum.

Tablo 11’e bakıldığında iki dilli Türk çocukların İngilizce konuşurken kendilerini daha rahat hissetmelerinin sebepleri eğitim dili olması, dil hâkimiyeti ve İngiltere’de yaşamaları olduğu görülmektedir. Türkçeyi söyleyen öğrencilerin gerekçesi ise Türkçeye daha hâkim olmalarıdır. Çocukların cevaplarından hareketle aileden ziyade okulun ve sosyal çevrenin dil üzerinde daha belirleyici etkiye sahip olduğu söylenebilir.

İki dilli Türk çocukların iki dilli olmasına yönelik çevrelerindeki insanların bakış açısına dair bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Çevrelerindeki İnsanların Çocukların İki Dilli Olmasına İlişkin Bakış Açıları

İki Dilliliğe Bakış Açısı	Olumlu		Olumsuz		Fikrim Yok	
	f	%	f	%	f	%
<i>Çevrenin bakış açısı</i>	23	82.1	2	7.1	3	10.7

Tablo 12 incelendiğinde iki dilli Türk çocukların çevrelerinin genellikle iki dilliliğe yönelik olumlu bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Çocukların %82.1’i çevrelerinin bakış açısının olumlu, %7.1’i olumsuz olduğunu belirtirken %10.7’si herhangi bir fikrinin olmadığını ifade etmiştir.

İki dilli Türk çocuklarının çevrelerinin iki dilli olmalarına dair bakış açılarıyla ilgili görüşlerine ait bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Çocukların Çevrelerinin İki Dilli Olmalarına Dair Bakış Açılıyla İlgili Görüşleri

Bakış Açıları	İki Dilli Türk Çocukların Görüşleri
Olumlu	<p>K6: Annem ve babam Türkçe ve İngilizce bilmemin iyi olduğunu düşünüyorlar, çünkü onlar yardım isteyince yardım ediyorum. Öğretmenlerim benim için bir avantaj olduğunu düşünüyorlar.</p> <p>K11: Ailem ve öğretmenlerime göre bu iyi bir şey, çünkü iki dil konuşuyoruz.</p> <p>K17: Evde ve okulda herkes güzel olduğunu söylüyor, çünkü çok şey öğrenebiliyorum.</p> <p>K19: Çok şanslı olduğumu ve bunun onlar için iyi olduğunu düşünüyorlar.</p> <p>K20: Bu onlar için olumlu bir şey, çünkü eğer bir şey olduğunda onlar İngilizce bilmiyorlar bunun için sadece biz yardımcı olabiliriz.</p>
Olumsuz	<p>K26: Annem ve babam bazen sanıyorlar ki Türkçe çok bilmiyorum ve bunun sebebi ben hep İngilizce konuşuyorum evde. Bu onlar için biraz kötü bir durum.</p> <p>K28: Annem ve babam hep Türkçe konuşmamı istiyor evde.</p>

Tablo 13’te görüldüğü üzere çocukların aile ve öğretmenleri genel olarak iki dil bilmenin çocuklar için olumlu bir şey olduğunu ve iki dil bilerek daha çok şey öğrenebileceklerini düşündükleri görülmektedir. Ailelerin olumlu görmesindeki diğer bir sebep ise kendilerinin yeterli İngilizcilerinin olmaması ve bu nedenle çocuklarının kendilerine yardımcı olacağı düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Olumsuz bakış açısına sahip olan aile sayısının çok az olduğu görülmektedir. Bazı ailelerin çocuklarının Türkçe konuşmalarını dayatmaları ya da evde anlaşma dillerinin Türkçe olması gerektiğine inanmalarından dolayı olumsuz tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir.

İki dilli Türk Çocukların okulda derslerin İngilizce olmasından kaynaklı problem yaşama durumlarına ait bulgular Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Çocukların Okulda Derslerin İngilizce Olmasından Kaynaklı Problem Yaşama Durumlarına Ait Bulgular

Problem Yaşama Durumu	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Okulda Derslerin İngilizce Olmasından Kaynaklı Problem Yaşama Durumları	8	28.6	20	71.4

Tablo 14 incelendiğinde iki dilli Türk çocukların %28.6'sı okulda derslerin İngilizce olmasından kaynaklı problem yaşadığını, %71.4'ü ise herhangi bir problem yaşamadığını belirtmiştir. Daha önceki maddelerde de görüldüğü üzere çocukların çoğu kendilerini İngilizce ile daha rahat ifade ettiği için derslerin İngilizce olması da çoğunluğu için bir problem oluşturmamaktadır.

İki dilli Türk çocukların derslerde İngilizceden dolayı yaşadıkları problemlere dair bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Çocukların İngilizceden Dolayı Derslerde Yaşadıkları Problemlerin Nedenleri

Nedenler	İki Dilli Türk Çocukların Görüşleri
Kelime Hazinesinin Yetersizliği	K6: Mesela bazı kelimeleri bilmiyorum ama öğretmenim yardım ediyor. K24: Bazı İngilizce kelimeleri anlayamıyorum.
Dersin İçeriği	K3: Matematik dersini anlamıyorum, öğretmene soruyorum. K27: Matematik ve edebiyatta bazen anlamıyorum.

Tablo 15'te görüldüğü üzere iki dilli Türk çocukların İngilizceden dolayı derslerde yaşadıkları problemlerin sebepleri iki başlık altında toplanmıştır. Bunlar, kelime hazinesinin yetersizliği ve dersin içeriğidir. Çocukların bir kısmı derslerde bazı İngilizce kelimelerin anlamlarını bilmedikleri için zorlandıklarını ifade etmiştir. İki kişi de özellikle matematik dersini anlamadıklarını belirtmiştir. Bunun sebebi olarak bu dersin daha soyut bir ders olması söylenebilir.

İki dilli Türk çocukların Türkçe ve İngilizcede iyi oldukları dil becerilerine ait bulgular Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Çocukların Türkçe ve İngilizcede İyi Oldukları Dil Becerilerine Ait Bulgular

Diller	Dinleme		Okuma		Konuşma		Yazma	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İngilizce	22	78.6	25	89.2	21	75	26	92.8
Türkçe	6	21.4	3	10.7	7	25	2	7.1

Tablo 16 incelendiğinde genel olarak iki dilli Türk çocukların çoğunluğunun İngilizcede dil becerilerinin daha iyi olduğunu düşündükleri görülmektedir. Dinleme becerisinde çocukların %78.6'sı İngilizcede %21.4'ü Türkçede, okuma becerisinde %89.2'si İngilizcede %10.7'si Türkçede, konuşma becerisinde %75'i İngilizcede %25'i Türkçede, yazma becerisinde %92.8'i İngilizcede %7.1'i Türkçede daha iyi olduklarını ifade etmişlerdir. Tabloya bakıldığında Türkçede çocukların dinleme ve konuşma oranlarının biraz daha yüksek olduğu görülürken, okuma ve yazma açısından oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bunun nedenleri olarak dinleme ve konuşma becerilerinin kısmen eğitim almadan geliştirilebilmesi ve buldukları çevre içerisinde daha çok sözel olarak bu dili kullanmaları söylenebilir. Yazma ve okuma becerisinde eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Okullarında İngilizce eğitim almalarından dolayı dinleme ve

konuşma becerilerine oranla yazma ve okumada İngilizce yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

İki dilli Türk çocukların Türkçe ve İngilizcede iyi olduklarını düşündükleri dil becerilerine ilişkin görüşler Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Çocukların İyi Olduklarını Düşündükleri Dil Becerilerine Dair Görüşleri

Dil	Sebepler	İki Dilli Türk Çocukların Görüşleri
İngilizce	Okula gitme	K2: Her gün okula gidiyorum.
		K9: Okulda hep İngilizce öğreniyoruz.
		K16: Okulda İngilizce ve bazen de Türkçe öğreniyorum.
		K24: İngiliz okuluna gidiyorum.
Türkçe	Evde kullanma	K28: İngiltere’de doğdum ve okulda İngilizce öğrendim.
		K1: Okul ve evde Türkçe konuşabiliyorum.
		K19: Evde normalde Türkçe konuşuyorum ve <i>okulda hep İngilizce yazıyorum.</i>
	Ana dili olması	K11: Türkçe benim normal ve çocukluk dilim

Tablo 17’ye bakıldığında çocukların dil becerilerinin gelişimindeki en önemli etkenin okul ya da evde kullanılıyor olmasıdır. İngilizce dil becerilerinin daha iyi olduğunu söyleyen çocuklar sebep olarak okulda İngilizce eğitim almalarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Türkçe diyenlerin de ev ortamında bu dili kullanmalarını gerekçe olarak gösterdikleri görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Londra’da doğup büyüyen ve eğitim öğretim hayatına başlayan iki dilli Türk çocukların dil tercihleri, bu tercihlerini etkileyen unsurlar ve iki dilli olmaya yönelik düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla iki dilli çocukların yetiştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlara ve yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına verilen Türkçe derslerinin içeriğinin tekrar gözden geçirilip yeniden oluşturulma sürecine katkı sağlanması düşünülmüştür.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda, Londra’da yaşayan iki dilli Türk çocukların çoğunluğu için öncelikli dilin İngilizce olduğu, az bir kısmı için Türkçenin öncelikli dil olduğu belirlenmiştir. Çocukların çok azı için her iki dilin de öncelikli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunun İngilizceyi öncelikli görme sebebi okul, yaşadıkları sosyal çevre ve kazandıkları ayrıcalıklardır. Ayrıca diğer önemli bir sebep ise anne ve babalarına evin dışında İngilizce iletişim kurma ihtiyacı duyduklarında yardım etmeleridir. Alanyazın incelendiğinde Özdemir (2016) de İskoçya’da yaşayan birinci ve ikinci kuşak Türklerin dil tercihlerini incelediği çalışmasında İskoç okullarına giden ikinci kuşağın İngilizceyi öncelikli dil olarak tercih ettiğini ve okullarda aldıkları eğitimle İngilizce dil becerilerinin oldukça gelişmiş olduğunu tespit etmiştir. Türkçeyi öncelikli gören çocukların sebepleri ise aile içinde kullanılması, kimlikleri ve Türkiye’de yaşadıkları zorluklardır. Benzer şekilde Yıldız (2013) da Almanya’nın değişik

eyaletlerinde öğrenim görmekte olan 11-18 yaş grubundaki Türk öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin aileleriyle ve Türk arkadaşlarıyla iletişim kurmak için Türkçe öğrenmek istediklerini belirlemiştir. Belet'in (2009) de Norveç'te yaşayan Türk çocuklarına yönelik yaptığı çalışmada elde ettiği bulgular bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Belet'in çalışmasında da Türk çocuklarının Türkçe öğrenme amacının aileleri ile iyi iletişim kurmak olduğu ortaya çıkmıştır. Verhoeven (1996), Hollanda'nın büyük kentlerinde yaşayan Türklere yönelik yaptığı çalışmada çocukların aileleriyle Türkçe anlaştıklarını, akranlarıyla da çoğunluk dilini göreceli olarak kullanmalarına karşın genellikle Türkçeyi tercih ettiklerini belirlemiştir. Yaklaşık 20 yıl önce yapılan bu çalışmanın bulguları ile çalışmamızın bulguları kısmen örtüşmektedir. Nitekim çocukların hâlâ aileleriyle Türkçe konuşmakla birlikte akranlarıyla İngilizce anlaştığı ve İngilizcede kendilerini daha rahat hissettiklerinden bu dilin öncelikli dilleri olduğu görülmektedir. Bu da yirmi yıl içerisinde yurt dışındaki Türklerin dil bağlamında yaşadığı değişimi göstermesi açısından dikkat çekici bir örnek sunmaktadır. Bütün bu bulgulardan hareketle Londra'da yaşayan Türk çocukların dil tercihlerinde okul ve sosyal çevrenin aile faktöründen daha etkili ve belirleyici olduğunu söyleyebiliriz.

Çalışma sonucunda, Londra'da doğup büyüyen Türk çocuklarının sadece yarısının her zaman için ailesiyle Türkçe konuşmaktan hoşlandığı ve çok az bir kısmının ise hiçbir zaman hoşlanmadığı belirlenmiştir. Bu çocukların çoğunun ailesi, özellikle anneleri İngilizce iletişim kurma konusunda yeterli beceriye sahip olmadığından çocukların evde aileleriyle iletişim kurarken kendilerini rahat hissedemedikleri, istedikleri gibi ifade edemedikleri düşünülmektedir. Bu bulguyla paralel bir diğer sonuç ise Türk çocuklarının çoğunluğunun ailelerinin kendileriyle İngilizce konuşmasından her zaman daha mutlu olmalarıdır. Her iki bulgu da Türk çocuklarının çoğunluğunun aileleriyle iletişim kurarken İngilizce ile kendilerini daha iyi ifade edebileceklerini göstermektedir. Ancak Türk çocuklarının çok az bir kısmı ailelerinin kendileriyle her zaman İngilizce konuşmasını gerekli görürken yarıdan biraz fazlasının bazen gerekli gördüğü belirlenmiştir. Bu sonuç, çocukların aileleriyle Türkçe iletişim kurarken bazen sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Çünkü sadece 6 çocuk ailelerinin kendileriyle İngilizce konuşmasına hiçbir zaman gerek duymadığını belirtmiştir. Çocukların yarıdan daha azının ailelerinin kendileriyle her zaman İngilizce konuşmasını isterken yarıya yakının bazen istediği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda çocukların, ailelerinin dil tercihlerinin sebepleri konusunda belli bir fikre sahip olduklarını ve bu sebeple onların dil tercihlerine de saygı duyduklarını söyleyebiliriz. Bayat (2016) ise Bristol, Londra ve Luton'da yaşayan Türk çocukları ile yaptığı çalışmada çocukların evlerinde genellikle Türkçe konuştuğunu ve bu durumdan hoşlandıklarını belirlemiştir. Ayrıca evinde Türkçe konuşan çocukların Türkçeye yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduklarını da ifade etmiştir. Okur (2015) da yaptığı çalışmada Londra'da evlerinde Türkçe konuşan çocukların Türkçeyi kolay bir dil olarak algıladıklarını belirlemiştir.

Çalışmada, Türk çocuklarının çoğunun Londra'da insanlarla İngilizce konuşmayı her zaman sevdiği, yarıya yakının ise bazen sevdiği belirlenmiştir. Çocukların yarıya yakınının Londra'da Türkçe konuşmayı her zaman, önemli bir kısmının ise bazen sevdiği ortaya çıkmıştır. Nitekim her iki dile yönelik çocukların olumsuz fikir beyan

etmemesi dikkat çeken bir sonuçtur. Dil tercihleri değişse bile her iki dili kullanma konusunda tamamıyla olumsuz yargılara sahip olmadıkları ifade edilebilir. Ancak Yıldız (2013) Almanya’da yaşayan 11-18 yaş arasındaki 580 Türk öğrencisine yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin çok az bir kısmının Türkçe konuşmayı sevdiğini belirlemiştir. Bu farklılık çocukların ikinci dile maruz kalma süreleriyle ve yaşlarıyla açıklanabilir diye düşünülmektedir. Nitekim çocukların yaşı ilerledikçe ikinci dile hem okul ortamlarında hem de sosyal ortamlarında daha çok maruz kalmaları o dili yaşamlarında daha çok kullanmalarını gerektirmektedir. Ayrıca süreyle birlikte o dile olan hâkimiyetlerinin de artması ikinci dili iletişimlerinde daha çok kullanmalarına ve sevmelerine neden olabilir. Çalışmada ayrıca bulunulan mekânın çocukların dil tercihlerini belirgin bir şekilde etkilediği görülmektedir. Çocukların az bir kısmının İngiltere’de Türkçe konuşmalarına hiç gerek olmadığını, yarıya yakınının ise bazen gerek olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır. Okul ortamında ise çocukların çoğunluğunun arkadaşlarıyla İngilizce konuşmayı sevdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda çocuklara sorulan her iki dilde de duygu ve düşüncelerinizi iyi anlatabiliyor musunuz sorusuna yarıya yakınının her zaman, yarıdan biraz fazlasının ise bazen cevabını verdiği belirlenmiştir. Çocukların hiçbiri kendilerini ifade ederken iki dilde de tamamıyla yetersiz olduğunu düşünmemektedir.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda, Türk çocuklarının yaklaşık yarısının okuldaki derslerinde öğretmenlerinin Türkçe konuşmasını istemediği belirlenmiştir. Çocukların çok az bir kısmının derslerde öğretmenlerinin Türkçe konuşmasını istediği tespit edilmiştir. Ayrıca Türk çocuklarının çoğunluğu İngilizce işlenen derslerde kendilerini genellikle daha rahat hissederken az bir kısmının bazen rahat hissettiği belirlenmiştir. Öğrencilerin hiçbiri İngilizce işlenen derslerde kendilerini tamamıyla rahatsız hissetmemektedir. Ancak Türk çocuklarının yarıya yakınının Türkçe işlenen derslerde kendilerini her zaman, yaklaşık yarısının ise bazen rahat hissettiği tespit edilmiştir. Çocukların çok az bir kısmı ise kendilerini hiç rahat hissetmediğini belirtmiştir. Bu sonuca benzer bir diğer sonuç ise çocukların çok azının okulda derslerinin Türkçe işlenmesini, yarısından fazlasının ise bazen Türkçe işlenmesini istemesidir. Çocukların az bir kısmı ise okulda derslerin Türkçe işlenmesini asla istememektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin okulda derslerin anlaşılması açısından kendilerini İngilizce ile daha rahat hissettiklerini söyleyebiliriz. Ayrıca okulda verilen eğitimle birlikte İngilizceye daha hâkim olmaları da bu tercihlerinde etkili olmuş olabilir. Ancak bazı çocukların kelime hazinelerinin yetersizliğinden ve dersin içeriğinden kaynaklı olarak İngilizce işlenen derslerde problem yaşadıkları belirlenmiştir. Özellikle matematik gibi soyut derslerde ve okuma yazma derslerinde bazen konuları anlamakta sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde Okur’un (2015) çalışmasında, Türk çocuklarının neredeyse yarısının Türk okullarına gitmekten dolayı bazen memnun olduğu bazen de hiç memnun olmadığına yönelik bulgusu çalışmamızın bu sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu bakımdan çocukların kendilerini daha rahat hissettikleri dil, aynı zamanda okul tercihlerini ve okula gitme motivasyonlarını da etkilemektedir diye düşünülmektedir.

Çocukların ana dili yeterliliklerinin ilk çocukluk dönemlerinde hızla gelişmesine rağmen okulda ana dili kullanımına ilişkin bir programın olmaması ya da kısıtlı olması zaman içinde ana dili yeterliliğini olumsuz etkilemektedir (Verhoeven, 1996). Nitekim bu çalışmada da çocukların hangi dilde hangi becerilerinin daha iyi olduğunu düşündükleri sorulduğunda İngilizcede dört dil becerilerinin de Türkçe dil becerilerinden daha iyi olduğunu söyledikleri belirlenmiştir. İngilizcede yüksek oranın yazmada, en düşük oranın ise konuşmada olduğu görülmüştür. Ancak Türkçede ise en iyi oldukları becerinin konuşma becerisi olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle, dili öğrenme durumları dil becerilerinin de gelişmesinde belirleyici bir durum olarak değerlendirilebilir. Zira, Türkçeyi daha çok konuşma yoluyla öğrenmeleri Türkçede konuşma becerilerinin daha iyi olmasını sağlarken İngilizceyi daha akademik bir ortamda edinmeleri yazma ve okuma becerilerinin daha fazla gelişmesine katkı sağlamıştır diye düşünülebilir. Çocukların da İngilizcede okuma ve yazma becerilerinin daha gelişmiş olmasını okula bağlarken, Türkçede konuşma becerilerinin daha gelişmiş olmasını evlerinde kullanılmasına ve ana dilleri olmasına bağladıkları görülmüştür. Ancak Eroğan (2015) Londra’da yaşayan 6-7 yaş arası 20 Türk çocuğu üzerine yaptığı araştırmasında çocukların Türkçe dil becerilerinin İngilizce dil becerilerinden daha gelişmiş ve daha baskın olduğunu belirlemiştir. Araştırmalar arasındaki bu farklılığın sebebinin çocukların yaş aralıklarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Çünkü 6-7 yaş arası çocukların okulda İngilizceye maruz kalma süresi sadece birkaç yıl iken, 9-14 yaş arasındaki çocukların okulda İngilizceye maruz kalma süreleri de daha uzun yılları kapsamaktadır. Ayrıca yaş ile beraber sosyal ortamların da artması ve genişlemesi ile çocukların İngilizceyi iletişimde daha çok kullanması İngilizce becerilerinin daha fazla gelişmesine katkı sağlayabilir. Ancak 6-7 yaş arası küçük yaş gruplarının bu anlamda bir sosyal ortam oluşturmaları daha olanaksızdır. Buradan hareketle, ana dili Türkçe olan iki dilli Türk çocukların birçoğunun Londra’da küçük yaşlarda Türkçe dil becerileri baskınken, okulla birlikte İngilizceye maruz kalma sürelerinin artmasıyla İngilizce dil becerilerinin Türkçe dil becerilerinin önüne geçtiği söylenebilir. Norveç’teki Türk çocuklarının ana dillerini öğrenme durumlarını araştıran Belet (2009), çalışmasında Türk çocuklarına göre çocukların en fazla Türkçe yazmada ve konuşmada sorun yaşadıklarını, en az ise dinleme ve okumada sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Yazma ve dinlemeye yönelik çıkan sonuçların her iki çalışmada da benzer olduğu görülürken okuma ve konuşma becerilerine yönelik çıkan sonuçların farklılık gösterdiği görülmüştür. Londra’da yaşayan Türk çocukları Türkçede en iyi dil becerilerinin konuşma olduğunu düşünürken Norveç’te yaşayan Türk çocuklarının en çok sorun yaşadıkları becerilerden birinin konuşma olduğunu düşünmeleri dikkat çekicidir. Burada belirleyici olan unsurlardan birinin, çocukların evlerinde aileleriyle iletişim kurduğu dilin olabileceği düşünülebilir. Nitekim çocukların konuşma becerisi o dili kullanma sıklığıyla daha çok gelişebilmektedir.

Çalışmada, Londra’da yaşayan Türk çocuklarının büyük bir çoğunluğunun iki dilli olmanın oldukça faydalı olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Çocuklara göre iki dilli olmanın insanlara yardım etme, diğer insanlarla anlaşma ve başarılı olma gibi faydalarının olduğu tespit edilmiştir. Özellikle çocukların burada daha çok anne babaya

ve diğer Türklere, İngilizce iletişim kurmaları gereken ortamlarda yardımcı olmayı oldukça önemsedikleri görülmüştür. Bu bakımdan anne babası yaşadıkları ülkenin dilini bilmeyen ya da yetersiz seviyede bilen çocukların önemli sorumluluklar üstelendikleri de söylenebilir. Ancak bu durumun çocuklarda psikolojik olarak da olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir. Çocukların iki dilliliğin özellikle farklı insanlarla iletişim kurmalarına ve başarılarına katkı sağladıklarını düşünmeleri bu konuda belirli bir bilince sahip olduklarını göstermesi açısından önemlidir. Çalışmada sadece 3 çocuğun faydalı olmadığına yönelik cevap verdiği tespit edilmiştir. Nitekim çalışmada iki dilli olmanın çocukların yaklaşık yarısının hayatında sorunlara yol açtığı da belirlenmiştir. Bu sorunların daha çok iki dili karıştırma, farklı ortamlarda kullanma ihtiyacı ve unutmadan kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Baker (1995, s. 78) özellikle iki dili karıştırmanın iki dilli gelişimin ilk aşamalarında çok yaygın olduğunu belirtmektedir. Bu da çalışmada yer alan çocukların bir kısmının iki dillilik gelişimlerinin başında olduğunu göstermektedir. Ancak çalışmada çocukların çoğunluğunun iki dilli olmaktan kaynaklı bir problem yaşamadığı belirlenmiştir.

İki dili öğrenmek durumunda kalan göçmen çocuklarının bazılarının iki dilden birine karşı daha ilgisiz oldukları ya da iki dili aynı anda öğrenmeyi kabul etmedikleri gözlenmektedir. Özellikle de ergenlik yıllarında çoğunluk diline doğru bir yönelme olmaktadır. Çocuklar bu dönemde genellikle evde tek bir dil kullanmayı reddetmekte ve akran grubunda kullanılan daha yüksek statüye sahip dili kullanmayı tercih etmektedir (Baker, 1995, s. 80). Bu doğrultuda, bu çalışmada da Londra'da yaşayan Türk çocuklarının iki dili niçin öğrenmek zorunda kaldıklarını düşünüp düşünmedikleri merak edilmiş ve bu durum çocuklara sorulmuştur. Çocukların çok azının bunu her zaman, yarıya yakınının ise bazen düşündüğü, yarıya yakınının ise asla böyle bir şey düşünmediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, Türk çocuklarının önemli bir kısmının zaman zaman niçin iki dili öğrenmek zorunda kaldıklarını düşündüğünü göstermektedir. Bunun altında yatan sebepler ise iki dili karıştırmaları ve aile, sosyal çevre ve okul üçgeninde yaşadıkları problemler olabilir. Nitekim çocuklarla yapılan görüşmelerde de çocukların yarıya yakını iki dilli olmanın bazı problemlere sebep olduğunu ifade ettiği belirlenmiştir. Bu problemler iki dili karıştırma, farklı ortamlarda kullanma ve unutma başlıkları altında toplanmıştır. Alanyazın incelendiğinde de özellikle iki dilli bireyler arasında iki dili karıştırmanın çok yaygın bir problem olduğu görülmektedir (Aşçı, 2013; Cengiz ve Türk, 2009; Yıldız, 2012). Ancak çalışmada tespit edilen bu problemlerin yaşanmasında çocukların yaşa bağlı olarak gelişim özelliklerinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Doğduktan sonra evde Türkçeye maruz kalan çocukların okula başladıktan sonra hayatlarına İngilizcenin girmesi ve her iki durumda da bu dilleri konuşmaya mecbur olmalarının oluşturduğu psikolojik baskı sonucu iki dilli olmanın çocuklar üzerinde bazı olumsuzluklar yaratmasının mümkün olduğu düşünülebilir.

İki dillilik, iki dilli yetişen çocukların "bilişsel becerileri üzerinde çok olumlu ve güçlendirici bir etkiye sahiptir. Tek dilli çocuklara göre dengeli iki dilli çocukların çok daha yaratıcı ve ileri düzeyde zihinsel işlem gerektiren durumlarda çok daha başarılı" oldukları görülmektedir (Yağmur, 2007). Bu durum çocukların ileriki yaşlarında hem

akademik hem de sosyal yaşamlarında daha başarılı bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır. Nitekim Uyar (2012'den akt. Aydın, 2015) da iki dilliliğin "gelişmiş medeniyetlerde hukuki bir değer, toplumsal bir zenginlik ve bireye kimi bilişsel ve toplumsal ayrıcalık sunan bir olgu olarak görüldüğünü" ifade etmektedir. Bu bakımdan, en az iki dil bilmenin öneminin giderek arttığı bir dünyada çocukların bu farkındalığa erken yaşta ulaşmasının dil öğrenmeye yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilemesi beklenir. Bu araştırmada, Londra'da yaşayan Türk çocuklarının bu konudaki farkındalıklarını belirleyebilmek amacıyla sorulan 'İki dili konuşabildiğim için kendimi daha ayrıcalıklı görüyorum' maddesine çocukların çoğunluğunun her zaman, az bir kısmının ise bazen cevabını verdiği görülmüştür. Yine çocukların önemli bir kısmının her zaman, az bir kısmının ise bazen iki dili bildikleri için gelecekte daha şanslı olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, iki dilli Türk çocukların iki dil bilmenin önemini kavradıkları ve aslında iki dili öğrenme konusunda olumsuz bir tutum içerisinde olmadıkları söylenebilir. Yapılan görüşmelerde de çocukların tamamına yakınının iki dilli olmanın yararlı olduğuna inandığı ortaya çıkmıştır. İki dilli olmanın yararlarını insanlara yardımcı olmak, farklı uluslardan insanlarla iletişim kurmak ve başarılı olmak şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Bu yaş grubu içerisindeki Türk çocuklarının iki dilli olmanın önemine vakıf olması oldukça önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bulgularına göre, çocukların çevrelerinin genel olarak iki dilliliğe bakışının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan çocukların aileleri ve öğretmenleri tarafından desteklenmeleri çocukların iki dili de öğrenme isteğini artıracaktır. Ayrıca çocukların iki dilli olmanın önemli olduğunu düşünmelerinde çevrelerinin de etkisi olduğu söylenebilir. Ancak çok az sayıda da olsa bazı çocukların ailelerinin iki dilliliğe yönelik olumsuz bir bakış açısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu ailelerin çocuklarına evde Türkçe konuşmaları yönünde baskı yaptıkları belirlenmiştir. Bu, ailelerin çocuklarıyla İngilizce iletişim kuramamasından kaynaklı ya da çocuklarının kendi dillerine yabancılaşacağı yönündeki kaygılarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Yaman ve Dağtaş (2015) ise çalışmalarında İngiltere'de yaşayan Türk ailelerin birçoğunun Türkçeye karşı olumsuz tutum içinde olduklarını tespit etmişlerdir. Fakat bu çalışmada çocukların çevrelerinde Türkçeye yönelik olumsuz bir bakış açısına sahip kişiler olmadığı tespit edilmiştir. Bu farklı sonuçlarda, çalışmaların ele aldığı örneklem gruplarının belirleyici olabileceği düşünülmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırmalarda çocukların çoğunun İngilizceyi daha çok tercih ettiği ve İngilizce ile kendilerini daha iyi ifade ettiklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu da Türk çocuklarının kendi ana dillerinden uzaklaştığını göstermektedir. Bu sebeple özellikle yurt dışına gönderilen Türkçe öğretmenlerinin bu durumun farkında olup çocukların ana dillerini sevmelerini, kullanmalarını teşvik edecek ders planlamaları ve etkinlikleri hazırlamaları sağlanmalıdır.
- Londra'daki Türk dernekleri tarafından Türkçe öğretmenlerinin de desteğiyle Türk çocuklarına yönelik çeşitli eğlenceli etkinlikler düzenlenerek bu

etkinliklerde çocukların Türkçe konuşmalarını teşvik edecek ortamlar oluşturulabilir.

- Okullar tarafından her iki dilde de problem yaşayan çocuklara yönelik destekleyici programlar geliştirilmelidir.
- Yurt dışında yaşayan ailelere çocuklarıyla sağlıklı bir şekilde anlaşmaları için yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmeleri konusunda elçilikler, vakıflar aracılığıyla yardımda bulunulmalıdır. Bu amaçla özellikle elçiliklerin, vakıfların açacağı kurslarla yaşadığı ülkenin dilini bilmeyen Türklere dil konusunda destek sağlanmalıdır. Dil problemi yaşayan Türklerin bu kurslara katılımı teşvik edilmelidir.
- Bu çalışmada ana dili Türkçe olan çocukların dil tercihleri üzerinde durulmuştur. Diğer araştırmacılar tarafından bu çocukların karşılaştıkları problemlerin çözümüne yönelik uygulamalı araştırmalar yapılabilir.
- Türkiye’den giden ana dili Türkçe olmayan ya da çok uluslu ailelerin çocuklarının da dil tercihleri ve bu tercihlerindeki sebepler incelenebilir.
- Yurt dışında yaşayan farklı yaş gruplarındaki Türk çocuklarının dil gelişimleri incelenip karşılaştırılabilir.
- Farklı demografik özelliklere sahip Türk ailelerinin çocuklarının dil gelişim süreçleri incelenip karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Arslan, M. & Şaşmaz, A. (2016). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili kullanımı ve kültür açısından karşılaştıkları sorunlar: Bosna Hersek örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4 (1), 180-195.

Aşçı, U. D. (2013). *İngiltere’deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik (bilingualism) ve dil karışması (interference)*. Bengü Bitig, Ahmet Bican Ercilasun Armağanı, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, 101-107.

Aydın, G. & Gün, M. (2018). Çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların Türkçe sözlü dil becerilerinin yanlış çözümleme yöntemine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 325-342.

Aydoğan, S. & Aydın, G. (2017). *İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarının Türkçe anlattıkları hikâyelerin incelenmesi*. II. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı içinde (s. 275-281). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Baker, C. (1995). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters LTD.

Bayat, A. (2016). İki dillilik bağlamında İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme durumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bekir, H. & Aydın, R. (2018). Almanya’da yaşayan Türk ebeveynlerin ana dilin okul başarısına etkisine ilişkin görüşleri. *Zeitschriftfürdie Welt der Türken Journal of World of Turks*, 10 (1), 95-107.

- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: H. Holt Co.
- Bölükbaş Kaya, F., Hançer, F. B. & Golynskaia, A. (2019). İki dillilik: Tanımı ve Türkleri üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Language's Education and Teaching*, 7 (2), 98-113.
- Cengiz, K. & Türk, H. (2009). Hatay'da iki dillilik ve iki dillilikten kaynaklanan dil karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 190-208.
- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları*. İstanbul: Edam.
- Erdoğan, E. (2015). İngiltere'de yaşayan Türkçe ve İngilizce konuşucusu sıralı iki dilli çocukların dil gelişim performanslarının özgül dil bozukluğu riski açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Esenlikçi, A. C. & Engin, M. A. (2019). 1960'dan günümüze Avrupa Birliği ülkelerinde yaşayan Türk göçmenlerin sorunları. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 8 (20), 59-77.
- Güleç, Ş. & Yaman, H. (2014). İki dillilere Türkçe dil bilgisi öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: İngiltere örneği. III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı içinde (s. 87-104), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Günay, V. D. (2015). İki ya da çok dillilikte Avrupa toplumu. 21.03.2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/177709> adresinden alınmıştır.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıçoğlu, G., Acat, M. B. & Karadağ, E. (2015). İngiltere'deki Türk öğrencilerin kültürleşme tercihleri ve bu tercihlerin okula aidiyet duygusuyla ilişkisi. *Sosyoloji Dergisi*, 30 (1), 195-225.
- Londra MEB (2020). TC. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği Görev Bölgesindeki Türk Dernek Okulları Listesi. Erişim Adresi/: http://londra.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/10185009_Site_Ycin_Turk_Dernek_OkullarY_Listesi_2019-2020.pdf
- Okur, A. (2014). Language use of Turkish speaking communities in the United Kingdom (A case study according to the views of families, teachers, and students). *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (12), 292-306.
- Ortaköylü, S., Satılmış, S. & Eyüp B. (2020). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik yapılan araştırmalar üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (1), 87-112.

- Özdemir, S. (2016). İskoçya’da yaşayan Türklerin dil kullanımları ve dil tercihlerinde bireysel etmenler. *Turkish Studies*, 11 (4), 761-782.
- Tatar Kırılmış, İ. & Çelebi, C. (2015). İngiltere’de anadil olarak Türkçe dersi alan öğrencilerin Türkçe kelime dağarcığı. *Studies of The Ottoman Domain*, 5 (8), 1-41.
- İsa, T. (2014). İngiltere’de azınlık gruplar ve eğitim: ‘Türkçe konuşan göçmenler’. *Die Gaste*, 30, 4.
- Uludüz, H. & Günbayı, İ. (2018). Yaratıcı dramının iki dilli öğrencilerin Türkçe kitap okuma sevgi ve ilgisine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 29-40.
- Uysal, A. (2015). Bir diaspora mekânı olarak Londra Türk Okulları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (41), 756-768.
- Uysal, A. (2016). Londra’daki Türkiyeli çocukların ulusaşırı mekânlarda duygusal coğrafyaları. *Göç Dergisi*, 3 (1), 99-119.
- Uzun, L. (2003). *Neden anadili öğretimi? Nasıl bir anadili öğretimi?*. İçinde: Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz, s. 55-60. Ankara: ANAÇEV Yayını.
- Verhoeven, L. (1996). Turkish literacy and its acquisition in the Netherlands. *International Journal of the Sociology of Language*, 119, 87-108.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya’daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9 (3), 1641-1651.
- Yağmur, K. (2007). İkidilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi*, 135, 60-76.
- Yaman, H. & Dağtaş, A. (2015). İngiltere’deki iki dilli Türkçe çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: Swot analiz örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 47-82.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yıldız, C. (2013). Almanya’da ana dili olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 1083-1113.



Researcher

ISSN: 2717-9494

(2020) Cilt 8 / Sayı 3, s. 25-39



Geliş Tarihi: 02.07.2020 Kabul Tarihi: 19.09.2020 Online Yayın Tarihi: 30.09.2020

The Relationships between Alexithymia and Identity Functions: An Investigation through High School Students

Özlem GÜL¹, Serap AKTAŞ², Bilal KAYA³, Ümit MORSÜN BÜL⁴

Abstract

The main purpose of this study is to investigate whether alexithymia significantly predict the identity functions. Another aim of this article is that the studies on alexithymia Turkey are mostly in the field of psychiatry and the studies on non-clinical individuals are inadequate. 696 students (58% female, 42% male) attending various Anatolian High Schools in Konya, Kırşehir and Mardin provinces in the 2019-2020 academic year constitute the scope of this research and their ages are between 14-18 years old mean 15.38 ± 1.104 . Toronto Alexithymia Scale and Identity Functions Scale were used as a data collection tool. In the study, correlation analysis was carried out to address the relationships among variables. In addition, multiple regression analysis was applied to determine the level of Alexithymia dimensions. Research results have shown that there is a negative significant relationship between identity functions and difficulty in recognizing emotions and difficulty in expressing emotions. The results indicated that while high school students difficulty of recognizing emotions and the difficulty of expressing emotions increases, the level of function provided by the emotion of identity decreases.

Keywords: Alexithymia, Identity, Identity functions.

Aleksitimi ve Kimlik İşlevleri Arasındaki İlişkiler: Lise Öğrencileri Üzerinden Bir İnceleme

Özet

Bu çalışmanın temel amacı 14-18 yaşları arasında olan normal bireylerin aleksitimik özellikleri ile kimlik işlevleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Türkiye’de aleksitimi konusuna dair yapılan çalışmaların daha çok psikiyatri alanında gerçekleşmiş olması, klinik olarak tanımlanmamış bireyler üzerinde yapılan çalışmaların yetersiz olması bu makalenin yazılmasında bir diğer amacı oluşturmaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Konya, Kırşehir ve Mardin illerinde bulunan çeşitli Anadolu Liselerinde okuyan 696 (%58 kadın, %42 erkek) öğrenci bu araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 15.38 ± 1.104 ’tür. Veri toplama aracı olarak Toronto Aleksitimi Ölçeği ve Kimlik İşlevleri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkileri ele almak için korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca aleksitimi boyutlarının kimlik işlevlerinin hangi düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları; aleksitimi alt boyutlarından duyguları tanıma zorluğu ve duyguları ifade etme zorluğu ile kimlik işlevleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu göstermiştir. Sonuçlar lise öğrencilerinin duyguları tanıma ve duyguları ifade etme zorluğu arttıkça kimlik duygusunun sağladığı işlev düzeyinin azaldığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Aleksitimi, Kimlik, Kimlik işlevleri

¹ Yüksek Lisans, Aksaray Üniversitesi, ozlemgul4246@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1201-6574

² Yüksek Lisans, Aksaray Üniversitesi, serap_car@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8729-1020

³ Yüksek Lisans, Aksaray Üniversitesi, bilal00790@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6246-3540

⁴ Prof. Dr., Aksaray Üniversitesi, morsunbulumit@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0750-5015

INTRODUCTION

Emotions, which are an integral part of human life and provide meaningful experiences, are one of the important psychological components (Sarp and Tosun, 2011). As much as our emotions, being able to recognize and explain these emotions is very important in our lives. However, some reasons cause problems for many people to interpret and express their feelings. The concept of alexithymia appears as a term used for exactly such situations. Alexithymia, used to explain such problems, is a term of Greek origin and is found in Turkish as "absence of words for emotions" (Dereboy, 1990; Şahin, 1991). Şahin (1991), on the other hand, uses the concept of "emotional deadness", which means "mute" and "deaf" against emotions for alexithymia. Dökmen (2009) suggests the term of "slavery of thought" as alexithymia counterpart (Dökmen, 2009). As a result, the concept of alexithymia is a multidimensional structure, characterized by difficulties in identifying and explaining emotions and distinguishing the physical sense of emotional arousal (Taylor, Bagby and Parker, 1999; Casagrande et al., 2019).

Individuals who exhibit alexithymic characteristics do not feel anything against situations and events or cannot fully explain what they feel. In some cases, the problem is that individuals cannot express their feelings in different ways. Briefly, alexithymia is a concept that has emerged in the clinical field and is defined as the difficulty of recognizing emotions, realising emotions, distinguishing and expressing each other (Dökmen, 2009).

Sifneos brought the concept of alexithymia to the world of psychology (Lesser, 1981). The concept of alexithymia, accepted by the scientific world, is defined as difficulties in understanding the physiological symptoms of feelings, lack of emotional imagination and difficulty, difficulty in perceiving the feelings of the other party, and difficulty in perceiving the symbolic aspect of emotions (Taylor, 2000).

Individuals with alexithymic features can not use emotions, controlled by neural, hormonal and many other system, as a signal. The emotions of these individuals are not fully differentiated. For this reason, emotional reactions of alexithymic individuals are generally physiological and less word expressions. Individuals with alexithymic features cannot explain a particular sensation or feeling related to their physiological disorders. For example, they cannot express a disturbing sensation as hunger or insomnia (Krystal, 1988).

Alexithymia first emerged in the field of mental health as a concept specific to psychosomatic diseases, and later studies revealed that alexithymia can be aloseen in healthy individuals (Şahin, 1991). Especially in today's world with the rapid development of technology, the increase in the use of computers and the Internet has changed human relations, and led individuals to loneliness. Accordingly, alexithymic properties were observed to increase (Koçak, 2002).

The concept of alexithymia is accepted as a personality structure. The cold, dull-faced, and emotionless people who come across us in daily life are usually alexithymic.

These people handle events only at the level of thought and logic without giving emotional response to situations and events (Atasayar, 2011).

In the researches, there are different views that argue that alexithymia is a condition, a disease, a psychosomatic symptom, a cognitive disorder, a lack of skills, a kind of inadequacy and a neurological disorder caused by a personal orientation and lack of social support (Koçak, 2002; Şaşıoğlu, Gülol and Tosun, 2013). Heiberg (1977) states that alexithymia is related to heredity; they argue that alexithymia cannot be defined as present or absent and that the degree and measure can be evaluated as an attempt to determine. In the face of such different interpretations and explanations, it is useful to explain theories of different views that try to explain alexithymia.

According to the psychoanalytic point of view, alexithymia, emotional deprivation, can occur when we are exposed to events that affect our emotions negatively in childhood (Krystal, 1979). It also develops defense mechanisms such as denial, which will have a negative impact on individual development when individuals are exposed to adverse events and traumatic events in childhood. In these mechanisms, the individual may deny his / her emotions and cause alexithymia to detach from his / her feelings (Helmes, Mcneil, Holden and Jackson, 2008).

According to the neurophysiological approach examining brain functions and their relationship to the body, alexithymia may occur as a result of the absence of a coordinated bond in the left and right hemispheres (Larsen, Brand, Bermand and Hijman, 2003). As we can understand from here, alexithymia can occur when there is no compatible relationship between the limbic system in which the amygdala is responsible for emotions and the neocortex responsible for mental processes. Because the coordination that cannot be achieved in these two systems disrupts the harmony of feelings and mental processes and may cause feelings to be connected with experiences that are not relevant in real terms (Sifneos, 1996).

According to the cognitive approach, it is clear how we perceive and evaluate events on the basis of behavior and feelings that cause problems. According to the cognitive approach, individuals who exhibit alexithymia characteristics express their emotions nonverbally, imaginatively and symbolically. For this reason, these individuals try to express and live their feelings by severing their ties with their feelings without being aware of their feelings most of the time. Therefore, most of the time these individuals tend to consider emotional disorders as physical in other words, somatic complaints (Martin and Phil, 1986).

Alexithymia is expressed as a personality trait that exhibits its features together as a lack of empathy, inability to express emotions, limitation in the imagination and a tendency to concrete, introspection, (Nemiah 2000, Dudu and İsaac 2003). The concept of alexithymia and the personality traits that make up this concept suggest the connection of individuals with identity functions.

After Erikson (1950) conceptualized the link between identity acquisition and adolescence, identity is one of the most emphasized issues in the field of development

(Erikson, 1950; Demir, 2011). How the individual defines himself, and all the answers he gives to the question, " who am I? " can be defined as identity. Identity also includes a conceptual framework showing the individual how to behave in daily life and the individual acts within this framework (Morsümbül and Uçar, 2017). According to identity functions are to reveal what psychological gains a successfully structured sense of identity has for the individual (Serafini and Adams, 2002). Identity functions emphasize the consequences of identity acquisition rather than identity development. The results of said identity acquisition provide a sense of harmony, future orientation, structure, personal control, goal and is defined as the functions of identity.

The identity functions model is based on the ideal identity characteristics that Erikson created in psychosocial theory and integrates various and integrative features of identity and formed them within the framework of five basic functions (Adams and Marsall, 1996).

The first of these functions is the function of providing structure that includes subjects related to the self. The individual's acceptance of himself, high self-esteem, positive perceptions of his body and self play a part within forming this structure (Serafini and Adams, 2002). The positive formation of this structure is associated with high self-esteem and self-perception, low adolescent self-centeredness and contributes to the formation of a healthy identity by avoiding high concerns about these issues (Meuss, Iedema, Helsen and Vollebergh, 1999).

The second identity function is the adaptation function, which includes coordination and co-operation in relation to the values, aims, beliefs and commitment chosen by individuals (Adams, Berzonsky and Keating, 2006). In the adaptation function, the social environment and work, which often involves the immediate environment, also includes the achievement of academic adjustment (Serafini and Adams, 2002). Individuals with high adaptive functions are less likely to apply defense mechanisms than other individuals and their psychological phenomena are considered to be higher (Cramer, 1995).

The third of the identity functions is the function of providing a future that includes life possibilities and options, academic success potentials, future plans, future careers and goals. In addition, individuals who make this function in their lives in a healthy way have positive expectations for the future and are highly likely to succeed in their future lives. Future orientation creates integrity and continuity for individuals between their present time and future time (Crocetti, Sica, Schwartz, Serafini and Meeus, 2010).

The fourth of the identity functions is the function of establishing goals within the framework of values and loyalties adopted by individuals. Individuals with high goal-oriented identity functions are more willing and successful in focusing their behaviors, thoughts and feelings consciously on their goals compared to individuals with low goals. Objective orientation provides integrity between values and commitment and goals in individuals (Crocetti et al., 2010).

The fifth of the identity functions is the personal control function. This function provides individuals with free will and personal control while organizing their behavior towards their future goals, experiencing their personal experiences, striving to achieve their goals, and creating their own perceptions. In addition, individuals who form a healthy identity of the control function tend to solve their problems by feeling sufficient without losing their personal balance when they encounter any problems (Serafini and Maitland, 2013).

In literature surveys, it was found that studies dealing with the issue of alexithymia in Turkey increased in recent years. However, these studies are mostly in the field of psychiatry and the number of studies with normal individuals is quite low. Especially in the Turkish and foreign literature, there are no studies examining the relationship between alexithymia and identity functions. The aim of this study is to investigate whether alexithymia significantly predict the identity functions. For this purpose, the following hypotheses were tested.

1-The difficulty in recognizing emotions has a negative effect on identity functions.

2- The difficulty in expressing emotions has a negative effect on identity functions.

METHOD

This study is a descriptive study and shows the current situation. A cross-sectional research design was used in the data collected from secondary school students of different ages.

Research Group

Participants in this study consist of high school students studying in different provinces in 2019-2020 academic year. High school students who participated in the study consisted of 696 students, 404 (58%) female and 292 (42%) male. 206 of the total students participated in the study have education in Anatolian High School (132 female, 74 male) in Kırşehir, 233 of them in Anatolian High School (123 female, 110 male) in Konya, and 257 of them in Anatolian High School (149 female, 108 male) in Mardin. The age range of the participants is 14-18 mean 15.38 ± 1.104 .

Measures

In the study, the personal information form was used to learn the personal information of the participants. The Identity Functions Scale (IFS) to evaluate the score obtained from various functions of identity, and the Toronto Alexithymia Scale (TAS 20) to measure the level of alexithymia were used.

Personal Information Form: A personal information form developed by the researchers was used to collect information about the participants' age, gender, class, socio-economic level, and their relationship with parents.

Identity Functions Scale (IFS): In order to determine identity functions, the Identity Functions Scale, developed by Serafini et al. (2006) and adapted to Turkish by Demir

(2011), was used. Identity Functions Scale, which was developed to investigate the psychological results of a successful identity, consists of a total of 15 items and there are 5 items in each item. Items are scored between 1-5. This self- assessment type scale consists of structure, harmony, goal, future orientation and individual control sub-dimensions. In the Turkish adaptation studies of the scale, the internal consistency coefficient of the adaptation dimension was 0.77, the internal consistency coefficient of the building dimension was 0.80, the internal consistency coefficient of the objective dimension was 0.80, the internal consistency coefficient of the individual control dimension was 0.65, and the internal consistency coefficient of the future dimension was 0.82. For this research, internal consistency of subscales; The internal consistency coefficient of the harmony dimension was 0.68, the internal consistency coefficient of the structure dimension was 0.66, the internal consistency coefficient of the goal dimension was 0.76, the internal consistency coefficient of the personal control dimension was 0.69, and the internal consistency coefficient of the future orientation dimension was 0.69.

Toronto Alexithymia Scale (TAS 20): It is a self-assessment scale developed by Taylor et al. (1985) to measure alexithymic structure. The scale consists of 26 items totally and it is a likert type scale which is graded between 1-5. Later, The Toronto Alexithymia Scale, often used today and consisting of 20 items and 3 sub-dimensions, was developed by Bagby et al. with removal of the dimension of " limitation in imagination ". The Turkish validity and reliability study of the scale was conducted by Dereboy (1990). In this study, internal consistency coefficients of the sub-dimensions of the scale were calculated as follows; the difficulty in recognizing emotions was 0.77, the difficulty in expressing emotions was 0.64, and the extrinsic thought was 0.30. This dimension was not used in the study because the internal consistency coefficient of the extrinsic thought dimension, which is the sub-dimension of the scale, was low.

Procedure

In the study, necessary permissions were obtained from the necessary institutions for the application of the measurement tools. In the study, which was based on volunteering, brief information was given to the participants about why the study was conducted, the purpose and the scales before the scales were applied. It took for about 30-35 minutes for the scales to be completed by the participants.

Data Analysis

The normality test was applied to determine whether the data were suitable for the analyzes. For this purpose, skewness and kurtosis values were analyzed. As a result of these values, it was observed that the skewness and kurtosis values of the data were between +1 and -1. The kurtosis coefficient is between -0.02 and 0.92 and the skewness coefficient is between -0.06 and 0.66. In addition, VIF (between 1.00 and 1.58) and Tolerance (between 0.63 and 0.99) values were analyzed in order to determine the multicollinearity problem between variables. As a result of the analysis, it was found that there is no multi-connection problem. In this study, correlation analysis was performed to determine the relationships between variables. In addition, multiple

regression analysis was applied to determine whether alexithymia significantly predict the identity functions.

RESULTS

Relations Between the Dimensions of Alexithymia and Identity Functions

When the results in Table 1 are examined, it is seen that the difficulty of recognizing emotions from the alexithymia sub-dimensions has a negative significant relationship with all identity functions ($r = -0.44$ for structure dimension, $r = -0.25$ for harmony dimension, $r = -0.24$ for goal dimension, and for future orientation dimension, $r = -0.29$ and for the personal control dimension $r = -0.26$). The difficulty in expressing emotions, which is the other sub-dimension of alexithymia, is also found to be negatively related to all identity functions ($r = -0.37$ for structure dimension, $r = -0.26$ for harmony dimension, $r = -0.26$ for goal dimension, $r = -0.30$ for future orientation dimension and $r = -0.20$ for personal control dimension).

Table 1. Relations of Alexithymia Dimensions with Identity Functions

	Structure	Harmony	Goal	Future Orientation	Personal Control
Difficulty to Recognize Feelings	-0.44 **	-0.25 **	-0.24 **	-0.29 **	-0.26 **
Difficulty to Express Feelings	-0.37 **	-0.26 **	-0.26 **	-0.30 **	-0.20 **

** $p < 0.01$

Regression analysis results

Multiple regression analysis was used to determine the predictive role of alexithymia sub-dimensions on identity functions. Table 2 shows that the alexithymia sub-dimensions significantly explain the structure dimension ($R = 0.46$, $R^2 = 0.21$, $F = 93.69$, $p < 0.001$). According to the results of the t-test for independent variables, the difficulty in recognizing emotions in the structure dimension ($\beta = -0.34$, $p < 0.01$) was the most powerful predictor, whereas the difficulty in expressing feelings ($\beta = -0.15$, $p < 0.01$) was another predictor.

Table 2. Regression Analysis Results (Structure)

Model	Non-standardized		Standardized			
	Coefficients		Coefficients			
	B	Standard Error	Beta	t	R	R ²
Constant	4.87	0.10		48.17		
Difficulty Recognizing Emotions	-0.37	0.05	-0.34	-8.12**	0.46	0.21
Difficulty to Express Feelings	-0.18	0.05	-0.15	-3.84**		

**p<0.01

Table 3 shows that the alexithymia subscales significantly explain the adaptation dimension ($R = 0.28$, $R^2 = 0.08$, $F = 30.13$, $p < 0.001$) from identity functions. According to the results of the t-test for independent variables, the dimension of difficulty in expressing emotions ($\beta = -0.16$, $p < 0.01$) was the most powerful predictor of adaptation, whereas the difficulty of recognizing emotions ($\beta = -0.15$, $p < 0.01$) was another predictor.

Table 3. Regression Analysis Results (Harmony)

Model	Non-standardized		Standardized			
	Coefficients		Coefficients			
	B	Standard Error	Beta	t	R	R ²
Constant	4.49	0.10		43.10		
Difficulty Recognizing Emotions	-0.16	0.05	-0.15	-3.34**	0.28	0.08
Difficulty to Express Feelings	-0.17	0.05	-0.16	-3.55**		

**p<0.01

Table 4 shows that the alexithymia sub-dimensions significantly explain the objective dimension of identity functions ($R = 0.28$, $R^2 = 0.08$, $F = 29.95$, $p < 0.01$). According to the results of the t-test for independent variables, the difficulty in expressing emotions in the objective dimension ($\beta = -0.18$, $p < 0.01$) was the most powerful predictor, whereas the difficulty in recognizing emotions ($\beta = -0.13$, $p < 0.01$) was another significant predictor.

Table 4. Regression Analysis Results (Goal)

Model	Non-standardized		Standardized			
	Coefficients		Coefficients			
	B	Standard Error	Beta	t	R	R ²
Constant	4.64	0.11		42.40		
Difficulty Recognizing Emotions	-0.14	0.05	-0.13	-2.91**	0.28	0.08
Difficulty to Express Feelings	-0.20	0.05	-0.18	-3.94**		

**p<0.01

Table 5 shows that the alexithymia subscales significantly explain the orientation dimension ($R = 0.33$, $R^2 = 0.11$, $F = 41.87$, $p < 0.001$) from identity functions. According to t-test results for independent variables, the difficulty of expressing emotions in the future orientation dimension ($\beta = -0.20$, $p < 0.01$) was the most powerful predictor, whereas the difficulty in recognizing emotions ($\beta = -0.16$, $p < 0.01$) was another predictor.

Table 5. Results of Regression Analysis (Future Orientation)

Model	Non-standardized		Standardized			
	Coefficients		Coefficients			
	B	Standard Error	Beta	t	R	R ²
Constant	4.42	0.11		40.05		
Difficulty Recognizing Emotions	-0.18	0.05	-0.16	-3.60**	0.33	0.11
Difficulty to Express Feelings	-0.22	0.05	-0.20	-4.50**		

**p<0.01

Table 6 shows that one of the sub-dimensions of alexithymia significantly explain the future orientation dimension ($R = 0.26$, $R^2 = 0.07$, $F = 25.85$, $p < 0.001$) from identity functions. According to the results of the t-test for independent variables, the difficulty in recognizing emotions ($\beta = -0.21$, $p < 0.01$) was the most powerful predictor of the personal control dimension, whereas the difficulty in expressing emotions ($\beta = -0.08$, $p > 0.01$) was not significant.

Table 6. Regression Analysis Results (Personal Control)

Model	Non-standardized		Standardized			
	Coefficients		Coefficients			
	B	Standard Error	Beta	t	R	R ²
Constant	4.51	0.10		43.68		
Difficulty Recognizing Emotions	-0.21	0.05	-0.21	-4.46**	0.26	0.07
Difficulty to Express Feelings	-0.08	0.05	-0.08	-1.80**		

**p<0.01

DISCUSSION and CONCLUSIONS

In this study, the relationship between alexithymia levels and identity functions of secondary school students was investigated. When the findings of the study were examined, it was concluded that there was a negative significant relationship between identity functions and difficulty in recognizing emotions and difficulty expressing emotions in the sub-dimensions of alexithymia. Based on this result, it can be said that as the difficulty of recognizing emotions and the difficulty of expressing emotions increases, the level of function provided by the emotion of identity decreases.

Although it is not clear that the concept of alexithymia is a personality trait, it is seen that alexithymia significantly explains the functions of identity, which are structure, adaptation, future orientation, goal and individual control.

The structure dimension of identity functions enables the individual to accept himself / herself, to perceive himself / herself positively and to respect himself / herself (Serafini and Adams, 2002). Individuals with high levels of alexithymia may not be fully aware of the difference between their own identities and their identities among other individuals (Taylor et al., 1999). For this reason, alexithymia negatively affects individuals' self-perception and structure of identity functions. Individuals with high levels of alexithymia develop a negative perception towards themselves by showing depressive symptoms and may have low self-esteem (Honkalampi, Saarinen, Hintikka, Virtanen and Viinamäki, 1999). In the study of Oktay and Batıgün (2014), it was found that there was a relationship between the levels of alexithymia and self-perception of individuals and alexithymia scores decreased with increasing self-esteem (Oktay and Batıgün, 2014). According to this study, it is seen that the two sub-dimensions of alexithymia explain the structure dimension significantly. It is thought that the recognition and expression of emotions will enable the individual to accept himself / herself and that his / her self-esteem will increase.

The harmony dimension of identity functions expresses individuals' value, goal, belief coordination and a consistent sense of identity (Serafini and Adams, 2002). The anxiety levels of individuals with high alexithymia levels are also high, these individuals are experiencing social despair and therefore have difficulty in developing a harmonious identity (Martin and Pihl, 1986). It was also revealed that adolescents with high alexithymia level had various discrepancies in their interpersonal relationships by having problems in terms of being aware and expressing their emotions (Powell, Coll, Trotter, Thobro and Haas, 2011). In her study Taylor (2000) also states that alexithymia prevents the individual's identity to form in a compatible way (Taylor, 2000). According to this study, it was seen that the two sub-dimensions of alexithymia explained the harmony dimension significantly. Individuals who can recognize and express their emotions are thought to be successful in creating a consistent sense of identity.

The dimension of future orientation from identity functions provides the individual with an entrepreneurial motivation to achieve her goals (Serafini and Adams, 2002). It is stated that individuals with high levels of alexithymia have problems in setting targets within the framework of the values adopted and as a result of this, their life satisfaction is low (Shibata et al., 2014). According to this study, it is seen that the two sub-dimensions of alexithymia explain the future orientation dimension significantly. This dimension is thought to be related to the recognition and expression of the emotions that make up the individual's self, because it expresses self-confidence and looking at the future with hope.

The purpose of identity functions enables the individual to focus his / her emotions, thoughts and behaviors consciously on the target and offers the individual a sense of direction (Serafini and Adams, 2002). It is seen that the two sub-dimensions of alexithymia explain the goal dimension significantly. It is thought that recognizing and expressing the emotions of the individual will increase the motivation of success and target orientation.

The dimension of personal control from identity functions provides the individual with the ability to express herself and autonomy (Serafini and Adams, 2002). Self-regulation skills of alexithymic individuals with low emotion regulation skills are also low due to the diffusion of emotions (Taylor et al., 1999). In another study, individuals with high levels of alexithymia were found to be more vulnerable to risky behaviors such as depression and substance addiction (Speranza et al., 2014). In this context, the high level of alexithymia negatively affects the control skills of an individual's behavior. In this study, it was found that the difficulty of recognizing emotions in the sub-dimensions of alexithymia was significant in the self-control of the individual, whereas the difficulty in expressing emotions was not significant on the personal control dimension.

RECOMMENDATIONS

This study is important because it is the first study to reveal the relationship between alexithymia and personality functions. In the study, it was revealed that the dimensions of alexithymia explained the identity functions in a meaningful way. In short, the increase in the level of alexithymia, which is defined as inability to express emotions, makes it difficult to provide identity functions, which are structure, harmony, future orientation, goal and personal control. As a result of the analyzes conducted in the research, it was seen that being able to recognize themselves and express their emotions are effective for individuals in order to be able to accept oneself, to form a coherent personality, to have positive expectations for the future, to act in accordance with their goals and to maintain individual control.

This study has some limitations. First of all, the sample of this study is limited to secondary school students. The application of this study to students and adult individuals at other levels will be useful for generalizing the results. In addition, self-report type scales were used in the study. In particular, individuals with alexithymia have difficulties in reflecting themselves and expressing their emotions. Therefore, it would be useful to support the measurements (observation, interview etc.) with other evaluation techniques.

REFERENCES

- Adams, G. R., Berzonsky, M., & Keating, L. (2006). Psychosocial resources in first year university students: The role of identity processes and social relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 78-88.
- Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person in context. *Journal of Adolescence*, 19(5), 429-442.
- Atasayar, M. (2011). Ergenlerin aleksitimik özelliklerinin psikolojik belirtileri ve yaşam doyumları ile ilişkisi [The alexithymia characteristics of adolescent the relationship with psychological symptoms and life satisfaction]. *Unpublished Master's Thesis*, Sakarya University, Sakarya, Turkey.
- Casagrande, M., Mingarelli, A., Guarino, A., Favieri, F., Boncompagni, I., Germano, R., Germano, G., & Forte, G. (2019). Alexithymia: A facet of uncontrolled hypertension. *International Journal of Psychophysiology*, 146, 180-189.
- Cramer, P. (1995). Identity, narcissism and defense mechanisms in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 29(3), 341-361.
- Crocetti, E., Sica, L. S., Schwartz, S. J., Serafini, T., & Meeus, W. (2010). The functions of identity scale: Validation in Italian late adolescents and emerging adults. *Testing Psychometrics Methodology in Applied Psychology*, 17(2), 55-71.
- Demir, İ. (2011). Gençlerde yaşam doyumunu ile kimlik işlevleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Determination of Relationship Between Functions of Identity and Life Satisfaction Among Young People]. *Electronic Journal of Social Sciences*, 10(38), 99-113.
- Demir, İ. (2011). Kimlik işlevleri ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirliği [Functions of Identity Scale: Turkish Validity and Reliability]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 571-586
- Dereboy, İ. F. (1990). Aleksitimi: Bir gözden geçirme [Alexithymia: A review]. *Turkish Psychiatry Journal*, 1(3), 157-165.
- Dökmen, Ü. (2009). *Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak, gelişmek, uzlaşmak (12. bs.)* [Existence, development and reconciliation in the process of harmonization with the universe (12th ed.)]. İstanbul: Remzi Bookstore.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Helmes, E., Mcneill, P. D., Holen, R. R., & Jackson, C. (2008). The construct of alexithymia: Associations with defense mechanisms. *Journal of Clinical Psychology*, 64(3), 318-331.
- Honkalampi, K., Saarinen, P., Hintikka, J., Virtanen, V., & Viinamäki, H. (1999). Factors associated with alexithymia in patients suffering from depression. *Psychotherapy and psychosomatics*, 68(5), 270-275.

- Koçak, R. (2002). Aleksitimi: kuramsal çerçeve, tedavi yaklaşımları ve ilgili araştırmalar [Theoretical framework therapeutic approaches and related researches]. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 35(1), 183-212.
- Krystal, H. (1979). Alexithymia and psychotherapy. *American Journal of Psychiatry*, 33(1), 17-31.
- Krystal, H. (1988). *Integration and self-healing- affect, trauma, alexithymia*. New Jersey: The Analytic Press Inc.
- Krystal, H. (2015). *Integration and self healing: Affect, trauma, alexithymia*. Routledge.
- Larsen, J. K., Brand, N., Bermond, B., & Hijman, R. (2003). Cognitive and emotional characteristics of alexithymia: A review of neurobiological studies. *Journal of Psychosomatic Research*, 54(6),533-541.
- Lesser, E. M. (1981). A review of the alexithymia concept. *Psychosomatic Medicine*, 43(6), 531-543.
- Martin, J. B.,& Pihl, R. O. (1986). Influence of alexithymic characteristics on physiological and subjective stress responses in normal individuals. *Psychotherapy and psychosomatics*, 45(2), 66-77.
- Meeus, W., İedema, J., Helsen, M. & Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: Rewiew of literature and longitudinal analysis. *Development Rewiew*, 19(4), 419-461.
- Morsünbül, Ü., Uçar, M. E. (2017). Kimlik süreçleri, süreçleri ve statülerinin kimlik işlevleri ile ilişkileri [The relations of identity styles, processes and statuses with functions of identity].*Mersin University Journal of tthe Faculty of Education*, 13(1), 25-35.
- Morsünbül, Ü.,& Uçar, M. E. (2017). Üniversite öğrencilerinde kimlik stilleri, benlik kurguları ve benlik saygısı arasındaki ilişki [Relationship between identity styles self construal and self esteem on university students].II. *International Symposium of Philosophy, Education, Arts and History of Science*, 03-07 May, 2017. Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla, Turkey.
- Oktay, B.,& Batgün, A. D. (2014). Aleksitimi: Bağlanma, benlik algisi, kişilerarası ilişki tarzları ve öfke [Alexithymia: Attachment, self perception, interpersonal relationship style and anger]. *Turkish Psychological Articles*,17(33), 31.
- Powell, S., Coll, K. M., Trotter, A., Thobro, P., & Haas, R. (2011). Psychosocial correlates of alexithymia in a rural adolescent residential population. *Residential Treatment for Children & Youth*, 28(4), 327-344.
- Sarp, N.,& Tosun, A. (2011). Duygu ve otobiyografik bellek [Emotion and autobiographical memory].*Current Approaches in Psychiatry*,3(3).
- Schwartz, S. J., Cote, J. E., & Arnett, J. J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth and Society*, 37(6), 201-229.

- Serafini, T. E., & Adams, G. R. (2002). Functions of identity: Scale construction and validation. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(4), 361-389.
- Serafini, S. J., & Maitland, S. B. (2013). Validating the functions of identity scale: Addressing methodological and conceptual matters. *Psychological Reports*, 112(1), 160-183.
- Shibata, M., Ninomiya, T., Jensen, M. P., Anno, K., Yonemoto, K., Makino, S., & Kubo, C. (2014). Alexithymia is associated with greater risk of chronic pain and negative affect and with lower life satisfaction in a general population: The hisayama study. *PLoS One*, 9(3), e90984.
- Sifneos, P. E. (1996). Alexithymia: Past and present. *American Journal of Psychiatry*, 153(57), 137-142.
- Speranza, M., Corcos, M., Stephan, P., Loas, G., Perez-Diaz, F., Lang, F., & Jeammet, P. (2004). Alexithymia, depressive experiences, and dependency in addictive disorders. *Substance Use & Misuse*, 39(4), 551-579.
- Şahin, R. A. (1991). Peptik ülser ve aleksitimi [Peptic ulcer and alexithymia]. *Turkish Psychiatry Journal*, 2(3), 25-30.
- Şaşıoğlu, M., Gülol, Ç., & Tosun, A. (2013). Aleksitimi kavramı [The concept of alexithymia]. *Current Approaches in Psychiatry*, 5(4), 507-527.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. D. (1999). Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness. *Cambridge University Press*.



Researcher

ISSN: 2717-9494

(2020) Cilt 8 / Sayı 3, s. 40-47



Geliş Tarihi: 31.05.2020

Kabul Tarihi: 10.09.2020

Online Yayın Tarihi: 30.09.2020

Öğrencilerin Açık Liseye İlişkin Görüşleri

Avni AYTEKİN¹

Özet

Bu çalışmanın amacı örgün eğitimden ayrılıp eğitimlerine açık lise lisesinde sürdüren bireylerin açık lise lisesine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışma, nicel araştırma yönteminde tarama modeli çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla İli Ula ilçesinde ikamet eden ve Açık lise lisesine kayıtlı 65 öğrenciden 43'ü oluşturmaktadır. Açık liseye devam eden öğrencilerin 28'i kadın 15'i erkektir. Öğrencilere Fidan tarafından "Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Epistemolojik İnançlarına" yönelik hazırlanmış olduğu 9 sorudan oluşan ölçek uygulanmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin açık liseye ilişkin lise görüşlerinin genel aritmetik ortalamasının ($X=3,88$; katılıyorum) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin açık lise uygulamasına yönelik memnuniyetlerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Açık liseye İlişkin Lise öğrencilerinin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark ($p<0,05$) olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin açık liseye ilişkin görüşlerinin ortalaması ($X=4,31$), kız öğrencilerin açık liseye ilişkin görüşlerinin ortalaması ise ($X=3,60$) düzeyindedir. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre açık lise uygulamasından daha çok memnun olduğu görülmüştür. Öğrencilerin açık liseye gitme nedenleri arasında; ekonomik nedenlere bağlı olarak iş-yaşam dengesini sürdürme, işe girme, maddi koşullardaki olumsuzluklar ve mesleki kariyer yapma nedenleri mevcuttur. Bireysel nedenlere bağlı olarak; bireysel öğrenme çabası ve öğrenmede alternatif fırsatlar mevcuttur. Okula bağlı nedenler arasında ise; öğretmen kaynaklı ve okul düzeninden kaynaklı nedenler yer almıştır. Özet olarak açık liseye kayıt olma kararının okulun dışlayıcı etkisine ve okulun dışındaki etkenlerin ise daha cazip olmasına bağlı olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Açık lise, uzaktan öğrenme, okul cazibesi.

The Students' Opinions About Open High School

The aim of this study is to determine the opinions of individuals who leave formal education and continue their education in an open high school about open high school. The study is a survey model study in quantitative research method. The study group of the research consists of 43 of 65 students who live in Ula district of Muğla Province and enroll in Open High School. 28 of the students attending open high school are women and 15 of them are men. A scale consisting of 9 questions prepared by Fidan for "Attitudes of Distance Education Students towards Distance Education and Epistemological Beliefs" was applied to the students. High school opinions of the individuals participating in the study about open high school the general arithmetic mean is ($X=3,88$; I agree). It can be stated that the individuals participating in the study have high satisfaction with the open high school application. It has been observed that there is a significant difference ($p<0,05$) between the opinions of high school students regarding the open high school according to the gender variable. The average of male students' opinions about open high school is ($X=4,31$), and the average of female students' opinions about open high school is ($X=3,60$). It has been observed that male students are more satisfied with the open high school application than female students. Among the reasons for students to attend open high school;

¹ Doktora Öğrencisi, Muğla Üniversitesi, avfizikci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9850-5538

depending on economic reasons, there are reasons for maintaining work-life balance, getting a job, negativity in financial conditions and making a professional career. Depending on individual reasons; bi alternative learning opportunities individual effort and learning are available. Among the school related reasons; There were reasons stemming from the teacher and the school layout. In summary, it is seen that the decision to enroll in open high school depends on the exclusionary effect of the school and the more attractive factors outside of the school.

Keywords: Open high school, distance learning, school attraction.

GİRİŞ

Eğitimin niteliği, bilgiye erişim imkânı ve sürekli öğrenme ihtiyacının artması, eğitimde yeniden yapılanmayı gerektirmektedir. Özellikle geleneksel yöntemden (nesnelci yaklaşım) kaynaklanan birçok sorun yaşanmaktadır. Bu sorunların başında, bilgilerin sınavlara kadar ezberlenip daha sonra hızla unutulması dolayısıyla bilginin kalıcı olmaması ve öğrenenlerin edindikleri bilgileri günlük hayatlarında kullanamamaları gelmektedir (Deryakulu, 2000). Belirtilen sorunlara çözüm getirmek amacıyla internet teknolojilerinden yararlanılarak yapıcı yaklaşımın etkili bir şekilde öğretme öğrenme süreçlerine nasıl yansıtılacağı tartışılmaktadır. Bu amaçla yapıcı yaklaşım, internet destekli öğrenme ve uzaktan eğitimin öğrenmeye katkısı önem arz etmektedir.

Açık öğretim uygulaması; fakülte, lise, ortaokul olarak 3 farklı kategoride ortaya çıkan ve örgün eğitime bir sebeple kayıt yaptırmayıp burada öğrenimlerini devam ettiren öğrencilerden oluşmaktadır. Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de uygulanan ve geliştirilen uzaktan eğitim, yükseköğrenime yönelik talebin karşılanmasında ve eğitimde fırsat eşitliğinin yaratılmasında öne çıkan bir eğitim modelidir. Uzaktan eğitim ilk olarak yükseköğretim sisteminde 1970’li yıllardan itibaren uygulanmaya başlanmıştır. “Mektupla Öğretim” ve “Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR)” bu anlamdaki kitlesel uzaktan yükseköğretime yönelik ilk uygulamalardır.

Bu uygulamalar yüksek talep görmesine rağmen sürdürülememiştir. Uzaktan eğitim, 1892 yılından itibaren Üniversite düzeyinde uygulanmaya başlaması ve ilk uzaktan eğitim programını, Chicago Üniversitesi hazırlamıştır. Genel anlamda bireylerin eğitime yönelik taleplerinin çokluğu, eğitim kurumlarına ulaşma güçlüğü ve teknolojik gelişmeler uzaktan eğitimin gelişme nedenleri olarak sıralanmaktadır (Bakioğlu ve Can, 2014). Türkiye’de yükseköğrenime 1981 yılında olan talep 420 bin iken, üniversitelere girebilen öğrenci sayısı 54 bin civarındaydı. Yani o dönemde var olan üniversiteler talebin yaklaşık % 13’ünü ancak karşılayabiliyorlardı.

Öte yandan eğitim teknolojisindeki gelişmeler, eğitimin duvarların dışına taşınması düşüncesini, Açık lise sistemi modelini zorunlu kılıyordu. Bu düşünceler uygulamaya dönüştü ve Anadolu Üniversitesi Açık lise Fakültesi 1982-1983 öğretim yılında, yüksek eğitimde yüksek standartlarda fırsat eşitliği ilkesiyle ve açık lise sistemi ile eğitim veren ilk fakülte olarak hizmete başladı. İlk yıl İktisat ve İş İdaresi lisans programlarına 29.500 öğrencinin kaydolması, yükseköğrenim ihtiyacının ve talebinin boyutlarını açıkça ortaya koyuyordu (Açık lise Sistemi,2017).

Öğrencilerin açık liseyi tercih ettiklerinin önemi üzerinde durulması gerektiği ön plana çıkmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamalarının, toplumların gelişmişlik düzeyine göre geliştiği görülmektedir (Somuncuoğlu, 2005). İlk zamanlarda yükseköğretim sisteminin önündeki yığılmayı önlemek ve çok sayıda öğrencinin yükseköğrenimden yararlanabilmesini sağlamak amacıyla, ülkemizde 1982 yılında açık lise sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Günümüzde bu uygulama gittikçe gelişmekte, yaygınlaşmakta ve büyük oranda ortaya çıkış amacına hizmet etmeye devam etmektedir (Can, 2014).

Dünya'daki birçok örgün eğitim kurumu içerisinde, uzaktan eğitim kurumları yer almaktadır. Uzaktan eğitim yapan bu kurumlar, öğretme etkinliğinden çok öğrenmenin yapısalcı yönünü daha etkin olarak ortaya koymuşlar ve uzaktan eğitim teknoloji alt yapısının gelişmesi sayesinde öğrenme sürecine katkıda bulunmuşlardır (Çıglık ve Bayrak, 2015). Uzaktan eğitimin en önemli yönü, kırsal kesimlerdeki öğrencilere eğitim fırsatı sunulmasını sağlayan ve fırsat eşitliği yönünden büyük önem arz etmektedir. Özellikle bilişim ve bilgi paylaşım teknolojilerindeki ilerlemeler açık ve uzaktan eğitimin çok hızlı şekilde yaygınlaşmasına yardımcı olmaktadır. Son yıllarda Türkiye'de Anadolu Üniversitesi dışında farklı üniversitelerin açık ve uzaktan öğrenme alanında yatırımlar yapması ve programlar açmasıyla birlikte açık ve uzaktan öğrenmenin yaygınlaşması hızlanmış, yeni teknolojilerden yararlanılmaya başlanmıştır (Türkan ve Cihan, 2015). Bu çalışmanın amacı ise açık liseye devam eden bireylerin açık liseye ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- ⊙ Öğrencilerin açık liseye ilişkin görüşleri nelerdir?
- ⊙ Öğrencilerin açık liseye ilişkin görüşleri cinsiyet yönünden değişiklik göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, Fidan tarafından " uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançlarını" tespit etmek amacıyla kullandığı ölçek uygulanmıştır. Bu araştırma, nitel araştırma modellerinden durum çalışma desenindedir. Tarama modeli; bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar tarama araştırmasıdır. Tarama modeli bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmalarıdır (Ekiz, 2004). Bu araştırmada öğrencilerin verileri her yönüyle incelendiğinden tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu Muğla ili Ula İlçesine bağlı Halk Eğitim Merkezinde kayıtlı 65 açık lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin örneklem alınmamış, ulaşılabilen tüm kursiyerlere ölçek dağıtılmıştır. Ancak 43 tanesi geri dönüş yapmıştır. Çalışmaya katılan 43 kişinin 28 i kadın, 15 i erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Ula Halk eğitim Merkezi Müdürlüğüne kayıtlı öğrencilerin açık lise sistemine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Fidan tarafından “uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları” başlıklı 9 sorudan oluşan bir ölçek uygulanmış ve ölçek soruları ayrıntılı olarak incelenmiştir. “Açık liseye ilişkin lise öğrencilerinin görüşleri ölçeği” üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda KMO değeri; ,863 olduğu, Barlet Testi sonucunu ise ,000 anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). “Açık liseye ilişkin lise öğrencilerinin görüşleri ölçeği” nin Cronbach Alpha değeri 0,92 olup ölçeğin oldukça güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Verilerin yorumlanmasında aşağıda verilen puan aralıkları kullanılmıştır. 1,00 - 1,80 aralığı çok düşük seviyede, 1,90 - 2,60 Düşük seviyede, 2,70 - 3,40 orta seviyede, 3,50 - 4,20 yüksek seviyede, 4,30 - 5,00 Çok yüksek seviyede.

Verilerin Analizi

Ölçek yolu ile elde edilen verilerin analize amacıyla SPSS 22. programından istifade edilmiştir. Öğrencilerin açık lise sistemine yönelik görüşlerini belirttikleri 9 ifade için betimleyici istatistikler yapılarak öğrencilerin görüşleri sınıflandırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, açık lise öğrencilerinin sisteme yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması ve ortalama değerlerin cinsiyet değişkeni açısından farklılığına ilişkin bulgular sunulmuştur. Öğrencilerin açıköğretim lisesine ilişkin görüşlerinin ortalaması Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Açık Liseye İlişkin Görüşlerinin Ortalaması

Maddeler	N	X	SD
1	43	3,85	1,25
2	43	3,86	1,26
3	43	3,90	1,31
4	43	3,80	1,29
5	43	3,80	1,29
6	43	3,90	1,31
7	43	3,90	1,31
8	43	3,85	1,26
9	43	3,88	1,27
Ortalama	43	3,88	1,27

“Açık liseye ilişkin lise öğrencilerinin görüşleri ölçeği” ne lise öğrencilerinin vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalamasının ($X = 3,88$; katılıyorum) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Öğrenciler genel olarak açık liseye yönelik pozitif bir tutum içerisinde olduklarını bildirmişlerdir. Öğrencilerin açık lise lisesine ilişkin görüşlerinin cinsiyet

yönünden anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Açık lise Sistemine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Cinsiyet	N	X	SD	F	t	P
Erkek	15	4,31	,671	2,29	2,30	,02
Bayan	28	3,60	1,135			

$P < .05$

Araştırmaya katılan öğrenciler sadece cinsiyet değişkeni bakımından karşılaştırılabilir bir sayıda olduğu için açık liseye ilişkin görüşlerinin genel ortalamasının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Açık liseye ilişkin lise öğrencilerinin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan Mann-Whitney- U testi sonucuna göre; anlamlı fark ($p < .05$) vardır. Erkek öğrencilerin açık liseye ilişkin görüşlerinin ortalaması ($X = 4,31$), kız öğrencilerin açık liseye ilişkin görüşlerinin ortalaması ise ($X = 3,60$) düzeyindedir. Erkek öğrencilerin açık lise uygulamasına yaklaşımı Kadın öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Sonuç Tartışma Ve Öneriler

Araştırmaya katılan bireylerin açık lise lisesine ilişkin görüşlerinin genel aritmetik ortalamasının ($X = 3,88$; katılıyorum) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin açık lise uygulamasına yönelik memnuniyetlerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Açık liseye ilişkin lise öğrencilerinin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark ($p < .05$) olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin açık liseye ilişkin görüşlerinin ortalaması ($X = 4,31$), kız öğrencilerin açık liseye ilişkin görüşlerinin ortalaması ise ($X = 3,60$) düzeyindedir. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre açık lise uygulamasından daha çok memnun olduğu görülmüştür. Bu bulguları alan yazında destekleyici farklı çalışmalarda; Çankaya (2019) Liseyi terk edip daha sonra öğrenim hayatını açık lisede devam eden bireyler üzerindeki çalışmasında; katılımcıların çoğunlukla açık lise uygulamasından memnun olduklarını, katılımcıların açık lise uygulamasının okula göre daha cazip olduğu görüşünde olduklarını saptamıştır. Fidan tarafından "uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları" makalesinde uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum ve epistemolojik inanç düzeylerini bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemek ve tutum ile epistemolojik inanç değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmış, araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Öztürk (2018) "açık lise programlarına kayıt yaptıran ve yaptırmayan öğrencilerin açık lise sistemine yönelik görüşleri" araştırmasında Anadolu Üniversitesine kayıt yaptıran ve yaptırmayan öğrencilerin açık lise sistemine ilişkin görüşlerinin neler olduğu ve bu görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ile ilgili istatistiksel yöntemlerle ortaya konulmaya

çalışılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin öğrenimlerine devam ederken çalışabilme ve buldukları yerde okuyabilme imkânı sağladığı için avantajlı olduğunu ifade etmişlerdir. Kılıç (2003) "internet destekli öğrenme ortamları" araştırmasında internet destekli öğrenme ortamlarının öğrenme başarısı üzerinde pozitif etkisi olduğunu söylemektedir. Öğrenenlerin gelişimi noktasında kullandıkları yöntemlerden bir olan internet kullanımı öğrenci başarısına etkisi son derece önemlidir. Bu durumda açık lise öğrencilerin internet destekli ve uzaktan eğitim destekli öğretim yöntemleriyle açık lise öğrencilerinin başarısında ve tutumlarında önemli bir yeri olduğunu ifade etmişlerdir.

Kaynakça

- Anadolu Üniversitesi. (2017). 2017-2018 Öğretim Yılı Öğrenci Kılavuzu. 24.1.2017,
- Balcı, A. (2013). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. ve Can, E (2014). Uzaktan eğitimde kalite ve akreditasyon. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Can, E. (2014). Türkiye’de yükseköğretim geçişte açık ve uzaktan eğitim sistemi: mevcut durum, sorunlar ve öneriler, Cumhuriyet’in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları (Yay.Haz.: A.Akdoğanbulut İnsan ve A. YavuzAkengin), 16-18 Ocak, Antalya.
- Canberk, N.G. (2015) Öğretme ve Öğrenme; Uzaktan Eğitimin Temelleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi. Cilt 4 Sayı 2, S: 13(157-170)
- Çankaya, İ. (2019). Liseyi terk eden bireylerin terk etme nedenlerine ilişkin görüşleri. V. INESS Human and Civilization Congress From Past to Future. 17-21 Nisan 2019 Alanya.
- Çıglık, H., & Bayrak, M. (2015). Uzaktan öğrenme ve yapısalcı yaklaşım, IJODE, 1(1): 87-102.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. Ali Şimşek (Ed), Sınıfta demokrasi. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Ekiz, D. (2004). Eğitim dünyasının nitel araştırma yöntemiyle incelenmesi: Doğal yada yapay. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 415-439.
- Fidan, M. (2016) Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Epistemolojik İnançları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 31(3), 536-550.
- Karakaya, İ. (2014) Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılıç, E. (2003) İnternet destekli yapıcı öğrenme ortamları. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 149-160.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Türkiye ve Dünya’da uzaktan eğitim uygulamaları, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(3), 85-100.
- Şahin, T. (2017) Anadolu Üniversitesi Açık lise siteminin Tarihsel Gelişimi (1982-2015) Kronolojisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

- Önder, G. (2016). 2016-2017 Öğretim Yılı Açıköğretim, İktisat, İşletme Fakülteleri Güz Dönemi Ara Sınavı 26-27 Kasım 2016. Açıköğretim e-Bülten.19.
- Öztürk, Ö. (2018) Açık Öğretim sistemine kayıt Yaptıran ve Yaptırmayan Öğrencilerin Sisteme Yönelik Görüşleri. S: (157-170) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Şimşek, H, & Yıldırım, A. (2015). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Turkan, Y. S., & Cihan, A. (2015). Açık ve uzaktan öğrenmenin Türkiye'ye katkısı ve ülkemizde bu alandaki karar alma-uygulama süreçlerinin kritik başarı faktörleri kapsamında değerlendirilmesi, İstanbul Açık ve Uzaktan Eğitim Dergisi (AUZED-IJODE), 2(1), 51-60.



Researcher

ISSN: 2717-9494

(2020) Cilt 8 / Sayı 3, s. 48-61



Geliş Tarihi: 26.07.2020

Kabul Tarihi: 01.09.2020

Online Yayın Tarihi: 30.09.2020

Avrupa Birliği Üyesi Seçili Geçiş Ekonomilerinde Yurtiçi Tasarruflar ve Cari İşlemler Dengesi İlişkisi

Yavuz ÖZEK¹

Özet

Merkezi planlı sistemden serbest piyasa ekonomisine geçen ve geçiş ekonomileri olarak adlandırılan ülkelerde, ekonomik entegrasyonlarla birlikte yurtiçi tasarrufların cari işlemler dengesi üzerindeki etkisi iktisat teorisinde yeni tartışmalara yol açmıştır. Avrupa Birliği ise bu ekonomik entegrasyonlara gösterilebilecek en önemli örnektir. Bu çalışmada Avrupa Birliği üyesi Çek Cumhuriyeti, Estonya, Macaristan, Letonya, Litvanya, Polonya, Slovak Cumhuriyeti ve Slovenya geçiş ekonomilerinde 2004-2019 arası dönemde yurtiçi tasarrufların cari işlemler dengesi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ampirik analizler sonucunda, kısa dönemde yurtiçi tasarruflardan cari işlemler dengesine doğru ve uzun dönemde karşılıklı bir nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir. Ülke bazında incelendiğinde ise Polonya ve Slovak Cumhuriyetinde cari işlemler dengesinden yurtiçi tasarruflara doğru, Letonya ve Slovak Cumhuriyetinde yurtiçi tasarruflardan cari işlemler dengesine doğru nedensellik ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yurtiçi Tasarruflar, Cari İşlemler Dengesi, Panel Veri.

Domestic Savings And Current Account Balance Relationship In European Union Member Selected Transition Economies

Abstract

The effects of domestic savings on the current account balance, together with economic integrations, in the countries that transition from the central planned system to the free market economy and which are called transition economies, have led to new discussions in the theory of economics. The European Union is the most important example to these economic integrations. In this study, the effect of domestic savings on the current account balance in the transition economies of the European Union member Czech Republic, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Poland, Slovak Republic and Slovenia between 2004-2019 was investigated. As a result of empirical analysis, it was found from domestic savings to the current account balance in the short term and a mutual causality relationship was identified in the long term. When analyzed by country, it is determined that there is a causality relationship in Poland and Slovak Republic from current account balance to domestic savings, in Latvia and Slovak Republic from domestic savings to current account balance.

Keywords: Domestic Savings, Current Account Balance, Panel Data.

¹ Dr. Öğr. Gör., Fırat Üniversitesi, yozek@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4517-4875

GİRİŞ

İktisat teorisi açısından Keynesyen iktisadın temel eşitliği olan toplam planlanan harcama denkleminin bileşenlerinden tasarruflar; yatırımların ve dolaylı olarak ekonomik büyümenin en önemli belirleyicisidir. Düşük ortalama tasarruf eğilimi, yatırımların ulusal kaynaklar ile finansmanını zorlaştırmakla birlikte ülkelerin dış tasarruflara olan ihtiyacını da artırmaktadır. Dış finansman ihtiyacı kendisini cari işlemler açığı olarak göstermektedir. Gelişmekte olan ülkelerin temel makroekonomik sorunu olan cari işlemler açığı ülkenin yüksek faiz oranı vermesine, ulusal parada değer kaybı yaşanmasına, para ikamesine, ithalata bağımlı üretim yapısı gibi birçok olumsuz gelişmeye neden olmaktadır. Öte yandan optimal seviyede olan tasarruf oranları sürdürülebilir ekonomik büyümenin de temel taşıını oluşturmaktadır. Bu nedenlerle cari işlemler dengesinin en önemli belirleyicilerinden biri olan yurtiçi tasarrufların etkisini ortaya koymak iktisat literatürüne önemli kazanımlar sağlayacaktır. Kamunun ekonomi yönetiminde ve piyasa mekanizmasının işleyişinde önemli role sahip olduğu merkezi planlama ekonomilerinde ortaya çıkan yapısal sorunlar ekonomik aktörler tarafından değişime zorlanmaktadır. Merkezi planlamadan serbest piyasa ekonomisine geçen ekonomilerde kamunun ekonomi yönetimindeki payı giderek azalmaktadır. Kamu kesiminin ekonomide payının giderek azalması; dışlama etkisinin olmamasına, fiyat ve ücretlerde esnekliğin sağlanmasına, doğrudan yabancı sermaye yatırımları ile istihdam ve ekonomik büyümeye katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışmanın temel motivasyonu merkezi planlamadan serbest piyasa ekonomisine geçerek Avrupa Birliği'ne üyelik sürecini tamamlayan eski Sovyet bloku ve Doğu Avrupa ülkelerinde yurtiçi tasarrufların serbest piyasa ekonomisi ile birlikte cari işlemlere dengesi üzerindeki etkisini incelemektir.

İktisat literatüründe yurtiçi tasarrufların Feldstein-Horioka bulmacası ve Ricardocu Denklik hipotezi çerçevesinde yatırımlar, ekonomik büyüme ve cari işlemler dengesinin inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmanın mevcut literatüre katkısı geçiş ekonomilerinde yurtiçi tasarrufların cari işlemler dengesi üzerindeki etkisini inceleyen çalışma yer almamaktadır. Çalışmanın amacı ve öneminin yer aldığı giriş bölümünün ardından birinci bölümde konunun yurtiçi yatırımlar ile cari işlemler dengesi arasındaki teorik ilişki, literatür incelemesi ve geçiş ekonomilerinde değişkenlerin yıllar içerisindeki gelişimi yer almaktadır. İkinci bölümde 2004-2019 dönemine ait veriler ile uygulanan panel veri yönteminden elde edilen sonuçlar paylaşılmaktadır. Son olarak ise sonuç bölümünde ampirik bulguların değerlendirilmesi ve politika önerileri yer almaktadır.

1. Teorik Altyapı ve Literatür İncelenmesi

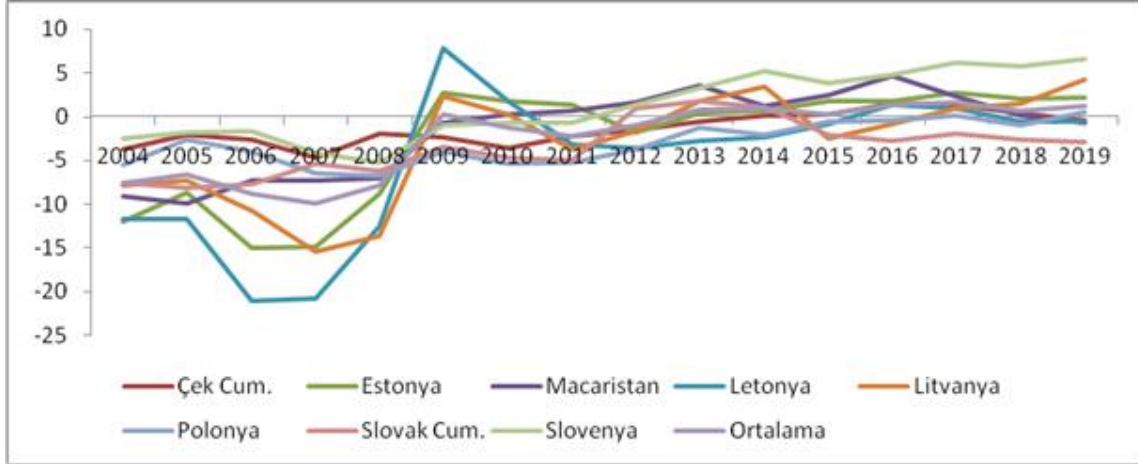
Bir ekonomide genel denge içerisinde kamu ve özel kesimin tasarruf-yatırım farkları yatırım-tasarruf dengesini oluşturmaktadır. Tasarrufların yatırımlardan düşük gerçekleşmesi durumunda ortaya çıkan tasarruf yetersizliği dış tasarruflarla giderilmeye çalışılmaktadır. Bu bakımdan toplam tasarruf hacmindeki yetersizlik özel yatırım ve kamu harcamalarının yapılmasına engel olarak büyüme ve kalkınma hızını yavaşlatmaktadır. Bir ekonomide yatırımların finansmanının sağlanabilmesinde hükümetlerin yurtdışı finansmana duyulan ihtiyacı azaltacak, büyüme ve kalkınmanın

sağlanabilmesi için ise yurtiçi tasarruf miktarını arttıracak politikalara ağırlık verilmesi gerekmektedir. Yurtiçi tasarruf miktarının artması ve artan bu tasarrufların yatırıma dönüşmesi, ekonomik kalkınmanın sağlanmasındaki en önemli unsur olacaktır (Karanfil, 2014: 380). Makroekonomik dengenin sağlanması açısından cari işlemler açığı gibi dış dengesizlikten kaynaklanan sorunun altındaki temel faktör, yurtiçi dengesizliğin neden olduğu tasarruf yetersizliği ile açıklanmaktadır. Yurtiçi tasarrufların yurtiçi yatırımları karşılayamaması durumunda ekonomilerde oluşan tasarruf açığı kaçınılmaz olarak ekonomilerde dış dengede açık sorunu da oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında dış dengede yaşanan açık sorununun aslında iç dengede oluşan tasarruf açığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ekonomide tasarruf düzeyinin yetersiz olması yatırım için ayrılan kaynakların da yetersiz olmasına neden olacağından büyüme üzerinde negatif yönlü bir etki yaratacaktır (Kaygısız, vd. 2016: 275). Cari işlemler dengesi bir ülkenin makroekonomik performansındaki temel göstergelerden biridir. Cari işlemler hesabında meydana gelen değişimler ekonominin yönünü gösteren bir sinyal olarak görülmektedir. Ayrıca ekonomik karar ve beklentilerin şekillenmesinde ise belirleyici rol oynayan önemli bir göstergedir (Hepaktan ve Çınar, 2012: 43). Son yıllarda ülkeler arası sınırlar ortadan kalkmış, ekonomik ve finansal küreselleşme hareketleri hız kazanarak ekonomiler birbirleriyle entegrasyon çabası içerisine girmişlerdir. Dünya ekonomik yapısında yaşanan bu değişim ekonomilerin dış ticaret hacimlerinin artmasıyla beraber cari işlemler dengesi üzerinde de etkili olmuştur. Bu durum iktisat literatüründe cari işlemler dengesini ve diğer makroekonomik değişkenlerle ilişkisini daha fazla araştırılan konulardan biri haline getirmiştir (Yılmaz ve Akıncı, 2011: 374).

Konu ile ilgili yapılan literatür incelemesinde yurtiçi tasarrufların cari işlemler dengesi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar ikiz açıklar (Corsetti ve Müller 2006, Furceri ve Zdzienicka 2020) ve üçüz açıklar (Szokolczai, 2006, Magoti vd., 2020) hipotezleri ile Ricardocu denklik hipotezinin (Ayunasta VD., 2020, Haug, 2020, Ncanywa ve Letsoalo, 2019) test edilmesi üzerine inşa edilmektedir. 1980-2009 dönemi arasında en küçük kareler yöntemi ile Alt Afrika ülkelerinde yurtiçi tasarruflar ve cari işlemler dengesi arasındaki ilişkiyi inceleyen Breuecker vd. (2020) göre literatürde yurtiçi tasarruflar ve cari işlemler dengesini inceleyen çalışmalardan ortaya çıkan üç temel sonuç bulunmaktadır. İlk olarak gelişmekte olan ülkelerde yurtiçi tasarrufun cari hesap üzerindeki etkisi küçüktür ve bir kısmı için ortaya çıkan etki istatistiksel olarak sıfırdan farksızdır. İkinci olarak yurtiçi tasarrufun ticaret dengesi üzerinde önemli bir pozitif ve büyük etkisi vardır. Son olarak ise yurtiçi tasarrufun net akım transferleri üzerinde önemli bir olumsuz etkisi bulunmaktadır. Amerikan ekonomisinde yapısal kırılmalar altında 1947Q1-2017Q3 dönemi arasında yurtiçi tasarruflar, yatırımlar ve cari denge arasındaki ilişkiyi inceleyen McFarlene vd. (2020) yalnızca 1984Q4-1999Q4 ve 2000Q1-2017Q3 dönemi arasında Ricardocu Denklik hipotezinin geçerli olduğunu ve her ne kadar Amerikan ekonomisi dışa açık olsa da tüm periyot dönemi boyunca Feldstein-Horioka bulmacasının geçerli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gulzar vd. (2007) Pakistan için cari işlemler dengesi üzerinde etkili olan faktörleri incelemiştir. Analiz yöntemi olarak Johansen eşbütünleşme testinin kullanıldığı çalışma 1972-2005 dönemine ait verileri kapsamaktadır. Elde edilen bulgulara göre, cari işlemler dengesi ve tasarruf arasında pozitif ve istatistiksel

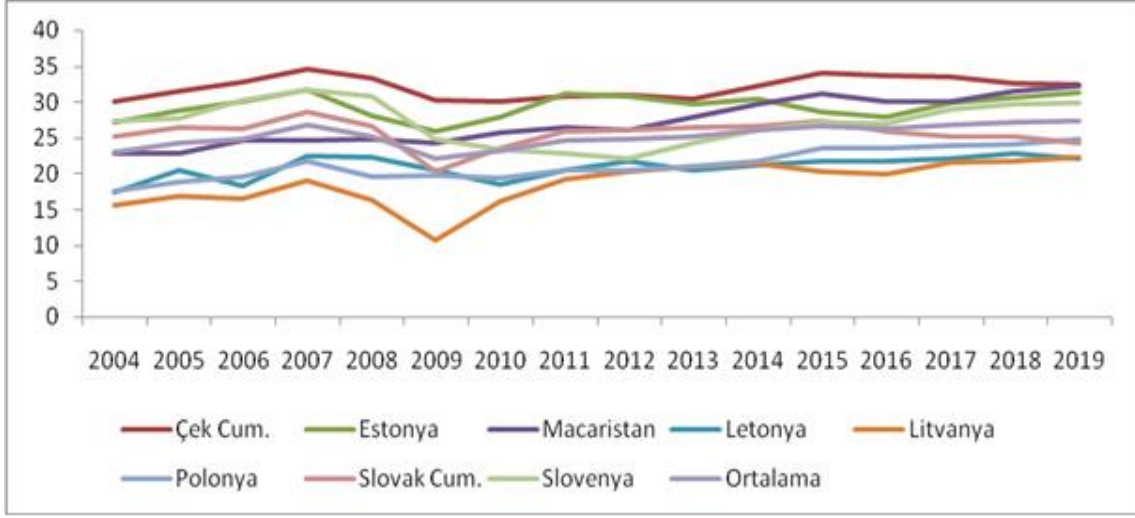
olarak anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Barış ve Uzay (2015) çalışmalarında Türkiye için 1960-2012 dönemine ait yıllık verileri kullanarak yurtiçi tasarruf ve ekonomik büyüme ilişkisini incelemişlerdir. Eşbütünleşme ve nedensellik testleri uygulanarak elde edilen ampirik sonuçlara göre, cari açık değişkeninden tasarruflara doğru güçlü bir nedensellik ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bulguları yaşam boyu gelir hipotezini destekler niteliktedir. Çoban ve Balıkcıoğlu (2016) çalışmalarında 24 geçiş ekonomisinde üçüz açık hipotezinin geçerliliğini test etmişlerdir. Analiz periyodununun 2002-2013 dönemine ait verileri kapsadığı çalışma panel veri ekonometrisi kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, cari açık ve tasarruf açığı arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Tulumce (2013) çalışmasında Türkiye açısından üçüz açık hipotezinin geçerliliğini ampirik olarak test etmiştir. VAR yöntemi uygulanarak yapılan analizler 1984-2010 dönemine ait yıllık verileri kapsamaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, cari açık ve yatırım-tasarruf açıkları arasında ilişki olduğu, üçüz açık hipotezinin ise Türkiye için geçerli olmadığı sonucuna varılmıştır. Murty vd. (2013) çalışmalarında Etiyopya'daki cari işlemler dengesi ve makroekonomik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 1973/74-2008/09 dönemine ait verilerin kullanıldığı çalışmada analiz yöntemi olarak hata düzeltme modeli uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, yurtiçi tasarruf oranlarındaki artışların uzun ve kısa vadede cari işlemler dengesi üzerinde önemli oranda olumsuz bir etki yarattığı ve ikiz açık hipotezinin Etiyopya için geçerli olduğu tespit edilmiştir. Ayla ve Küçükale (2018) Türkiye açısından cari açık ve yurtiçi tasarruf arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 1980-2015 dönemine ait yıllık verilerin kullanıldığı çalışmada ARDL sınır ve nedensellik testleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, beklentilerin tersine Türkiye'de cari açık ve tasarruf arasında doğru yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Özdemir vd. (2014) çalışmalarında 17 geçiş ekonomisinde üçüz açıklar hipotezinin geçerliliğini test etmişlerdir. 2003-2011 dönemine ait yıllık verilerin kullanıldığı çalışmada panel veri ekonometrisinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, incelenen ekonomilerde tasarruf açıkları cari açıkları pozitif ve istatistiki olarak anlamlı bir şekilde etkilerken, özel tasarruf açığındaki artış cari işlemler açığını arttırmaktadır. Çalışmanın bulguları söz konusu ekonomilerde inceleme dönemi için Ricardocu denklik hipotezinin varlığını desteklerken, üçüz açık hipotezinin ise geçerli olmadığını göstermektedir. Akın ve Peker (2018) çalışmalarında Türkiye için tasarruf ve cari açık ilişkisini incelemişlerdir. 1975-2016 dönemine ait verilerle Kapetanios (2005) çoklu yapısal kırılmalı birim kök ve Hatemi-J (2012) asimetrik nedensellik testleri kullanılarak yapılan analizler sonucunda, Türkiye'de tasarruflar ile cari işlemler açığı arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benli (2019) Kırılgan Beşli ülkelerinde tasarruf-yatırım dengesi ve kamu açığının cari işlemler açığı üzerindeki etkisini incelemiştir. 1993-2018 dönemine ait verileri kapsayan çalışmada panel veri analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, incelenen ekonomilerde cari açığa temel olarak özel kesim tasarruf açıklarının neden olduğu ve bütçe açığı ile cari işlemler açığı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Bulgular Ricardocu denklik hipotezinin geçerli olduğu ikiz açık hipotezinin ise geçerli olmadığını destekler niteliktedir.

Grafik 1. Cari İşlemler Dengesi



Grafik 1’de yıllar itibariyle Çek Cumhuriyeti, Estonya, Macaristan, Letonya, Litvanya, Polonya, Slovak Cumhuriyeti ve Slovenya ekonomilerine ait cari işlemler dengesinin gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı yer almaktadır. 2008 yılına kadar en yüksek cari işlemler açığı veren ülkenin Letonya ve en düşük cari işlemler açığı veren ülkenin Estonya olduğu görülmektedir. 2008 yılından itibaren ise Slovenya ekonomisi istikrarlı bir şekilde cari işlemler fazlası, Litvanya ekonomisi ise bazı yıllar haricinde cari işlemler açığı vermektedir. Grafik 1 bir bütün halinde değerlendirildiğinde 2008 yılına kadar geçen süre zarfında geçiş ekonomileri cari işlemler açığı verirken, 2008 yılından itibaren cari işlemler fazlası verdikleri görülmektedir. Bu durum iki şekilde açıklanmaktadır. İlk olarak Avrupa Birliği’ne geçiş süreci ile ekonomik entegrasyon içerisinde yer alan çok uluslu şirketler üretimlerini işgücü maliyetinin düşük olduğu Doğu Avrupa ülkelerine kaydırmıştır. Bu nedenle birlikte serbest piyasa ekonomisinin ve ekonomik entegrasyonun ortaya çıkardığı üretim faktörleri ile mal-hizmet ihracatında artış yaşanmıştır. İkinci olarak 2008 küresel ekonomik krizi ile ortaya çıkan yayılma etkisi, ekonomileri dış ticaret üzerinde korumacı önlemler almaya yöneltmektedir. Ekonomik birlik dışında yer alan ülkelere yönelik ortak ticaret politikası dış ticaret ve dolayısıyla cari işlemler fazlası yaratmaktadır.

Grafik 2. Yurtiçi Tasarrufların Gayrisafi Yurtiçi Hasılaya Oranı



Grafik 2’de yıllar itibariyle geçiş ekonomilerine ait yurtiçi tasarrufların gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı yer almaktadır. 2004-2019 arası dönemde en yüksek ortalama tasarruf haddine sahip olan geçiş ekonomisinin Çek Cumhuriyeti olduğu görülürken, en düşük ortalama tasarruf haddine sahip olan ekonomi ise Litvanya’dır. Geçiş ekonomilerinde yurtiçi tasarrufların gayrisafi yurtiçi hasılaya oranının aritmetik ortalaması %20-%25 aralığında değişmektedir. Cari işlemler dengesinin gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı ile karşılaştırıldığında yurtiçi tasarrufların gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı değişkeni içinde 2008 krizi önemli değişimlere yol açmaktadır. 2008 küresel ekonomik krizinin etkisinin azaltılması amacıyla kamunun genişletici maliye politikaları ile birlikte ortalama tüketim haddi artmıştır. Küresel ekonomik krizin etkilerinin nispeten azaldığı 2010 yılından itibaren yurtiçi tasarrufların gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı istikrarlı bir seyir izlemektedir. Yurtiçi tasarrufların gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı ve cari işlemler dengesinin gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı değişkenlerinin zaman içerisindeki seyri incelendiğinde iktisat teorisi ile uyumlu bir şekilde yüksek cari işlemler açığı veren ülkelerin düşük ortalama tasarruf haddine, düşük cari işlemler açığı veren ülkelerin yüksek ortalama tasarruf haddine sahip oldukları görülmektedir.

2. Ampirik Sonuçlar

Bu çalışmada 1 Mayıs 2004 tarihinde Avrupa Birliği’ne üyelik başvuruları kabul edilen ve geçiş ekonomileri içerisinde ilk dalga üyeler olarak adlandırılan Çek Cumhuriyeti, Estonya, Macaristan, Letonya, Litvanya, Polonya, Slovak Cumhuriyeti ve Slovenya ülkelerinde cari işlemler dengesi ve yurtiçi tasarruflar arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Ampirik analiz periyodu 2004-2019 arası yıllık verileri kapsamaktadır. Gözlem sayısının zaman serilerinde güvenilir sonuçlar elde etmek için yetersiz olması nedeniyle panel veri ekonometrisinden faydalanılmaktadır. Hem cari işlemler dengesinin (CAB) hem de yurtiçi tasarrufların (SAV) gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı kullanılmaktadır. Her iki değişken Dünya Bankası veri tabanından elde edilmektedir.

Tablo 1. Korelasyon Analizi

	CAB	SAV
CAB	1	-
SAV	0.263	1

Korelasyon analizine göre, cari işlemler dengesinin gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı ile yurtiçi tasarrufların gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı arasında pozitif fakat düşük derecede bir korelasyon bulunmaktadır. Merkezi planlamadan serbest piyasa ekonomisine geçen geçiş ekonomileri birliğe üyelik sürecinde ortak makroekonomik politikalar uygulamaktadırlar. Bu nedenle ampirik analizlerin devamında yatay kesit bağımlılığının dikkate alınması gerekmektedir.

Tablo 2: Yatay Kesit Bağımlılığı Test Sonuçları

Sabitli Model	CAB	SAV
CD_{lm} (BP,1980)	66.905 (0.00)***	148.182 (0.00)***
CD_{lm} (Pesaran, 2004)	5.199 (0.00)***	6.037 (0.00)***
CD (Pesaran, 2004)	-1.925 (0.027)**	-2.047 (0.020)**
LM_{adj} (PUY, 2008)	2.913 (0.00)***	5.231 (0.00)***

Notlar: $\Delta y_{i,t} = d_i + \delta_i y_{i,t-1} + \sum_{j=1}^{p_i} \lambda_{i,j} \Delta y_{i,t-j} + u_{i,t}$ modelinde gecikme sayısı (p) 1 olarak alınmıştır.

***.** ve * değerleri sırasıyla %1. %5 ve %10 anlam seviyelerinde alternatif hipotezin kabul edildiğini göstermektedir.

Tablo 2'yer alan yatay kesit bağımlılığı test sonuçlarına göre, Pesaran (2004) tarafından geliştirilen CD testinde %5 anlam seviyesinde, diğer testlerde ise %1 anlam seviyesinde yatay kesit bağımlılığının olduğunu iddia eden alternatif hipotez kabul edilmektedir. Bu durum geçiş ekonomilerinin, Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde ortaya konulan kurumsal ve yapısal değişimlere uyum sağladıklarını göstermektedir.

Tablo 3: CADF Panel Birim Kök Testi Sonuçları

	Sabitli Model		Sabitli ve Trendli Model	
	Gecikme	CADF-stat	Gecikme	CADF-stat
CAB				
Çek Cumh.	2	-2.419	2	1.603
Estonya	1	-1.980	1	-2.965
Macaristan	1	-2.350	1	-3.592*
Letonya	2	-2.668	1	-0.789
Litvanya	1	-1.985	1	-1.242
Polonya	1	-1.476	1	-1.652
Slovak Cumh.	1	-2.577	1	-2.829
Slovenya	1	-1.176	1	0.033
Panel CIPS		-2.079		-1.429

<u>SAV</u>				
Çek Cumh.	1	-2.908	1	-2.602
Estonya	2	-2.916	2	-2.307
Macaristan	1	-1.965	1	-2.004
Letonya	1	-0.962	3	-1.915
Litvanya	1	-1.014	1	-2.489
Polonya	1	-3.259*	1	-1.869
Slovak Cum.	1	-3.677**	1	-1.404
Slovenya	1	-1.054	1	-1.654
Panel CIPS		-2.209		-2.034

Notlar: Maksimum gecikme uzunluğu Schwarz Bilgi kriterine göre 4 olarak seçilmiştir. Kritik değerler Pesaran (2007) yer almaktadır. Panel CIPS panel CADF'lerin aritmetik ortalamasıdır. **.* ve * değerleri sırasıyla %1. %5 ve %10 anlam seviyelerinde serilerin durağanlıklarını göstermektedir.

Tablo 3'te yer alan CADF panel birim kök testi sonuçlarına göre, cari işlemler dengesinin gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı değişkeni sabitli ve trendli modelde Macaristan'da %10 anlam seviyesinde durağan olmaktadır. Yurtiçi tasarrufların gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı ise sabitli modelde Polonya'da %10 anlam seviyesinde ve Slovak Cumhuriyetinde %5 anlam seviyesinde durağan olmaktadır.

Tablo 4: Yatay Kesit Bağımlılığı ve Homojenite Test Sonuçları

Regresyon Modeli:		
$CAB_{it} = \alpha_i + \beta_{it}SAV_{it} + \varepsilon_{it}$	İstatistik	Olasılık Değeri
<u>Yatay Kesit Bağımlılığı:</u>		
LM (BP,1980)	168.858	0.00***
CD_{lm} (Pesaran, 2004)	18.823	0.00***
CD (Pesaran, 2004)	12.086	0.00***
LM_{adj} (PUY, 2008)	33.585	0.00***
<u>Homojenite Testi:</u>		
$\tilde{\Delta}$	11.585	0.00***
$\tilde{\Delta}_{adj}$	13.087	0.00***

Not: **.* ve * değerleri sırasıyla %1. %5 ve %10 anlam seviyelerinde alternatif hipotezin kabul edildiğini göstermektedir.

Tablo 4'te yer alan olasılık değerlerine göre regresyon modeline ilişkin yatay kesit bağımlılığının olduğu ve her bir ülkeye ait eğim parametresinin heterojen olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 5: Yatay Kesit Bağımlılığını Dikkate Alan Panel Eşbütünleşme Testi Sonuçları

Test	Sabitli Model			Sabitli ve Trendli Model		
	İstatistik	Asimptotik Olasılık Değeri	Bootstrap Olasılık Değeri	İstatistik	Asimptotik Olasılık Değeri	Bootstrap Olasılık Değeri
LM bootstrap						
LM_N^+	3.914	0.041**	0.00***	3.957	0.00***	0.00***

Not: ***,** ve * değerleri sırasıyla %1, %5 ve %10 anlam seviyelerinde alternatif hipotezin kabul edildiğini göstermektedir. Bootstrap sayısı 1000 olarak alınmıştır.

LM bootstrap eşbütünleşme testinde sıfır hipotezi cari işlemler dengesinin gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı ile yurtiçi tasarrufların gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı arasında uzun dönemli ilişki olmadığı şeklindedir. Alternatif hipotez ise cari işlemler dengesinin gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı ile yurtiçi tasarrufların gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı arasında uzun dönemli ilişki olduğu şeklindedir. Tablo 5'te yer alan sonuçlara göre, hem sabitli hem de sabit terimli ve trend değişkenli modelde asimptotik ve bootstrap kritik değerlerine göre cari işlemler dengesinin gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı ile yurtiçi tasarrufların gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı arasında uzun dönemli ilişki bulunmaktadır. Panel vektör otoregresyon modeli (VAR) kısa dönem nedenselliği, hata düzeltme modeli (VECM) ise uzun dönem nedenselliği ifade etmektedir. Her iki testin de sıfır hipotezi değişkenler arasında nedensellik olmadığı alternatif hipotez ise değişkenler arasında nedenselliğin olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 6: Panel VECM ve VAR Nedensellik Test Sonuçları

	Kısa Dönem		Uzun Dönem
	Δ (CAB)	Δ (SAV)	ECT(-1)
Δ (CAB)	-	2.323 (0.508)	-0.503 [-7.337]***
Δ (SAV)	25.796 (0.00)***	-	0.225 [5.412]***

Notlar: () olasılık değerlerini ve [] t istatistiklerini göstermektedir. ***,** ve * değerleri sırasıyla %1, %5 ve %10 anlam seviyelerinde nedenselliğin olduğunu göstermektedir.

Tablo 6'da yer alan panel vektör otoregresyon modeli sonuçlarına göre, kısa dönemde yurtiçi tasarrufların gayrisafi yurtiçi hasılaya oranından cari işlemler dengesinin gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı doğru %1 anlam seviyesinde nedensellik bulunmaktadır. Ancak cari işlemler dengesinin gayrisafi yurtiçi hasılaya oranından yurtiçi tasarrufların gayrisafi yurtiçi hasılaya oranına doğru herhangi bir nedensellik ilişkisine rastlanmamaktadır. Uzun dönemde ise her iki değişken arasında karşılıklı bir nedensellik ilişkisi mevcuttur. Bayat vd. (2012) göre, Avrupa Birliği'ne uyum süreci içerisinde ortaya çıkan sermaye akışı, geçiş ekonomilerinde doğal faiz oranında aşağı yönlü bir eğilim yaratarak kamu kesimi borçlanma eğilimini artıran ve hane halkı tasarruf oranlarını azaltan bir etki yaratmıştır. Ayrıca uzun dönemde yurtiçi tasarruflardan cari işlemler dengesine doğru yer alan nedensellik Feldstein-Horioka bulmacasının geçerli olmadığı yönünde kanıtlar sunmaktadır.

Tablo 7: Emirmahmutoğlu ve Köse (2011) Nedensellik Test Sonuçları

Ülke	Gecikme	CAB#>SAV	SAV#>CAB
Çek Cumh.	2	4.436 (0.108)	0.148 (0.928)
Estonya	2	2.459 (0.292)	2.800 (0.246)
Macaristan	1	0.019 (0.889)	0.046 (0.829)
Letonya	3	5.134 (0.162)	11.498 (0.00)***
Litvanya	1	2.547 (0.110)	0.164 (0.684)
Polonya	3	17.722 (0.00)***	5.306 (0.150)
Slovak Cum.	3	8.861 (0.031)**	77.865 (0.00)***
Slovenya	3	0.343 (0.951)	1.863 (0.601)
Fisher Stat.		37.402 (0.00)***	91.708 (0.00)***

Not: **.* ve * değerleri sırasıyla %1. %5 ve %10 anlam seviyelerinde nedenselliğin olduğunu göstermektedir.

Tablo 7'de yer alan Emirmahmutoğlu ve Köse (2011) nedensellik test sonuçlarına göre, cari işlemler dengesinin gayrisafi yurtiçi hasılaya oranından yurtiçi tasarrufların gayrisafi yurtiçi hasıla oranına doğru Polonya'da %1 anlam seviyesinde ve Slovak Cumhuriyetinde %5 anlam seviyesinde nedensellik bulunmaktadır. Yurtiçi tasarrufların gayrisafi yurtiçi hasılaya oranından cari işlemler dengesinin gayrisafi yurtiçi hasılaya oranına doğru ise Letonya ve Slovak Cumhuriyetinde %1 anlam seviyesinde nedensellik bulunmaktadır. Slovak Cumhuriyetinde değişkenler arasında karşılıklı nedensellik ilişkisi bulunmaktadır. Çek Cumhuriyeti, Estonya, Macaristan, Litvanya ve Slovenya ekonomilerinde ise herhangi bir nedensellik ilişkisi olduğuna dair bulgular bulunmamaktadır. Letonya ve Slovak Cumhuriyetinde ise ekonomik aktörler nispeten daha fazla rasyonel beklentilere sahip oldukları için kamu bütçe açıklarının vergi artışı ve cari işlemler açığına neden olacağına farkında oldukları için ortalama tüketim eğilimlerini azaltmaktadır. İkiz açıklar hipotezi çerçevesinde yurtiçi tasarrufların cari işlemler dengesi üzerinde etkisi olmaması Çek Cumhuriyeti, Estonya, Macaristan, Litvanya ve Slovenya ekonomilerinde cari işlemler açığının kaynağını kamu bütçe politikasının oluşturduğu ve ikiz açık hipotezinin geçerli olduğu sonucuna ulaşılabilir (McFarlane vd., 2020). Ayrıca Çek Cumhuriyeti ve Macaristan ekonomilerinin emtia ithalat ve ihracatına bağlı olan üretim yapıları ulusal para biriminin değişmesi ile birlikte esnekliğini yitirmiştir (Bayat vd., 2015).

SONUÇ VE POLİTİKA DEĞERLENDİRMESİ

Toplam planlanan harcama denkleminin iki temel unsuru olan tasarruflar ve dış ticaret hesabı özelinde cari işlemler dengesi iktisat teorisinin her zaman dikkate aldığı bir çalışma alanı olmaktadır. Gerek ülke bazında gerekse ekonomik entegrasyonlar neticesinde ilişkinin yönü ve derecesi değişmektedir. Bu çalışmada, merkezi planlamadan serbest piyasa ekonomisine geçen Çek Cumhuriyeti, Estonya, Macaristan, Letonya, Litvanya, Polonya, Slovak Cumhuriyeti ve Slovenya ekonomilerinde 2004-2019 döneminde cari işlemler dengesi ve yurtiçi tasarruflar arasındaki ilişki panel veri yöntemi ile incelenmiştir. Korelasyon analizinde iki değişken arasında düşük dereceli ve pozitif bir korelasyon elde edilmiştir. Paneli oluşturan ülkeler arasında yatay kesit bağımlılığı

bulunması nedeniyle ikinci nesil panel birim kök testi uygulanmıştır. Paneli oluşturan ülkelerin bazılarında düzey değerinde durağan olmalarına karşın her iki değişkenin uzun hafıza gösterdikleri varsayılarak birinci farkları ile ampirik analizlere devam edilmiştir. Her bir ülkeye ait eğim parametresinin heterojen olması nedeniyle yatay kesit bağımlılığının dikkate alan LM bootstrap eşbütünleşme testinde her iki değişkenin uzun dönemde eşbütünleşik olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Ampirik analizlerin son kısmında yer alan nedensellik testlerinde ise kısa dönem yurtiçi tasarruflardan cari işlemler dengesine doğru ve uzun dönemde ise karşılıklı nedensellik ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Ülke bazında ise Polonya’da ve Slovak Cumhuriyetinde cari işlemler dengesinden yurtiçi tasarruflara doğru, Letonya ve Slovak Cumhuriyetinde yurtiçi tasarruflardan cari işlemler dengesine doğru nedensellik bulunmaktadır. Ampirik sonuçlar bir bütün halinde değerlendirildiğinde, Avrupa Birliği’ne üye olan geçiş ekonomilerinin ekonomik entegrasyonların sağladığı üretim faktörleri hareket serbestisi, doğrudan yabancı sermaye hareketlerinde artış, yatırımların faiz esnekliğinin düşük olması, finansal gelişme ve istikrarlı para politikasının getirdiği avantajlardan faydalandıkları görülmektedir. Dolayısıyla geçiş ekonomilerinin istikrarlı ekonomik büyüme için ekonomik entegrasyon içinde yer almaları gerekmektedir. Gelecek çalışmalara yönelik olarak ulusal tasarrufların cari işlemler dengesi üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada kamu ve özel kesim tasarruflarının cari denge üzerindeki etkisi yer almamaktadır. İkiz açıkların kaynağı olarak kamu ve özel kesim tasarruflarının cari işlemler dengesi üzerindeki etkisinin incelenmesi ortak maliye politikası yürütmeyen geçiş ekonomileri için de önemli ipuçları sunabilir. Son olarak yurtiçi tasarruflar ve cari denge arasındaki ilişki, yapısal kırılmaları dikkate alarak veya doğrusal olmayan yöntemler ile detaylı bir şekilde incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, T., & Peker, O. (2018). Türkiye’de Tasarruf ve Cari Açık İlişkisi1. *Maliye Dergisi*, Ocak-Haziran, 174, 72-91.
- Ayla, D., & Küçükkale, Y. (2018) Cari Açık ve Tasarruf İlişkisi: Caldéron Argümanı Bağlamında Türkiye Örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(2), 315-334.
- Ayunasta, P., Setiaji, B., & Hakim, L. (2020). Debt and Consumption in Indonesia: Ricardian Equivalence Approach. *Issues on Inclusive Growth in Developing Countries*, 1(01), 49-60.
- Bariş, S., & Uzay, N. (2015). The Relationship Between Domestic Savings and Economic Growth: The Case of Turkey. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 46, 119-151.
- Bayat, T., Kayhan, S., & Senturk, M. (2012). Budget Deficits and Interest Rates: An Empirical Analysis for Turkey. *Eurasian Journal of Business and Economics*, 5(9), 119-128.
- Bayat, T., Nazlioglu, S., & Kayhan, S. (2015). Exchange Rate and Oil Price Interactions in Transition Economies: Czech Republic, Hungary and Poland. *Panoeconomicus*, 62(3), 267-285.
- Benli, A. (2019). Kırılgan Beşli’de Üçüz Açık Hipotezinin Geçerliliği Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 100-111.
- Breuecker, M., Paczos, W., & Pappa, E., (2020). On the Relationship Between Domestic Saving and the Current Account: Evidence and Theory for Developing Countries, *Journal of Money, Credit and Banking*, 50(5).
- Breusch, T., Pagan, A., (1980). The Lagrange Multiplier Test and Its Application to Model specification in econometrics. *Rev. Econ. Stud.* 47, 239–253.
- Corsetti, G., & Müller, G. J. (2006). Twin Deficits: Squaring Theory, Evidence and Common Sense. *Economic Policy*, 21(48), 598-638.
- Çoban, H., & Balıkçioğlu, E. (2016). Triple Deficit or Twin Divergence: A Dynamic Panel Analysis. *International Journal of Economic & Social Research*, 12(1), 271-280.
- Emirmahmutoğlu, F. And Kose, N. (2011). Testing for Granger Causality in Heterogeneous Mixed Panels, *Economic Modelling*, 28, 870–876.
- Furceri, D., & Zdzienicka, A. (2020). Twin Deficits in Developing Economies. *Open Economies Review*, 1-23.
- Gulzar, S., Feng, H. X., & Yajie, W. (2007). The Current Account Balance of Pakistan 1972–2005: A Cointegration Analysis. *Information Technology Journal*, 6(5), 664-671.
- Haug, A. A. (2020). Testing Ricardian Equivalence with the Narrative Record on Tax Changes. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 82(2), 387-404.

- Hepaktan, E., & Çınar, S. (2012). OECD Ülkelerinde Büyüme-Cari İşlemler Dengesi İlişkisi: Panel Veri Analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt/Vol.: 12, 43-57.
- Karanfil, M. (2014). Türkiye Ekonomisinde Tasarruf Açığı Sorunu: Zaman Serisi Analizi. *Journal of Entrepreneurship & Development/Girisimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 9(2). 379-394.
- Kaygısız, A. D., Dilek, G. Ö. Z. E., & Kösekahyaoglu, L. (2016). Türkiye’de Tasarruf, Yatırım, Cari Açık ve Büyüme: 1980-2014 Dönemi Üzerine Bir Nedensellik İlişkisi Analizi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 273-300.
- Magoti, E., Mabula, S., & Ngong’ho, S. B. (2020). Triple Deficit Hypothesis: A Panel ARDL and Dumitrescu Hurlin Panel Causality for East African Countries. *African Journal of Economic Review*, 8(1), 144-161.
- McFarlane, A., Jung, Y. C., & Das, A. (2020). The Dynamics Among Domestic Saving, Investment, and the Current Account Balance in the USA: A Long-Run Perspective, *Empirical Economics*, 58(4), 1659-1680.
- Murty, KS, Sailaja, K. ve Demissie, WM (2013). Etiyopya’da Cari Açığın Makroekonomik Belirleyicileri. *Excel Uluslararası Multidisipliner Yönetim Araştırmaları Dergisi* , 3 (1), 1-13.
- Ncanywa, T., & Letsoalo, T. E. (2019). Which Among Twin Deficits Hypothesis, Twin Divergence, and Ricardian's Equivalence Hold in a Developing Country?. *Journal of Public Affairs*, 19(2), e1904.
- Özdemir, D., Buzdağlı, Ö., Emsen, Ö. S., & Çelik, A. A. (2014). Geçiş Ekonomilerinde Üçüz Açık Hipotezinin Geçerliliği (Validity of Triple Deficit Hypothesis in Transition Economies). In *International Conference On Eurasian Economies*, Session 1, 1-7.
- Pesaran, Hasem, M., (2004). General Diagnostic Tests for Cross Section Dependence in Panels, Working Paper No:0435, University of Cambridge.
- Pesaran, M. H. (2007). A Simple Panel Unit Root Test in the Presence of Cross-Section Dependence. *Journal of Applied Econometrics*, 22(2), 265-312.
- Pesaran, M. H., & Yamagata, T. (2008). Testing Slope Homogeneity in Large Panels. *Journal of Econometrics*, 142(1), 50-93.
- Pesaran, M.H., Ullah, A., Yamagata, T., (2008). A Bias-Adjusted LM Test of Error Cross Section Independence. *Econometrics Journal* 11, 105–127.
- Szakolczai, G. (2006). The Triple Deficit of Hungary. *Hungarian Statistical Review*, 10, 40-62.
- Tülümce, S. Y. (2013). Türkiye’de Üçüz Açığın Ampirik Analizi (1984-2010). *Maliye Dergisi*, 165, 97-114.
- Westerlund, J. (2007). Testing for Error Correction in Panel Data. *Oxford Bulletin of Economics and statistics*, 69(6), 709-748.

Yılmaz, Ö., & Akıncı, M. (2011). İktisadi Büyüme İle Cari İşlemler Bilançosu Arasındaki İlişki: Türkiye Örneği. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(2), 363-377.



Researcher

ISSN: 2717-9494

(2020) Cilt 8 / Sayı 3, s. 62-79



Geliş Tarihi: 13.06.2020

Kabul Tarihi: 25.07.2020

Online Yayın Tarihi: 30.09.2020

Yabancı Dil Öğrenmede Yazma Kaygısının Nedenleri, Etkileri ve Başetme Yolları¹

Hilal İLHAN ², Ömer Faruk TUTKUN ³

Özet

Bu çalışmanın amacı, yabancı dilde yazma kaygısının nedenlerinin, yazma becerisi üzerine etkilerinin ve yazma kaygısı ile baş edebilme yollarının ortaya konulmasıdır. Çalışmada araştırma yöntemi olarak, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yararlanılan kaynaklar, çoğunlukla yabancı alanyazın üzerine temellendirilmiştir. Çalışmada yabancı dilde yazma kaygısına ilişkin öne çıkan sonuçlar şunlardır. 1- Yaşamın bir parçası olan kaygı, geniş anlamda tüm öğrenme-öğretme süreçlerini, yabancı dil ve yabancı dilde yazma süreçlerini etkileyen bir duygu durumudur. 2- Kaygının yabancı dilde yazma becerisi üzerinde hem olumlu hem olumsuz etkileri vardır. Fakat bu etki çoğunlukla olumsuz yöndedir. 3- Yazma kaygısını etkileyen pek çok etken vardır. Bunlardan başta gelenleri, yeterli düzeyde dilbilgisi ve kelime bilgisine sahip olma, bireyin kendine olan güveni ve yazma yeterliliklerine olan inancı, öğrencilerin geçmiş deneyimleri, zaman baskısı, yazma konusu ve değerlendirme süreci olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil, Öğrenme, Kaygı, Yazma, Başetme.

The Causes and Effects of Writing Anxiety on Foreign Language Learning and Coping with It

Abstract

The purpose of this study is to determine the causes of foreign language writing anxiety, its effects on writing skill and what can be done to reduce the writing anxiety. In the current study, as a research method document analysis was used. Sources used as data collection tools were mostly based on foreign literature. The main results about the foreign language writing anxiety in this study are as follows: 1- Anxiety as a part of life is an emotional state that affects all learning and teaching processes in a broad sense, and affects foreign language and foreign language writing learning processes. 2- Anxiety has both positive and negative effects on foreign language writing skill. However, this effect is mostly negative. 3- There are many factors that affect writing anxiety. The main factors are about having sufficient grammar and vocabulary knowledge, self-confidence and beliefs in writing skill, students' past experiences, time pressure, writing topic and evaluation process.

Keywords: Foreign Language, Learning, Anxiety, Writing, Coping.

¹ Bu çalışma SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

² Öğr. Gör., Düzce Üniversitesi, hilalilhan@düzce.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9895-3859

³ Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, otutkun@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7973-0484

GİRİŞ

Tüm zamanlarda olduğu gibi, özellikle içinde yaşadığımız 21. yüzyıl bilgi çağında ve küresel dünyada, insanın yeni bilgi, teknoloji, değer ve anlayışlara uyum sağlayabilmesi ve böylece varlığını sürdürebilmesi için diğer insanlar ve toplumlar ile etkili biçimde iletişim kurabilmesi gerekmektedir. Bu yüzden, bireyin ana dili yanı sıra bir diğer yabancı dili, hatta birden fazla yabancı dili bilmesi olağan bir zorunluluk halini almıştır. Artık günümüzde, yoğun uluslararası ilişkiler, seyahat edebilme, yaygın ve kolay erişilebilir iletişim araçları, değişen anlayışlar ve ihtiyaçlar ve dolayısı ile yeni yaşam biçimlerine ulaşabilmek için bireyin ve toplumların ana dilleri yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, dünyada tüm ülkeler, eğitim sistemlerinde yabancı dil eğitimine temel bir boyut olarak yer vermişlerdir. Diğer yandan, bireylerin de yabancı dil öğrenmeyi temel eğitim hedeflerinden biri olarak belirledikleri söylenebilir.

Bir dili bilmek demek, o dilin sadece dilbilgisi kurallarını bilmek değil, o dili konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinde de kullanabilmektedir. Dil eğitiminde temel amaç, öğrenciyi hedeflenen dil seviyesine getirme, yani hedef dilin kuralları ve dili oluşturan dört beceride yetkin kılmadır. Yabancı dilde beceriler ikiye ayrılmaktadır. Bunlar, 1- Algılayıcı beceriler: Okuma ve dinleme. 2- Üretken beceriler: Konuşma ve yazmadır. Yazma becerisi, içerisinde üretim olmasını gerektiren bir beceridir. Yazma, süreç içerisinde bu beceriyi edinebilmeleri için öğrencilerin aktif olmalarını ve ürünler ortaya koymalarını gerektiren bir beceridir. Diğer bir ifadeyle, yazmak zorlu bir görevdir (Choi, 2013) ve bu durum öğrencileri kaygılandırmaktadır.

Kaygı, hayatın ayrılmaz bir parçasıdır ve yabancı dil eğitimi içerisinde de kaçınılmaz bir duygu durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle yabancı dil eğitimi ve kaygı üzerine gerçekleştirilmiş çeşitli araştırmalar yer almaktadır (Howitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1991a; MacIntyre & Gardner, 1991b; MacIntyre & Gardner, 1994; MacIntyre, 1995; MacIntyre, Noels & Clement, 1997; Riasati, 2011; Ateş, 2013). Kaygı, yabancı dil edinim sürecinde önemli bir engeldir. Öğrencileri mutsuz, endişeli ve korkmuş hale getirebilen, onların başarılarını olumsuz yönde etkileyen önemli bir unsur olabilmektedir. Yabancı dil kaygısı, kaygının sadece yabancı dil öğrenimi sürecine dahil olan korkular değil, aynı zamanda dil öğrenimi süreci içerisinde gerçekleşen yabancı dil öğrenimi ile ilişkili kendini algılama, duygular, inançlar ve tavırlardan oluşan farklı kompleks bir durum (Horwitz vd., 1986, s. 128) olarak ele alınabilir.

Yabancı dilde yazma kaygısı ya da ikinci dilde yazma kaygısı, dil becerisi odaklı bir kaygı türüdür (Cheng, Horwitz & Schallert, 1999). Yazma kaygısı, kişilerin yazma eylemine yönelme ya da bu eylemden kaçınması durumudur (Faigley, Daly & Witte, 1981, s. 16). Çünkü yazma becerisi, dil becerileri içerisinde edinilmesi en zor olan beceridir (Cheng, 2004). Diğer yandan, bu durum yabancı dilde yazma becerisi bağlamında ele alınınca, yabancı dilde yazılı olarak kendini ifade etmenin ne kadar güç olduğu söylenebilir (Hyland, 2003). Bu durum öğrencilerin yazma eylemi süreci içerisinde kaygıyı tecrübe etmelerine neden olabilmektedir.

Bu çalışmada, yabancı dilde yazma kaygısının nedenleri, kaygının yazma becerisi üzerine etkileri ve yazma kaygısı ile baş edebilme yolları üzerinde durulmuştur. Çalışmada, araştırma yöntemi olarak, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmanın hedefindeki olgu veya olgulara yönelik bilgi sunan yazılı materyallerin analizi şeklinde tanımlanabilir. Doküman incelemesi, tek başına bir araştırma yöntemi olabileceği gibi, diğer nitel yöntemlerden yararlandığı durumlarda, ek bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 19). Bu çerçevede, çalışmada yararlanılan kaynaklar, çok büyük oranda yabancı alanyazın üzerine temellendirilmiştir.

KAYGI

Kaygı, hayatın bir bölümünde ya da hayatın bir parçası olarak varlığını hissettiren, her insanın tecrübe ettiği bir duygudur. Kaygı, birçok değişkenden oluşan karmaşık psikolojik bir yapıya sahip olduğundan (Zhanibek, 2001) birçok değişik tanımla yapılmıştır. Kaygının değişik bazı tanımları şöyle yapılmaktadır:

Kaygı, “güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygudur” (Türk Dil Kurumu, 2018).

Kaygı, “otonom sinir sisteminin uyarılması ile birlikte ortaya çıkan kişinin algıladığı hoş olmayan endişe ve gerginlik duygularıdır” (Spielberger, 1972, s. 29).

Kaygı, “kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur” (Özdemir ve Gür, 2011, s. 40).

Kaygı, bireyin, bir tehditte yönelik verdiği duygusal bir tepkidir (May, 1977; akt. Bekleyen, 2004).

Bu tanımların ortak noktalarına bakıldığında kaygının, tedirginlik uyandıran bir duygu durumu, endişe ve gerginlik duyguları, algılanan güçsüzlük hissi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Kaygılı bireylerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Sarason & Sarason, 1990, s. 476): 1- Var olan durum, zor ve tehditkâr olarak görülmektedir. 2- Birey, üstlendiği bir görevi yerine getirirken kendisini başarısız ve yetersiz görmektedir. 3- Birey, öz-yetersizliği sonucunda ortaya çıkan istenmeyen sonuçlara odaklanmaktadır. 4- Bireyin kendisini eksik görmesiyle alakalı bu güçlü duygu, onun bilişsel sürecini olumsuz etkilemektedir. 5- Birey, başarısız olacağını ve başkalarının gözündeki saygınlığını yitireceğini varsaymaktadır. Bu bilgiler vasıtasıyla kaygının, kişinin karşılaştığı durumları tehditkâr olarak algılamasına, kendisini başarısız ve yetersiz görmesine neden olduğu söylenebilir.

YABANCI DİL KAYGISI

Kaygının, yabancı dil öğrenim süreçlerine doğrudan etkisi vardır. Yabancı dil kaygısı, diğer kaygı türlerinden farklıdır ve çoğunlukla yabancı dil performansı ile ilişkili, özgün bir kaygı türüdür (Horwitz vd., 1986; MacIntyre & Gardner, 1994; 1991a; 1991c).

Yabancı dil kaygısı, sınav kaygısı, iletişim kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunu da içeren bir kaygıdır ve bu kaygı, “dil öğrenme sürecinin farklı olmasından kaynaklanan, yabancı dil sınıflarına yönelik benlik algısı, inanç, duygu ve davranışlar bütünüdür (Horwitz vd., 1986, s. 128). Bu kapsamda, yabancı dil kaygısı, “özellikle konuşma, dinleme ve öğrenme sürecini kapsayan ikinci dil ortamına yönelik gerginlik ve endişe duygusu” olarak tanımlanabilir (MacIntyre & Gardner, 1994, s. 284). Yani, yabancı dil dersleri diğer derslere oranla daha çok kaygı yaratmaktadır (Horwitz vd., 1986; MacIntyre & Gardner, 1991c).

Yabancı Dil Kaygısının Dil Performansı Üzerinde Etkileri

Kaygının dil performansı üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğu araştırmalarda yer almaktadır. Kaygının dil performansı üzerinde olumlu etkileri olduğuna ilişkin görüşe göre, dil öğrenimi ve performansı arasında olumlu bir ilişki vardır. Kaygı, bireyin performansını olumlu etkileyebilmekte ve onun başarısında etkin bir rol üstlenebilmektedir (Alpert & Haber, 1960). Kaygı, öğrencilerin yabancı dilde yazma performansları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir ve öğrenciler başarıya ulaşabilmek için belirli bir seviyede kaygıya ihtiyaç duymaktadır (Negari & Rezaabadi, 2012). Kaygılı öğrenciler daha çok çaba sarf ederek kaygı taşımayan öğrencilerle aynı dil yeterlilik seviyesine ulaşabilmektedir (MacIntyre, 1995).

Diğer yandan, bazı araştırmacılara göre, kaygı düzeyi ile yabancı dil performansı arasında negatif bir ilişki vardır (Hassan, 2001; Horwitz vd., 1986; MacIntyre & Gardner, 1991a, 1994; MacIntyre, Noels & Clement, 1997). Dil öğrenimi sürecinde engelleyici bir rol oynayan kaygı, öğrenci performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Dil kaygısı yüzünden öğrenciler, hedef dilde sahip oldukları gerçek potansiyellerini tam olarak ortaya koyamamakta, dil becerilerini tam anlamıyla yansıtamamaktadır. Bu durum öğrencilerin aktiviteye odaklanma problemi yaşamasına ve sonucunda hata yapmasına neden olmaktadır (Riasati, 2011).

YAZMA KAYGISI

Yazma, sadece yabancı dil öğrenim sürecinde değil, ana dilde de temel olan bir beceridir. Yazma, hayatın hemen hemen her anında karşımıza çıkan bir gerekliliktir. Hem eğitim hayatında hem de çalışma hayatında, bu beceride ürünler ortaya koymamız gerekmektedir (Daly & Miller, 1975). Birey, ister ana dilinde, ister öğrendiği yabancı bir dilde yazı yazsın, çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar, bireyin yazı yazarken kilitlenmesi, yazmaya bir türlü başlayamaması, bu zorluklara rağmen yazı yazmaya başladığında ise kendisini süreçte huzursuz hissetmesi gibi duygu durumlarıdır. Kişinin yaşadığı bu olumsuz duygu durumu, yazma kaygısı, yazma tutukluğu, yazma korkusu gibi farklı isimlerle ifade edilmektedir (Abu Shawish & Abdelreheem, 2010). En çok tercih edilen “yazma kaygısı” terimidir. Yazma kaygısı, duruma özgü bir kaygı türüdür (Daly & Wilson, 1983) ve “kişilerin yazma eylemine yönelme ya da bu eylemden kaçınma eğilimiyle ilişkilidir” (Faigley, Daly & Witte, 1981, s. 16).

Yazma, hem bilişsel hem duygusal bir aktivitedir. Yani, yazı yazarken hem düşünür hem hissederiz (Cheng, 2002). Duygusal bir aktivite olan yazma eylemine, kaygı dahil olduğunda, olumsuz duygusal bir tepkinin ortaya çıkması da doğaldır. Yazma kaygısı, üzüntü, öfke ve korku gibi duygusal belirtilerle tanımlanabilir. Yine, yazma kaygısı, kramp ve artan terleme gibi fiziksel belirtilerle de ifade edilmektedir. (Poff, 2004). Öz olarak, yazma kaygısı, kişinin yazma eylemine nasıl tepki verdiğini ifade etmektedir.

Yabancı dilde kaygı çalışmalarının yer aldığı alan yazını incelendiğinde zaman içerisinde genel dil kaygısından beceri odaklı kaygı çalışmalarına bir geçiş görülmektedir. Ancak, yabancı dil öğreniminde, dil kaygısı üzerine bir çalışma gerçekleştirildiğinde genelde odak noktası konuşma becerisi olmaktadır (Cheng, 2002; Cheng vd., 1999), yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalar, konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmalara kıyasla daha az sayıda yer almaktadır (Cheng vd., 1999).

1- Yazma Kaygısının Etkileri

Yazma kaygısı üzerine yapılan çalışmalar, çoğunlukla kaygının olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır. Diğer yandan, kaygının kolaylaştırıcı rolünden bahseden bazı çalışmalar da bulunmaktadır. Kaygının öğrencilerin performansını olumlu yönde etkilediği (Negari & Rezaabadi, 2012) ve öğrencinin istenilen şekilde bir metin ortaya koyabilmesi için bir miktar kaygıya ihtiyaç duyduğu ifade edilmektedir (Smith, 1984). Diğer yandan, yazma becerisi, edinilmesi en zor beceridir (Cheng, 2004) ve yabancı dilde yazılı olarak kendini ifade etmek en güç eylemlerden biridir (Hyland, 2003).

Yazma kaygısının en çok bahsi geçen etkileri, yazma sürecinde hissedilen sıkıntı ve hoşnutsuzluk duygularıdır. Bu duygular, bireyin eğitim ve kariyer odaklı kararlarını büyük ölçüde etkilemektedir (Cheng, 2002). Ayrıca, yazma kaygısı yüksek olan bireyler, yazma derslerine katılma konusunda isteksizdirler (Masny & Foxall, 1992). Diğer bir deyişle, kaygılı öğrenciler, yazma derslerine yönelik kaçınma davranışı sergilemektedir ve yabancı dilde yazma kaygı düzeyinin yüksek olması sınıf içi aktivitelerden kaçınmaya, kaçmaya neden olmaktadır (Jebreil, Azizifar, Gowhary & Jamalinesari, 2015).

Yazma kaygısı, bireyin yazma başarısını etkilemektedir (Masny & Foxall, 1992; Cheng vd., 1999). Yüksek seviyede yazma kaygısı, öğrencilerin yazı performanslarını olumsuz etkilemektedir. Kaygı seviyesi düşük olan öğrenciler, daha iyi performans ortaya koymakta ve daha nitelikli yazmaktadırlar (Hassan, 2001). Yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler, kaygı seviyesi düşük olanlara kıyasla, daha düşük puan almaktadırlar (Zhang, 2011).

Diğer yandan, yazma kaygısı ve yazma başarısı/performansı arasında negatif bir ilişkinin tespit edilmediği çalışmalar da vardır. Yabancı dilde yazma kaygısı seviyesinin yüksek olması her zaman kötü performansın bir habercisi değildir (Lee, 2005; Dracopoulos & Pichette, 2011). Fakat yüksek yazma kaygısının öğrencilerin hevesini, cesaretini kırdığı, yeterliliklerine yönelik düşüncelerini olumsuz yönde etkilediği ve kendine güvenlerini zedelediği söylenebilir (Jebreil vd., 2015; Riasati, 2011).

2- Yazma Kaygısının Nedenleri

Bireyin, yazma becerisine yönelik hissettikleri kaygının birçok sebebi vardır. Çünkü ikinci dilde yazma kaygısı, öğrencinin kişiliği, inançları, kendine güven düzeyi, motivasyonu, yabancı dilde yetkinlik seviyesi, cinsiyeti, kurumun beklentileri, öğrencinin ailesinin istekleri, sosyal çevrenin beklentileri, öğretme-öğrenme-değerlendirme süreçleri gibi, değişik bireysel, sosyal ve kültürel faktörlerden oluşan karmaşık bir sistemdir (Cheng, 2002).

Al-Sawalla & Chow (2012) çalışmaları kapsamında, yazma kaygısı nedenlerinden bazılarını şu şekilde ifade etmektedirler: metni tamamlamak için öğrencinin harcadığı zaman, öğrencilerin kompozisyonlarının üzerine öğretmenler tarafından olumsuz yorumların yazılması, öğrencilerin yazma becerileri konusundaki endişeleri, ürettikleri fikirleri ayrıntılarıyla ele alamamaları, verilen yazma alıştırmaları ile ilgili gerekli hazırlığın yapılması ve gerekli yöntemlerin kullanılması konusunda bilgi eksikliği, yazdıkları metnin diğerleri ile paylaşıldığında öğretmenin kendisini azarlayacağı ve cezalandıracağı düşüncesi.

Cheng (2004), yabancı dilde yazma kaygısını besleyen dört etmenden bahsetmiştir: 1- Öğretim uygulamaları, 2- Yazmanın kendisine ve yazmayı öğrenmeye yönelik kişisel inançlar, 3- İkinci dilde yazma becerisinde kendine güven eksikliği, 4- Kişilerarası tehditler. Bunlar aşağıda incelenmiştir.

1- *Öğretim uygulamaları:* Bu kaygı türü, öğretmenin dersten beklentilerinden ve dersi işleyiş şeklinden kaynaklanmaktadır. Yazılmak üzere verilen konular, kısıtlı bir zamanda yazı yazma ve katı kurallar çerçevesinde metin oluşturma gibi uygulamalar, kaygının oluşmasına sebep olabilmektedir (Cheng, 2004).

Öğrencilerin, öğretmenin yazmaları için verdiği konuya aşına olmamaları ve konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğrencilerin kaygılanmalarına neden olmaktadır (Cheng, 2004). Yani, yazma kaygısının başlıca nedenlerinden biri, öğrencilerin konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları ve sonucunda ne yazacaklarına dair fikir üretememeleridir (Zhang, 2011). Nitelikli bir metin oluşturulabilmesi için öğrencinin belirlenen konuyla ilgili uygun şemalara ve yeterli derecede kelime bilgisine sahip olması önemlidir (Hyland, 2003). Aksi takdirde, yazma kaygısı ile mücadele eden öğrencilerle karşı karşıya kalılabilmektedir. Öte yandan, konu seçimi kadar belirlenen konu çerçevesinde bir paragraf ya da kompozisyon oluşturmak da öğrencileri zorlayabilmektedir. Dil becerilerinin kendilerini net bir şekilde ifade edecek kadar iyi olmadığını düşünen bu kişiler, yazının akışı içerisinde düşüncelerini organize etme ve bir araya getirme gibi önemli stratejileri kullanmada yetersiz kalmaktadırlar (Kara, 2013). Örneğin, öğrenciler konu ile ilgili fikirlerini ortaya koydukları cümle ve paragrafları birleştirme aşamasında sıkıntı yaşamakta, biten bir cümle ya da paragraftan sonra yeni bilgiyi nasıl bağlayacakları konusunda zorlanmaktalar ve bu nedenle kaygılanmaktadırlar (Al-Shboul & Huwari, 2015). İşte tüm bu nedenlerden dolayı yazılacak metnin konusu ve bu konu çerçevesinde bir yazı oluşturma çabası zorlu ve kaygı verici bir süreç olarak ifade edilmektedir.

Bu kategoride bir diğer kaygıyı besleyen etmen zaman baskısının kaygı üzerindeki olumsuz etkisidir. Zaman baskısı altında yazı yazmak, öğrencilerin yazma kaygısını

daha da artırmaktadır (Cheng, 2004). Sınavlarda ya da sınıf içi yazma aktivitelerinde kısıtlı bir zamanda yazı yazmak öğrencileri endişelendirmektedir (Lin ve Ho, 2009). Diğer bir yandan, sınavın kendisi de yazma kaygısına sebep olmaktadır (Zhang, 2011). Sınav ortamında yazı yazma, sınıf ve evde yapılan yazma çalışmalarına kıyasla öğrencileri daha çok kaygılandırmaktadır (Genç, 2017).

Kaygıyı besleyen bir diğer etmen de öğretmenin oluşturulacak metin ile ilgili kriterleri katı kurallar çerçevesinde belirlemesi ve koyduğu kurallarda esneklik sağlamamasıdır (Cheng, 2004). Örneğin, öğretmen, giriş cümlesi yazımı gibi metin oluşturulurken dikkat edilmesi gereken kurallarda esneklik sağlamadığında, oluşturulan metinde noktalama, yazım gibi dilin mekanik unsurlarının ve dilbilgisinin doğru bir şekilde nasıl kullanıldığına odaklandığında, öğrenciler yazma dersini stresli bir deneyim olarak algılamaktadır. Dahası, öğretmenin bu tutumu öğrencilerin yazma dersine yönelik motivasyonlarının azalmasına da neden olmaktadır.

2- *Yazmanın kendisine ve yazmayı öğrenmeye yönelik kişisel inançlar:* Bu kategoride, kaygıyı besleyen etmenler, yazmanın zor bir beceri olduğu ve iyi bir yazının hatasız olması gerektiği düşüncesidir (Cheng, 2004). Öğrenciler, yazma becerisinin, en zor edinilen beceri olduğunu, metin oluşturma sürecinin oldukça karmaşık ve zahmetli olduğunu düşünmektedirler ve iyi bir şekilde yazmayı öğrenmeye giden yolun zorlu bir süreçten geçtiğine inanmaktadırlar (Cheng, 2004; Choi, 2013). Öğrencilerin yazma becerilerine yönelik inançları, yazma kaygılarını besleyen güçlü bir değişkendir. Öğrencilerin yazma dersindeki yeterlilikleri ile kıyaslandığında, yazmaya yönelik sahip oldukları inançların kaygıyı çok daha fazla beslediği görülmektedir (Cheng, 2002; Cheng vd., 1999). Ayrıca, iyi bir yazıda hatanın yeri olmadığına inanan ve oluşturdukları metinde hata yapmamaya çalışan bireyler, hata yapma korkusu sonucu, yazma kaygı seviyelerinin yükselmesine neden olmaktadır. Öz olarak, öğrencilerin yazma becerisine yönelik olumsuz düşünceleri, onların kaygı seviyesini yükseltmekle kalmamakta, kendilerini çaresiz hissetmelerine de neden olmaktadır (Cheng, 2004).

3- *İkinci dilde yazma becerisinde kendine güven eksikliği:* Bu kategorideki kaygı, kişinin kendine yönelik algısından beslenmektedir. Hedef dilde yeterli yetkinliğe ulaşamadıkları ve akademik bir yazının nasıl yazılacağı konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları düşüncesi, öğrencilerin ikinci dilde sahip oldukları yazma becerisini sorgulamalarına ve özgüvenlerinin azalmasına neden olmaktadır (Cheng, 2004).

Kaygı ve kendine güven arasında tersine bir ilişki vardır (Daly & Wilson, 1983). Dil kaygısına sahip bireyler, sahip oldukları yeteneği küçümsemekte ve kendilerine güvenmemektedir. Çünkü öğrencilerin yabancı dilde öz yeterliliklerine dair inançları, o dildeki kaygı seviyelerini azalmasına ya da artırmasına neden olmaktadır (MacIntyre vd., 1997).

4- *Kişilerarası tehditler:* Bu kategorideki kaygı nedenleri, hata yapma ve olumsuz değerlendirilme korkusu, rekabet duygusu ve öğretmenin sert tutumu sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler hata yapmaktan korkmaktadır. Çünkü hataları ve yetersiz yazma becerileri sonucunda, diğerlerinin kendileri hakkında olumsuz düşüncelere

kapılacağından çekinmektedirler. Yani, diğerlerinin kendileri hakkında ne düşüneceğini önemsemeleri, onların kaygılarını beslemektedir (Cheng, 2004).

Öğrenciler için akranların yaptığı yorumlar ve sergiledikleri tavırlar önemlidir. Çünkü sınıfta yalnız değildirler, başkaları da vardır. Birbirlerinin yazdığı ürünleri görme ve okuma fırsatı bulmaktadırlar. Arkadaşlarının kendisinden daha iyi olduğunu düşünmeleri ve notlarının karşılaştırılacağı endişesi öğrencileri korkutmaktadır (Lin & Ho, 2009). Ayrıca, akranlar arasında ortaya çıkan bu rekabet duygusu, öğrencilerde saygınlıklarını yitirme korkusu yaratmaktadır. Öğrenci, sınıf arkadaşlarından daha kötü bir performans sergilediğinde onların gözündeki saygınlığını kaybetmekten çekinmektedir (Cheng, 2004).

Bu korkuya, bu kategorinin bir alt başlığında bahsi geçen öğretmenin sergilediği sert tutum ve davranış da eklendiğinde ortaya daha da olumsuz bir durum çıkmaktadır. Öğretmenin sergilediği sert tavır sonucunda, öğrenciler suçluluk duygusuna kapılmaktadır (Cheng, 2004). Sınıfta olumlu, rahat bir ortam yaratmada öğretmen tavırı önemlidir. Bu, sınıfta kaygı seviyesinin azalmasına ya da artmasına neden olabilmektedir. Eğer öğretmen enerjik, sıcak davranma ve iyi bir dinleyici rolü üstlenme yerine öğrencilerin hevesini kıran davranışlar sergilerse öğrencilerin kaygılı hissetmesine neden olmaktadır (Bekleyen, 2004). Bu durumda, öğretmeni bir tehdit unsuru olarak algılayan ve sınıfta bir şeyler üretmekten çekinen öğrenciler ortaya çıkmaktadır.

3- Dönüt Vermenin Yazma Kaygısı Üzerine Etkisi

Alanyazını incelendiğinde öğrencilerin yazma kaygı düzeylerini etkileyebilen bir diğer unsurun, eğitim sisteminin ve öğrenme-öğeme süreçlerinin vazgeçilmez bir parçası olan dönüt verme süreci olduğu görülmektedir. Dönüt verme süreçlerinde öncelikle yazma dersinde öğrencilerin dönütten beklentisini anlamaya çalışmak gerekmektedir. Örneğin, bazı öğrenciler ürettikleri fikirler üzerine dönüt almak isterken diğerleri yazılı metinde yaptıkları dilbilgisi hatalarının öğretmen tarafından belirlenip işaretlenmesini beklemektedir (Hyland, 1998). Fakat sınıftaki her öğrencinin dönütten beklentisini anlayabilmek ve karşılayabilmek zordur (Hyland, 1998; Hyland, 2003). Öğrenciler için faydalı olabileceği düşünülen bazı dönütler, öğrencilerden ters tepki alabilmektedir. Öğretmen tarafından verilen dönütler, öğrenci tarafından kabul edilip değerlendirilebildiği gibi faydasız bulunup göz ardı da edilebilmektedir, hatta öğrenciler bu değerlendirmeleri küçümseyebilmektedir (Hyland, 1998).

Diğer taraftan, öğretmenin dönütü nasıl verdiği de oldukça önemlidir. Öğretmen tarafından olumsuz değerlendirilmeye maruz kalmak ve olumsuz dönüt almak öğrencileri endişelendirmektedir (Al-Shboul & Huwari, 2015; Lin & Ho, 2009). Çünkü öğrenciler yabancı dilde bir yazı yazabilecek kadar beceriye sahip olmadıklarını düşünmekte ve öğretmenin nasıl bir dönüt vereceği konusunda endişelenmektedirler (Al-Shboul & Huwari, 2015). Yine, öğretmenin öğrencileri yeterince cesaretlendirmemesi ve öğrencilerin yaptıkları hatalara karşı ilgisiz tavır sergilemesi, öğrencilerde yazma kaygısına neden olmaktadır (Kara, 2013; Rankin-Brown, 2006). Öğretmenin dönüt verme sürecindeki yetersizliği, öğrencilerin kaygılanmasının yanı sıra fikirlerini organize

etmede yetersiz kalmasına ve yazma becerisinde gelişim gösterememesine neden olmaktadır (Rankin-Brown, 2006). Böylece, öğretmenin dönüt yaklaşımından dolayı, verdikleri cevaplar ve yazdıkları ürünler sonucu yanlışlarını fark edemeyen ve öğretmeni bir tehdit unsuru olarak algılayan öğrenciler ortaya çıkmaktadır.

4- Yazma Kaygısında Dilbilgisi ve Kelime Bilgisi Yeterliğinin Etkisi

Yabancı dilde bir paragraf ya da kompozisyon yazabilmek için yeterli düzeyde dilbilgisi ve kelime bilgisine sahip olmak önemlidir. Başarılı bir yazar olabilmek için çok çeşitli deneyimlerin yanı sıra zengin bir kelime bilgisi dağarcığına da sahip olunması gerekmektedir (Hyland, 2003). Öğrencilerin sahip olduğu kelime dağarcığı ile yazacakları metin için gerekli olan kelime miktarı arasındaki farkın büyük olması öğrencileri kaygılandırabilmektedir (Choi, 2013). Örneğin, cümleleri ve paragrafları bağlarken kullanılan bağlaçlar hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, yazının akışı içerisinde birbirinden bağımsız cümleler ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Al-Shboul & Huwari, 2015). Öğrencinin kelime bilgisinin yanı sıra dilbilgisi yeterliği de iyi bir yazı yazabilmenin şartları arasındadır. Yeterli düzeyde olmayan dilbilgisi, öğrencilerin metin oluşturma sürecinde kaygılanmalarına neden olmaktadır (Zhang, 2011).

Dilbilgisi ve kelime bilgisinin yazma becerisindeki önemi yadsınamaz. Ancak, bu noktada öğrenciye gönderilen mesaj önemlidir. Öğretmenler, ortaya konulan fikirlere önem verdiğini ifade eder ama üretilen yazılı bir metni sadece yapısal açıdan değerlendirirse öğrencilerde kafa karışıklığı ve kaygı durumu oluşmaktadır. Çünkü öğrenciler, yazdıkları metnin neye göre değerlendirileceğini anlamlandıramamaktadırlar. Bu durum, yaşanan karmaşanın yanı sıra öğrencilerin kelime ve dilbilgisi gibi dilsel yeterlilikleri konusunda kaygılanmalarına sebep olmaktadır. Çünkü bu durum, dilin bu alanlarında iyi olmanın yazılacak konuda iyi bir fikir üretmekten daha önemli olduğunu düşünmelerine ve bu yetersizliklerden dolayı kendilerini yeterince ifade edemediklerini hissetmelerine neden olmaktadır (Leki, 1999, akt. Zhang & Zhong, 2012). Yani, yazılı bir metnin değerlendirmesinin nasıl yapılacağı kadar değerlendirme esnasında yazının içeriğinden daha çok dilsel yapılarına odaklanılması öğrencilerin kaygılanmasına sebep olmaktadır.

5- Yazma Kaygısına Öğrencilerin Geçmiş Deneyimleri, Öğretmen Tutumu ve Ders Kitabının Etkisi

Yazma kaygısını besleyen diğer etmenlerin öğrencilerin geçmiş deneyimleri, öğretmen ve ders kitabı olduğu söylenebilir. Geçmiş deneyimler, yazma kaygısını etkileyebilmektedir. Öğrencilerin daha önceki yazma deneyimlerinde test formunda sınavlara alışkın olmalarından dolayı nadiren yazı yazmaları ve bu nedenle yazma eylemini bir alışkanlık haline getirmemeleri kaygıya neden olmaktadır. Diğer yandan, öğretmenin öğretim tarzı kaygıya sebep olan bir etmendir. Örneğin, öğretmenin derste yeterli örnek sunmaması ya da dersi ilgi çekici şekilde anlatamaması kaygı sebepleri arasındadır. Yine, ders kitabının yeterli örnek ve alıştırma sunmaması ve konuyu anlatmadaki eksikliği bir diğer kaygı sebebidir (Kara, 2013).

Burada, özellikle üzerinde durulması gereken boyut, geçmiş deneyimler ve yazma kaygısı ilişkisidir. Yazma, bol pratik yapılması gereken bir beceridir. Sınıf içi ve sınıf dışında yetersiz yazma etkinliği öğrencilerde yazma kaygısına neden olmaktadır. Öğrencilerin yeteri kadar yazma alışkanlıklarının olmamasının nedeni geçmiş deneyimlerinden kaynaklı olabilmektedir. Bunun nedeni, öğrencilerin daha önceki eğitim yaşantılarında yeteri kadar yazma dersine maruz kalmamaları ya da test şeklinde hazırlanan sınavlara aşına olmalarından kaynaklanabilmektedir (Reeves, 1997; Zhang, 2011; Ateş, 2013). Öz olarak, bireyin geçmiş yaşantıları, günümüzdeki yazma alışkanlıklarını etkileyebilmektedir. Bazı eksik deneyimler, örneğin, geçmişteki eğitimlerinde yazma eylemine maruz kalınmaması, yazma kaygısına sebep olmaktadır.

6-Yazma Kaygısı ile Başetme Yolları

Yazma eylemi, yabancı dilde yazı yazma sürecini öğrenmeye çalışan bazı öğrenciler için oldukça yorucu bir süreç haline gelebilmektedir (Cheng, 2004). Bu nedenle, öğretmenler bu yorucu ve kaygı dolu süreci daha verimli ve eğlenceli hale getirebilir. Öğretmen, öğrencilerinin kaygıdan arınmış bir ortamda iyi birer yazar olabilmeleri için gerekli sorumlulukları alması gereken kişidir (Lin & Ho, 2009). Öğretmenler, yazma kaygısının nedenlerini bilirlerse yazma derslerini kaygıdan arındırabilirler ve sınıflarını kaygıyı en aza indirebilecek şekilde düzenleyebilirler (Zhang, 2011).

Öğrencilerin yazma sürecini olumsuz etkileyen yabancı dilde yazma kaygısını azaltabilmek için en önemli öğelerden biri sınıf atmosferidir. Öğrenciler kaygılı birer birey olarak dünyaya gelmemektedirler. Öğrenme ortamı öğrencilerin stres yaşamasına neden olmaktadır (Qashoa, 2014). Kaygı, öğrenme-öğretme süreçlerinde tamamen yok edilememektedir. Fakat sınıfta olumlu bir atmosfer yaratmak, kaygı seviyesini azaltmaktadır (Hassan, 2001). Bu nedenle, öğretmenlerin, iyi bir dinleyici rolü üstlenip enerjik ve içten olmaları (Bekleyen, 2004), sınıfta stresten uzak, rahatlatıcı olumlu bir ortam oluşturmaları ve kaygıya neden olabilecek unsurları azaltmaları, öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmelerine neden olabilmektedir (Rahim, Jaganathan & Mahadi, 2016; MacIntyre & Gardner, 1991a).

Öğrencilerin yazma becerilerine yönelik inançları, yazma kaygılarını besleyen güçlü bir değişken olduğu için öğretmenler bu noktada dikkatli olmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunurken yazmaya yönelik pozitif algı yaratmalarına da destek olmalıdır. Çünkü öğrencilerin yazmaya yönelik inançları kaygıya neden olmaktadır (Cheng, 2002; Cheng vd., 1999). İyi bir şekilde yazmayı öğrenebilmenin emek istediğine ve zorlu bir süreçten geçmeleri gerektiğine inanan öğrencilere yalnız olmadıklarını hissettirmek, kendileri ile aynı düşüncüyü paylaşan sınıf arkadaşlarının da olduğunu göstermek için grup tartışmasından faydalanılabilir. Sınıfça ya da küçük gruplar halinde bir araya gelen öğrenciler, yabancı dilde yazma korkularını ifade edebilir ve bu korku ile nasıl baş edebildiklerini paylaşabilirler (Cheng, 2004). Ayrıca, yazma becerisine yönelik korkularının yanı sıra öğrencilerin bu derse dair sevdikleri ve sevmedikleri şeyleri ifade etmeleri, en çok keyif aldıkları yazma türünü paylaşmaları ya da bu dersten beklentilerini ortaya koymaları

istenebilir. Sınıfta yapılan bu paylaşımlar yazma kaygısını azaltmaya yardımcı olabilir (Reeves, 1997).

Özgüven eksikliği de yabancı dilde yazma kaygısına neden olmaktadır (Cheng, 2004). Bu nedenle, öğrencilerin yazma kaygısıyla baş edebilmeleri için kendilerine güvenmelerinin sağlanması gerekmektedir (Qashoa, 2014). Yabancı dilde yazma kaygısını olumsuz etkileyen kendine güven eksikliği ile baş edebilmek için öğrencilerin ne yapamadıklarına değil, neyi yapabildiklerine odaklanmaları önemlidir. Yabancı dilde yazma kaygısına sahip bireyler yazdıkları metinleri beğenmemektedirler ve ortaya çıkan iyi bir ürün görememektedirler. Bu nedenle, öğretmen, öğrencilere yazdıkları metinlerde neleri iyi yaptıklarını ve hangi noktalarda yetenekli olduklarını göstermelidir. Bu destek, öğrencilere yazma eylemini devam ettirme yolunda cesaret verecektir (Cheng, 2004). Çünkü yazma zor bir süreçtir ve bu süreçte öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini yitirmemeleri oldukça önemlidir.

Ayrıca, öğretmenlerin ve hatta profesyonel yazarların bile yazma kaygısı taşıdıkları gerçeği öğrencilerle paylaşılmalıdır. Hatta öğretmenlerin bizzat kendileri, yazılı bir ürün ortaya koyarken karşılaştıkları zorluklardan bazılarını öğrenciler ile paylaşabilirler (Reeves, 1997). Örneğin, öğretmen yazacağı bir metnin taslağını öğrenciler ile paylaşabilir ve bu metni daha iyi hale getirmek için neler yapılabileceği hakkında önerilerde bulunmalarını isteyebilir. Daha sonra, öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılan metin öğrencilerle paylaşılabilir. Yine öğretmen, süreçte hissettiği olumsuz duygu ve düşüncelerle nasıl baş ettiğini açıklayabilir (Cheng, 2004). Böylece, öğrenciler yazma kaygısı yaşayanın yalnız kendileri olmadığını, bu olumsuz duyguyla baş etmeye çalışan başka kişilerin de var olduğunu görme imkanı bulabilirler.

Yazma dersi veren öğretmenler, öğrencilerin yazılı ürünlerine yönelik uyguladıkları hata düzeltme yaklaşımları konusunda da hassas olmalıdır. MacIntyre & Gardner (1994)'a göre, kaygı ile hata yapma korkusu arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Korku, öğrencilerin derste kendilerini kaygılı hissetmesine ortam hazırlamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilere dönüt verirken ya da onların performanslarını değerlendirirken öğrenciye gönderdiği mesaj önemlidir. Örneğin, sadece yapısal düzeltmeler yapıldığında, öğrenciler metni oluştururken ortaya koydukları düşüncelerden daha çok, dil bilgisi unsurlarının daha değerli olduğunu düşünmeye başlamaktadır. Bu nedenle, dilin doğru kullanımı kadar içeriğin anlamlı olmasının da önemli olduğu vurgulanmalıdır. Böylece, öğrencilerin yazma dersine yönelik motivasyonları artacaktır (Cheng, 2004). Aksi takdirde, öğrencilerin dilbilgisi kadar basit bir şeyi yapamadıklarını düşünmeleri kaygı seviyelerinin artmasına sebep olmaktadır (Rankin-Brown, 2006). Bu nedenle, öğretmen, yazılı bir metin oluşturmada dil bilgisel unsurların yanı sıra öğrencilerin ürettikleri fikirlerin de önemli olduğunu onlara hissettirmelidir. Böylece, yazma sürecine yönelik öğrencilerin algıları netleştirilirse zihinlerinde yazma sürecine yönelik yanlış bir resim çizilmemiş olacaktır. Yine, yapısal düzeltmeler yapılırken de öğretmenlerin dikkatli olması gerekmektedir. Hata yapmanın kabul gördüğü ve yazma becerisinin gelişimini sağladığı öğrenciye hissettirilmelidir. Yazılan cümlenin anlamı büyük oranda etkilenmiyorsa ufak kelime ve dilbilgisi yanlışlarına müsaade edilmelidir. Dilin doğru kullanımına oranla yazının içeriğinin ve

düşüncelerin akışının daha önemli olduğu vurgulanmalıdır (Qashoa, 2014). Böylece, öğrenciler hata yapmanın kötü olmadığını, bunun öğrenmenin bir parçası olduğunu ve yazının sadece dilbilgisi ve kelimedenden oluşmadığını, nasıl ifade edildiğinin de önemli olduğunu anlamış olacak ve kendilerini yazma sürecinde daha rahat hissedebilecektir.

Diğer bir yandan, değerlendirme sürecinde, öğretmenin tavır ve davranışları da kaygıyı tetikleyebilmektedir. Esasen, hatanın düzeltilmesinden ziyade nasıl düzeltildiği oldukça önemlidir. Öğretmenler, bu noktada hassas davranmalıdırlar. Cheng (2002)'e göre, hatalı da olsa kendilerinden utanmadan ve başarısız olma korkusu yaşamadan öğrencilerin yazı performansı ortaya koymaları önemlidir. Bu nedenle, öğretmenler, öğrencilere doğru dönüt vermeli, iyi bir fikir ürettiklerinde onları desteklemeli, hatalarını düzeltme, eksiklerini tamamlama zamanı vermeli ve öğrencileri yazma konusunda teşvik etmelidir. Tüm bu süreçlerde, öğretmenin anlayışlı bir tavır sergilemesi kaygının artmasını engelleyebilmektedir (Cheng, 2004).

Değerlendirme ve dönüt verme süreçlerinde ortaya konulan öğretmen tavır ve davranışlarının yanı sıra bu süreçlerin amacı ve nasıl gerçekleşeceği hakkında öğrencilere bilgi verilmesi bir diğer önemli etmendir. Hatanın öğrenmenin önemli bir parçası olduğu ve yapılan hatalar sayesinde yeni bilgiler edinilebileceği öğrencilere anlatılmalıdır (Cheng, 2004). Öğrencilerin yazılı metinleri üzerinde herhangi bir düzeltme yapılmadan önce yapılan düzeltme ve dönüt verme işleminin amacı açıklanmalıdır. Böylece, öğrenciler, kırmızı kalemle işaretlenmiş metinlere baktıklarında olumsuz değerlendirmelerden ziyade öğretmenlerinin daha iyi yazı yazabilmeleri için sunmuş oldukları öneri ve yorumları görecektir (Rankin-Brown, 2006).

Hata yapmaktan ve kötü bir ürün ortaya koymaktan korkan, bu nedenle yabancı dil yazma kaygı seviyelerinde artış gözlenen öğrenciler, yazma sürecinde oluşturulan taslak metinler sayesinde daha az hatalı ürünler ortaya koyabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin yazma kaygı düzeylerini azaltmak için içerisinde planlama, düzenleme, taslak metin oluşturma, dönüt alma süreçlerinin yer aldığı sürece yönelik yazma çalışmaları yapılmalıdır (Qashoa, 2014). Öğretmenler, öğrencilerini ana metni oluşturmadan önce birkaç taslak yazmaları yönünde cesaretlendirmelidir (Reeves, 1997). Çünkü yazma, sadece sonucunda ortaya çıkacak olan yazılı metne odaklanılan bir aktivite değildir. Öğretmenler, öğrencilerine yazma dersinin bir süreç olduğunu öğretmelidir. Yazı çalışmalarının ilk taslağında kusursuz bir yazı performansı ortaya koymaya odaklanmamaları gerektiği söylenmelidir (Rankin-Brown, 2006). Reeves (1997)'e göre, üzerlerinde ilk denemede kusursuz bir metin oluşturma baskısı hissetmeyen öğrenciler, yazının son formuna karar vermeden önce özgürce taslak metinlerde fikirlerini üretebilmektedir. Oluşturulan taslak metinler sayesinde öğrenciler ana metni daha az hatayla oluşturma fırsatı bulmaktadır. Ancak, taslak metinlerde yapılan her hatanın düzeltilmesi öğrencinin tutumunu ve motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu sebeple, öğretmenler, öğrenci ürünlerindeki her hatayı düzeltmekten kaçınmalıdır (Riasati, 2011) ve zaman zaman değerlendirme olmaksızın, öğrencilerin serbestçe yazı yazmalarına olanak sağlanmalıdır (Cheng, 2002).

Yazma derslerinde konu seçimi de öğrencilerde kaygı uyandırabilmektedir. Öğrencilerin ilgi duymadıkları ya da aşına olmadıkları bir konuda yazı yazmalarını istemek kaygıya neden olmak demektir. Bu noktada öğretmenler yazma konusu seçiminde öğrencilere ilgi duydukları bir konuyu seçme hakkı tanınmalıdır (Cheng, 2004). Özellikle, yabancı dilde yazı yazmaya yeni başlayanlar için aşına oldukları konular seçilmelidir (Rankin-Brown, 2006). Yazma dersi öğretmeni, sınıfta katı kurallar çerçevesinde değil de daha esnek kurallar ile konu seçimi sürecini yönetirse sınıfta hissedilen kaygı seviyesi daha aşağı bir seviyeye çekilebilir (Cheng, 2004). Diğer taraftan, eğer öğrenciler konuya aşına değil ise öğretmen bazı ısınma aktiviteleri ile beyin fırtınası yaptırma, konuyla ilgili fotoğraflar gösterme ya da yazma konusu ile ilgili bir okuma parçası okutma gibi etkinliklerle öğrencilerin hedef konuyla ilgili yeteri kadar zihinsel şema oluşturmasına yardımcı olabilir (Öztürk & Saydam, 2014; Hyland, 2003).

Zaman baskısı altında yazı yazmak, öğrencileri kaygılandıran etmenlerden biridir (Lin & Ho, 2009; Zerey, 2013). Bu yüzden, bu baskının öğrencilerin üzerinden kaldırılması önemlidir. Dil kaygısı taşıyan bir öğrenci diğer öğrencilere oranla bir alıştırmayı daha uzun sürede yapmaktadır (MacIntyre & Gardner, 1994). Bu nedenle, öğrencilere yeterli zaman ve değiştirmek istedikleri yerleri düzeltme fırsatı verilmelidir (Cheng, 2004). Ayrıca, sınav ortamında da kısıtlı bir zamanda yazı yazmak öğrencileri kaygılandırmaktadır. Zaman baskısının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak için öğretmen zaman sınırlaması olan yazma sınavlarından mümkün olduğunca kaçınmalıdır (Cheng, 2004). Fakat sınavlardan zaman sınırlaması kaldırılamıyorsa öğrencilere bu durumla nasıl baş edebilecekleri hakkında bilgi verilmelidir. Bu bağlamda, öğrencilerin sınavlarda zaman baskısı altında yazı yazmaya alışmaları için onlara sınav ortamlarına benzer ortamlarda zaman baskısı altında yazı yazma çalışmaları yaptırılmalıdır ve öğrenciler bu konuda eğitilmelidir (Qashoa, 2014). Diğer yandan, sınavın süresinin yanı sıra sınavda düşük not alma korkusu da öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır. Ancak, öğretmen bu kaygı ile nasıl baş edeceğini bilirse kaygıyı kontrol altında tutabilmekte ve öğrencileri sınav yaparak, sınava daha iyi odaklanmalarına yardımcı olabilmektedir. Böylece, öğrencilerin yazma performanslarında bir gelişim gözlenebilmektedir (Negari & Rezaabadi, 2012).

Sınavda ya da bazı sınıf içi aktivitelerde öğrenciler tek başlarına bir metin oluşturmaya çalışmaktadırlar. Fakat bazı öğrenciler ne yazacağına karar verememekte ve fikir üretmekte zorlanmaktadırlar (Rankin-Brown, 2006). Bu nedenle, öğrencilerin bir arada, işbirlikçi bir şekilde yazma sürecine katılmaları öğrencilere süreçte yalnız olmadıklarını hissettirmekte ve fikir üretmemekten kaynaklanan kaygı düzeylerini azaltabilmektedir (Cheng, 2004). Öğrencilerin hep birlikte bir yazı aktivitesi üzerinde çalışmaları sınıfta daha pozitif bir atmosfer yaratmakta, öğrencilerin yazma yolundaki zorlukları aşmalarına yardımcı olmakta ve yazma aktivitelerine katılımlarını artırmaktadır (Rahim ve diğerleri, 2016). Buna ek olarak, akranlar, öğrencilere hatalarını düzeltme (Al-Shboul & Huwari, 2015) ve yazma becerilerini geliştirme (Rahim ve diğerleri, 2016) fırsatı da sunmaktadırlar. Bu nedenle, öğrencilerin, sınıf arkadaşlarının değerlendirme süreçlerine katılımı etkili bir uygulamadır (Hassan, 2001). Fakat burada dikkat edilmesi gereken kısım, sınıflarda akran değerlendirmesi korkusu taşıyan

öğrencilerin bulunmakta olduğudur (Rankin-Brown, 2006). Bu noktada, öğretmen öğrencileri iyi yönlendirmeli ve sınıf arkadaşlarının yazılı ürünlerini okurken dil bilgisel hatalarından daha çok içeriğe odaklanmalarını sağlamalıdır (Cheng, 2004).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Yaşamın bir parçası olan kaygı, geniş anlamda tüm öğrenme-öğretme süreçlerini, bu çalışma kapsamında ise, yabancı dil ve yabancı dilde yazma süreçlerini etkileyen bir duygu durumudur. Alanyazında, kaygı ve yabancı dil öğretimi üzerine yapılan birçok araştırma yer almaktadır. Bu çalışmalar, kaygının yabancı dil öğrenme ve yabancı dilde yazma becerisi üzerinde hem olumlu ve hem olumsuz etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, kaygı ve yabancı dilde yazma becerisi arasında da sıkı bir ilişki vardır. Çünkü yazma, birçok kişi için zor bir beceridir ve öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır. Alanyazında yer alan çalışmalarda, çoğunlukla kaygının yazma becerisi üzerinde olumsuz etkilerine rastlandığı görülmektedir.

Yazma kaygısını etkileyen pek çok etken vardır. Bunlardan en başta gelenlerinden biri, yeterli düzeyde dilbilgisi ve kelime bilgisine sahip olmadır. Yabancı dilde bir kompozisyon oluşturmanın temel koşulu, yeterli düzeyde dilbilgisi ve kelime bilgisine sahip olmadır. Yine, bireyin kendine olan güveni ve yazma yeterliliklerine olan inancı, yazma kaygısını etkileyen oldukça önemli bir diğer faktördür. Kendi dil seviyesine yönelik öz-yeterlik inancı düşük olan öğrenciler, öz-yeterlik inancı daha yüksek olan öğrencilere oranla, daha yüksek düzeyde yazma kaygısına sahiptirler. Yazma kaygısına etki eden diğer bazı faktörler şöyle sıralanabilir: zaman baskısı altında yazı yazma, yazma konusu değerlendirme süreçleri ve biçimi, öğretmen ve arkadaş kaynaklı olumsuz değerlendirilme korkusu, sınav ve sınıf ortamı, öğrenciye dönütün verilmiş biçimi (Cheng; 2002, 2004; Rankin-Brown, 2006; Lin ve Ho, 2009; Zhang, 2011; Choi, 2013; Kara, 2013; Öztürk ve Saydam; 2014; Al-Shboul & Huwari, 2015; Jebreil vd., 2015; Genç, 2017).

Sonuç olarak, hayatın içerisinde varlığını sürdüren kaygı eğitim süreçlerinin de ayrılmaz bir parçasıdır. Bir miktar kaygı, süreç içerisinde öğrenciyi harekete geçirebilir ve onu teşvik edebilirken, kaygı miktarının artışı süreçte olumsuz yaşantılara neden olabilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abu Shawish, J. I., ve Abdelraheem, M. A. (2010). An investigation of Palestinian EFL majors' writing apprehension: Causes and remedies. (Eric Doküman Numarası: ED512894) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512894.pdf> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 27.08.2018)
- Al-Sawalha, A. M. S., ve Chow, T. V. F. (2012). The effects of writing apprehension in English on the writing process of Jordanian EFL students at Yarmouk University. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 6-14.
- Al-Shboul, Y. ve Huwari, I. F. (2015). The causes of writing apprehension through students' perspective. *Journal of Language Teaching and Research*. 6(3), 535-544.
- Alpert, R. ve Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215.
- Ateş, S. (2013). *Foreign language writing anxiety of prospective EFL teachers: How to reduce their anxiety levels*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bekleyen, N. (2004). The influence of teachers and peers on foreign language classroom anxiety. *Dil Dergisi*, 123, 49-66.
- Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(5), 647-656.
- Cheng, Y. S. (2004). EFL students' writing anxiety: Sources and implications. *English Teaching & Learning*, 29(2), 41-62.
- Cheng, Y. H., Horwitz, E. K. ve Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Choi, S. (2013). Language anxiety in second language writing: Is it really a stumbling block?. *Second Language Studies*, 31(2), 1-42.
- Daly, J.A., ve Miller, M.D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.
- Daly, J. A., ve Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341.
- Dracopoulos, E. ve Pichette, F. (2011). Second language writing anxiety, computer anxiety, and performance in a classroom versus a web-based environment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(1), 101-117.
- Faigley, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 16-21.
- Genç, H. E. (2017). *The second language writing anxiety: The perceived sources and consequences*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Hassan, B. A. (2001). The Relationship between Writing Apprehension and Self-Esteem to the Writing Quality and Quantity of EFL University Students, (Eric Doküman Numarası 459671). [https, s://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459671](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459671) adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 26.01.2018)
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher-written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 255-286.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Jebreil, N., Azizifar, A., Gowhary, H., ve Jamalinesari, A. (2015). Study on writing anxiety among Iranian EFL students. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(2), 68-72.
- Kara, S. (2013). Writing anxiety: A case study on students' reasons for anxiety in writing classes. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 103-111.
- Lee, S. Y. (2005). Facilitating and inhibiting factors in English as a foreign language writing performance: A model testing with structural equation modeling. *Language Learning*, 55(2), 335-374.
- Lin, G. H. C. ve Ho, M. M. S. (2009). An exploration into foreign language writing anxiety from Taiwanese university students' perspectives. NCUE Fourth Annual Conference on Language, Teaching, Literature, Linguistics, Translations and Interpretation. [https, s://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506178.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506178.pdf) adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 08.09.2018)
- MacIntyre, P.D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- MacIntyre, P.D., ve Gardner, R.C. (1991a). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296-304.
- MacIntyre, P.D., ve Gardner, R.C. (1991b). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P.D., ve Gardner, R.C. (1991c). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534.
- MacIntyre, P.D. ve Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., ve Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265-287.
- Masny, D. ve Foxall, J. (1992). *Writing apprehension in L2*. (Eric Document No: ED352844). [https, s://files.eric.ed.gov/fulltext/](https://files.eric.ed.gov/fulltext/) adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 10.09.2018)

- Negari, G. M. ve Rezaabadi, O. T. (2012). Too nervous to write? The relationship between anxiety and EFL writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12), 2578-2586.
- Özdemir, E. ve Gür, H. (2011). Matematik kaygısı-endişesi ölçeğinin (MKEÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 39-50.
- Öztürk, G. ve Saydam, D. (2014). Anxiety and self-efficacy in foreign language writing. The case in Turkey. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 10-21.
- Poff, S. I. (2004). *Regimentation. A Predictor of Writer's Block and Writing Apprehension. Doktora Tezi*. Güney Kaliforniya Üniversitesi. (UMI Numarası: 3155461).
- Qashoa, S. H. H. (2014). English writing anxiety: Alleviating strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 59-65.
- Rahim, S. A., Jaganathan, P., ve Mahadi, T. S. T. (2016). An investigation on the effects of writing anxiety on readiness of writing among low proficiency undergraduates. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*, 5, 11-20.
- Rankin-Brown, M. (2006). Addressing Writing Apprehension in Adult English Language Learners. *CATESOL State Conference Bildiri Kitabı*, Kaliforniya, USA.
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86(6), 38-45.
- Riasati, M. J. (2011). Language learning anxiety from EFL learner's perspective. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 7(6), 907-914.
- Sarason, I.G., ve Sarason, B.R. (1990). *Test anxiety*. H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of Social and Evaluation Anxiety* (s. 475-495). New York: Plenum Press.
- Smith, M. W. (1984). Reducing Writing Apprehension. (Eric Doküman No: ED243112) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED243112.pdf> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 09.09.2018)
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: current trends in theory and research*. New York: Academic Press.
- Türk Dil Kurumu (2018). Büyük Türkçe Sözlük. [http, s://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_) adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.05.2013)
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (10. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zerey, Ö. G. (2013). Pre-service EFL teachers' foreign language writing anxiety: Some associated factors. *Dil Dergisi*, 160, 42-65.
- Zhang, H. (2011). *A study on ESL writing anxiety among Chinese English majors: Causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety*. Yüksek Lisans Tezi. Kristianstad Üniversitesi.

Zhang, R. ve Zhong, J. (2012). The hindrance of doubt: Causes of language anxiety. *International Journal of English Linguistics*, 2(3), 27-33.

Zhanibek, A. (2001). The relationship between language anxiety and students' participation in foreign language classes. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.



Researcher

ISSN: 2717-9494

(2020) Cilt 8 / Sayı 3, s. 80-86



Geliş Tarihi: 14.06.2020

Kabul Tarihi: 15.07.2020

Online Yayın Tarihi: 30.09.2020

Mustafa Kemal Paşa ve Silah Arkadaşları İçin Yazılan Manzum Bir Osmanlı Arşiv Belgesi*

Muhittin ELİAÇIK¹

Özet

Hazine-i Evrak olarak nitelenen Osmanlı arşivleri tüm bilim dalları için çok önemli bilgi ve belgeler içeren bir okyanustur. Bu arşivlerde muhtelif sebeplerle manzum olarak kaleme alınıp saraya veya diğer devlet kurumlarına sunulan ve arşiv belgesi hükmünü kazanmış çok sayıda belge bulunmaktadır. İşte bunlardan birisi de TBMM reisi Mustafa Kemal Paşa ve onun silah arkadaşları için yazılmış iki methiye manzumesi olup yazarı, bürokratik hayatının on yılını Diyarbakır'da geçirip altı yıl da Diyarbakır valiliği yapmış olan Mehmed Halid (Hacı Halid) Bey'dir. Kendisi 1896 yılında bu vilayete vali olarak atanmış ve orada önemli işlere imza atmış bir bürokrattır. Lefkoşe doğumlu olan ve ilk eğitimini evinde özel öğretmenle tamamlamış olan bu zat, taşrada bazı görevler yaptıktan sonra *Aydın ve Sinop'ta tahrirat müdürlüğü, Suriye ve Van'da mektupçuluk, Kosova ve Yanya'da savcılık, Diyarbakır ve Dersaadet istinaf mahkemeleri başsavcılıkları ve Girid adliye müfettişliği* yapmıştır. Diyarbakır valiliğini aralıksız altı yıl sürdürmüş ve orada çok sayıda eser ve onarım işleriyle birlikte çeşitli hayır ve hasenat işleri yapmıştır. Diyarbakır valiliğinden ayrıldıktan sonra birkaç görev daha yapıp İstanbul'a yerleştiği ve bu sırada Millî Mücadele'yi uzaktan desteklediği, 30 Ağustos 1922'de kazanılan Başkomutanlık Meydan Savaşı üzerine de TBMM reisi Mustafa Kemal Paşa ile onun silah arkadaşları hakkında iki methiye manzumesi kaleme aldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı arşivleri, Mustafa Kemal Paşa, methiye, Diyarbakır.

An Poetry Archive Document Written About Mustafa Kemal Pasha And His Weapon Friends

Abstract

Ottoman archives are a sea that is described as the Treasury and contains very important information and documents for all disciplines. There are many documents in these archives that were written in verse for various reasons and presented to the palace or other government institutions and kept by winning the archive document. One of them is the two praise texts written for the head of the Grand National Assembly of Turkey, Mustafa Kemal Pasha and his gunmates. These writings were written by Mehmed Halid (Hacı Halid) Bey, who spent ten years of his bureaucratic life in Diyarbakır and served as the governor of Diyarbakır for six years. He was a bureaucrat who was appointed as the governor of this province in 1896 and carried out important works there. Born in Nicosia and completed his primary education with a private teacher in his home. He did some duties in the provinces, after he served as a writing editor in Aydın and Sinop; He worked as an inspector. He continued his governorship of Diyarbakır, where he was appointed in 1896, for six years without any interruption, and realized many works and repairs and many charities. After leaving the Diyarbakır

* Bu çalışma, 23-25 Nisan 2020' tarihinde düzenlenen *International Paris Conference On Social Sciences –IV*'de sunulan tebliğin yeniden ele alınıp düzenlenmiş şeklidir.

¹ Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, meliacik63@kku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5137-3275

governor, doing a few more tasks it was determined that he settled in Istanbul and supported the National Struggle at a distance, and that he wrote two praises on the Commander-in-Chief Battle of Mustafa Kemal and his gunmates on August 30, 1922.

Keywords: Ottoman archives, Mustafa Kemal Pash, eulogy, Diyarbakir.

GİRİŞ

Osmanlı arşivleri, bugün bünyesinde barındırdığı milyonlarca belge ve yüz binlerce defterle birlikte tüm bilim dalları için önemli bir bilgi hazinesi durumundadır. 25 civarında devlet için ilk elden sağlam bilgileri içeren belgeleri barındıran bu hazinede sadece resmî yazışmalar bulunmamaktadır. Bu büyük belge okyanusunda rutin devlet yazışmalarını içeren belge ve defterlerin yanı sıra, edebî yönden de çok değerli binlerce belge mevcuttur. Bu belgeler Osmanlı Devleti'nin bir şiir ve edebiyat devleti olduğunu gösteren deliller olup, genellikle cülus, bayram, kandil, atama, doğum vs. yıldönümleri için yazılmış tarih ve tebrik manzumeleridir. Bunların yanı sıra bir yerin fethi, kuşatılması veya bu olayların yıldönümü münasebetiyle yazılmış birçok kaside ve tarih kıtası da bulunmaktadır. Bu belgelerin genellikle 19. yüzyılda yoğunlaştığı görülmekte ise de, Osmanlı'nın yıkılış döneminde de sayılarının hayli arttığı, bunun ise TBMM'nin kazandığı zaferlerden kaynaklandığı görülmektedir. İşte bunlardan birisi de TBMM reisi Mustafa Kemal Paşa ile silah arkadaşları için yazılmış iki adet methiye ve tarih manzumesidir. Bu manzumeler altı yıl Diyarbakır valiliği yapmış olan Mehmed Halid (Hacı Halid) Bey tarafından kaleme alınmıştır. Birer arşiv belgesi olan bu manzumeler, gerek Mehmed Halid Bey'in Sultan II. Abdülhamid'in en güvendiği bürokratlardan birisi olması, gerekse TBMM'nin kazandığı zaferler üzerine İstanbul'da ikamet eden eski bir Osmanlı valisinin duygu ve düşüncelerini yansıtması açısından manidardır.

Mehmed Halid Bey

1851'de Lefkoşe'de doğan Mehmed Halid Bey, Hacı Mustafa Necati Efendi'nin oğludur. Eğitimini evinde özel öğretmen ile tamamlamış, daha on iki yaşında Rüşumat Nezareti Tahrirat Odasında stajyer olarak çalışmış, bazı taşra görevlerde bulunmuş, Aydın Vilayeti Tahrirat Kalemî müsevvidi, Sinop tahrirat müdürü, Suriye ve Van vilayetleri mektupçusu, Kosova ve Yanya müddeiumumisi, Diyarbakır İstinaf Ceza Dairesi reisi, Dersaadet İstinaf Mahkemesi müddeiumumisi ve reis-i evveli, Girid Vilayeti adliye müfettişi olarak görev yapmıştır. 21 Ekim 1896'da atandığı Diyarbakır valiliğini 23 Nisan 1902'ye kadar sürdürmüştü ve Mart 1881-Mart 1886 tarihleri arasında da Diyarbakır İstinaf Mahkemesi ceza dairesi reisi olarak görev yaptığından bürokratik hayatının on yıldan fazlasını Diyarbakır'da geçirmiştir. Orada çok sayıda eser bırakmış, Çarşı-yı Kebir, Latifiye ve Hanzade Camileri ile İmâdiye, Hisarlı, İbn-i Müderris ve Kaşıkbudak mescitlerini onartmış, bayındırlık işlerine el atmış, birçok hayır ve hasenat yapmış, işini beğendiği memurları kollamıştır. O havali Hamidiye alayları hakkındaki şikâyetleri İstanbul'a iletip bu alayları sınırlamak isteyince o bölge askerî ileri gelenlerini rahatsız etmiş, orada Ziya Gökalp liderliğindeki muhalif çalışmaları bastırmak istemesi de düşmanlarının sayısını artırmıştır. Sarayın himayesini kazanmış birisi olarak orada birçok zorluğun üstesinden gelmiştir (Sicill-i Ahval, s.423; Kırmızı, 2008:265-274).

TBMM'nin Zaferleri

Bilindiği üzere, Türk ordusu tarafından 26 Ağustos 1922'de Yunan ordusuna karşı büyük bir taarruz başlatılmış ve 30 Ağustos 1922 tarihinde Yunan ordusu büyük ölçüde yok edilerek büyük bir zafer kazanılmıştır. Yunan ordusu 18 günde Anadolu'dan tamamen çekilip, 4 Ekim 1922'de İstanbul, 11 Ekim 1922'de de Mudanya Mütarekesiyle Doğu Trakya kurtulmuştur. Bu sırada İstanbul'da yaşamakta olan birçok Osmanlı bürokrati bu gelişmeleri heyecanla izlemekteydi ve bunlar arasında Diyarbakır eski valisi Hacı Halid Bey de vardı. Kendisi bu büyük zaferler üzerine ateşkesten ve İstanbul'un kurtulmasından 15-20 gün sonra yazdığı şiirlerle sevincini ve desteğini ortaya koymuştur. Yazdığı şiirler birer arşiv belgesi olduğundan anlamlı olup Osmanlı arşivlerinin önemini ve bilim dalları açısından ne ifade ettiğini ortaya koymaktadır. Mustafa Kemal Paşa, silah arkadaşları ve TBMM için birer methiye ve tarih manzumesi olan bu şiirler sadece Mehmed Halid Bey'in değil, onun şahsında birçok Osmanlı bürokratinin da duygu ve düşüncelerini yansıtır niteliktedir.

Mustafa Kemal Paşa ve Silah Arkadaşları İçin Yazılmış Methiyeler

Mehmed Halid Bey, 1902'de ayrıldığı Diyarbakır valiliğinden sonra zorlu savaş yıllarında İstanbul'a yerleşerek Vefa ve Bakırköy semtlerinde oturmuş, bu sırada Osmanlı'nın İstanbul'da kalan her ricali gibi o da Millî Mücadele'yi uzaktan takip etmiştir. O sırada Osmanlı'nın son ricali ile İstanbul basınının Millî Mücadele'ye biraz da konjonktürden dolayı genellikle mesafeli durduğu, hatta olumsuz yaklaştığı bilinmekte ise de, onun bu hususta nasıl bir tepki verdiğini gösteren elimizde bir bilgi mevcut değildir. Böyle olmakla beraber 30 Ağustos 1922'de kazanılan Başkomutanlık Meydan Savaşı ve devamındaki galibiyetler ve mütareke ile İstanbul'un kurtuluşundan sonra 26 Ekim 1922'de, zaferin mimarı TBMM reisi Mustafa Kemâl Paşa ve silah arkadaşları hakkında iki kutlama manzumesi kaleme almıştır. Her ne kadar bu manzumelerin 30 Ağustos 1922'de kazanılan bu büyük zafer üzerine yazıldığını gösteren bir başlık ya da işaret konulmamış ise de manzumelerin içeriğinden bu zafer üzerine kaleme alındıkları açıkça anlaşılmaktadır. Birer arşiv belgesi olarak Osmanlı Arşivlerinde muhafaza edilen bu manzumelerin içinde bulunduğu dosyanın birinci belgesinde, ekli manzumeler hakkında şöyle denilmektedir:

Ma'rûz-ı çâker-i kemîneleridir ki

Vatan-ı azîmimizin dûçâr olduğu vehn-i azîmden muhâfaza-i saâdet ü istiklâli ve millet-i İslâmiyyenin iâde-i şeref ü ikbâli âmâl-i Hudâ-pesendânesiyle masrûf buyurulan tedâbîr-i sâibe ve himemât-ı sâkibe-i hudûv-i eframîleri avn u tevfîk-i cenâb-ı İlâhî ve imdâd-ı rûhâniyyet-i Hazret-i risâlet-penâhî ile havârik-ı âdât ve mu'cizât ibrâz ve mihr-i münîr-i kemâl ü ikbâli âlem-i İslâmiyetde neşr-i ziyâ-yı cedîr ü mümtâz ve ef'ide-i elsine-i muvahhidîni mübâhât u teşekkürât ile ziyânet-sâz etmiş ve bu meserrât-ı fevka'l-âde ile mâl-â-mâl ezhâr-ı mesârr olan fu'âd-ı a'cezânemin hâme-i acz-mâye-i kemterâneme devr ü icâle etdiği silsile-i manzûme-i teşekkürât u tebrîkât ve târîh-i zafer-i mücibü'lmeserrât bir varakaya tahrîr ile pîşgâh-ı mekârim-iktinâh-ı fehâmet-penâhîlerine arz u takdîm kılındı. Ol bâbda ve her hâlde emr ü fermân hazret-i veliyyü'l-emr ve'l-ihsânındır. Fî 5 Rebûlevvel 1341/26 Ekim 1922.

Dersadette Bozdoğan Kemeri civârında Süleymâniye Caddesinde 7 ve 9 numaralı hânedede mukîm Diyarbekir vâlî-i esbakı Hacı Hâlid bendeleri ²

İkinci belge ise biri 10, diğeri 5 beyitlik iki methiyeyi içermekte olup birinci methiye 4 mefâîlün kalıbıyla yazılmış, ikinci methiye ise vezince karışık durumdadır.

Bi-mennihi te'âlâ

TBMM re'îs-i ulviyyet-enîsi başkumandan-ı zî-şân fehâmetlü devletlü Mustafa Kemâl Paşa hazretlerinin huzûr-ı me'âlî-nüûr-ı fehâmet-penâhîlerine arîza-i bendegânemdir

mefâîlün mefâîlün mefâîlün mefâîlün

Cenâb-ı Hakka binlerle hamd olsun ki şâd etdi
Umûm İslâmı güldürdü mükemmel ber-murâd etdi
Zevâl bulmuş iken bir hayli müddet tâlî'-i millet
Kemâl ihsân idüp İslâmı mesrûru'l-fu'âd etdi
Kemâl Mustafa Paşa hakîkî ictihâd etdi
Büyük meclis karârıyla umûm millet cihâd etdi
Birer cism-i şecâat olduğunu eyledi isbât
Umûm efrâdımız dîn-i mübîne istinâd etdi
Kumandan paşalar hazrâtı timsâl-i şecâat (hem de kâzımlar)
Kemâl Re'fet ü İsmet Fevzî Nevruz! ittihâd etdi
Doğup bedr-i kemâl-i şân şerefle cânib-i şarkdan
Saçup envâr-ı nusret müslimîni pür-su'âd etdi
Döküp bahr-ı gama tevîk-i Bârîyle kemâl ehli
Cüyüş-ı düşmeni hepden rezîl ü bî-murâd etdi
Kumandan-ı cihân oldu bi-hakkin Mustafâ Paşa
Gazâ-yı ekberi her yerde sancaklar güşâd etdi
Gönül mülkinde şenliklerle şehr-âyîn idüp teşkîl
Kulûb-ı ehl-i İslâmı be-kâm u şen-nihâd etdi
Gazâsın eyledi tebrîk Kemâl Paşasına Hâlid
Birer bin şükr idüp tebrîkini kerrrâtle yâd etdi

² BOA HR.İM, dosya nr.61, gömlek nr.47, 1922.10.26

Târîh-i Zafer

Gâzî Kemâl Mustafâ Paşaya verdi Mâcid--...--
Nusret-i fevka'l-fikr oldu ana müsâ'id-...--
Her re'y ü her hareketi mazhar-ı tevffîk olup --...--
Himmetiyle müslimîn evc-i ikbâle sâ'id --...--
Bedr-i münîr Kemâl itlâkına sezâ-vâr --...--
On dört günde İzmire giden ziyâsı şâhid --...--
Kumandan-ı cihândır dinmege dahi şâyân --...--
Elden gelen du'âdır hıfzı Hudâya 'âid --...--
Gazâ-yı ekberi sa'd ola Kemâl Paşaya --...--
Söyledi bu târîhi cevherle Hacı Hâlid --...--

GAZÂ-YI: 1017, ekBERİ: 12, pAŞAYA: 312= 1341

Târîh-i Zafer diye başlayan yukarıdaki ikinci manzume hem vezince, hem de ebced hesabınca kusurlu olup, aceleyle yazılmış gibidir. Veznin aruzla mı, heceyle mi olduğu belli değildir. Ebced hesabında da kelimeler tutturulamamış ve verilen kelimelerle tarih doğru çıkmadığından, yazar üç kelime üzerinde harf eksiltme veya seçme yoluyla *ta'miyeli tarih* usulünü uygulamıştır.

Tamiyeli tarih

Arap harfleri ile ebced usulüne göre tarih düşürmelerde bir kelimedede istenilen tarih tam olarak çıkmadığında ya o kelimededen harf eksiltilerek, ya da harf seçilerek arzu edilen tarih elde edilmektedir. Buna göre yukarıdaki tarihte **gazâ** kelimesinden elif atılarak 1017 sayısı; **ekber** kelimesinden b ve y seçilerek 12 sayısı, **paşaya** kelimesinden de iki elif ve h harfi atılarak 312 sayısı elde edilmiş ve 1341/1922 tarihi ortaya çıkmıştır.

Yukarıdaki tarihte de görüldüğü üzere, tarih düşürme sadece tam rakamlarla değil, başka yollarla da yapılmaktadır. Tarih kıtalarında olayın tarihini gösteren kelime, tamlama veya mısra genellikle son beyitte bulunmaktadır. Tam tarihte genellikle son mısrada harflerin tümünün ebced karşılığı belirtilen tarihi verir. Yukarıdaki tarihte görüldüğü üzere *tamiyeli tarihte*, ebced hesabı tam tutmadığında kelimelerdeki eksik veya fazlalıklar üzerinde oynanarak istenilen tarih elde edilmektedir. Bu oynama genellikle harf eksiltme yoluyla yapılmış ve ya kelimedeki bir harf çizilmiş, ya da bir kelimedede birkaç harf seçilerek istenilen tarih elde edilmiştir. Bir başka tarih düşürme yolu noktalı harflerle yapılan tarih olup bir önceki mısrada *menkut, nukat, cevher, mücevher, mu'cem* gibi tabirlerle sadece noktalı harflerle ebced hesabı yapılacağı haber verilmiştir. Bunun tam tersi ise, sadece noktasız harflerle yazılan tarih olup, bu da bir önceki mısrada *bî-nukat, mühmel* gibi tabirlerle bildirilmiştir. Bunların dışında, *katmerli tarih; lafzen-manen tarih; bilmeceli, lügazlı, muammâlî* gibi tarih çeşitleri de vardır.

SONUÇ

Bünyesinde barındırdığı milyonlarca belge ve yüz binlerce defterle birlikte tüm bilim dalları için önemli bir bilgi ve belge hazinesi olan Osmanlı arşivleri, şiir ve edebiyat vadisinde çok daha önemli bir hazine durumundadır. Gerek belgelerin dili, gerekse sergilenen üslup ve belagat, en çok dil ve edebiyat alanını ilgilendirmektedir. Edebiyat tarihi ise bunun cabasıdır. Dolayısıyla bu hazinenin dil ve edebiyat çalışmalarında çok daha dikkatli değerlendirilmesi gerekmektedir. İşte bu düşünceden hareketle bu hazinede yer alan iki manzum arşiv belgesi ortaya çıkarılmıştır. Cumhuriyet tarihi çalışmaları açısından önemli olan bu belgeler TBMM, Mustafa Kemal Paşa ve silah arkadaşlarına Osmanlı bürokratlarının ilgisinin boyut ve karakterini göstermesince de anlamlıdır. Her ne kadar bu ilgi ve destekler zaferin kazanılmasından sonra artmış ise de, işgal altındaki bir İstanbul'da gösterilen ilgi veya ilgisizliğin ne ifade edeceği hususu da düşünülmesi gereken bir durumdur. Zira, o sırada Millî Mücadele ve TBMM'ye karşı Osmanlı valileri genellikle olumsuz bir tutum takınmış, Anadolu'da vali ve mutasarrıflar bir ikilem içinde olabilmiştir. Ama zaferler kazanılıp her şeye TBMM hâkim olmaya başlayınca da bu ikilem kaybolup art arda destek, kutlama ve övgüler gelmiş, sevinç ve heyecan duyguları dizelere dökülmüştür.

KAYNAKÇA

- BOA (Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı), DH. SAİDd. (Sicill-i Ahval Defterleri), gömlek nr.1, sıra nr. 726, 29.12.1268.
- BOA (Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı), HR. İM (Hariciye Nezareti İstanbul Murahhaslığı), dosya nr. 61, gömlek nr.47, 1922.10.26
- Kırmızı, A. (2008). Kıbrıslı Halid Bey'in Diyarbakır Valiliği (1896-1902), *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Diyarbakır*, (C.1, s.265-274), Ankara: Diyarbakır Valiliği Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayını.



Researcher

ISSN: 2717-9494

(2020) Cilt 8 / Sayı 3, s. 87-110



Geliş Tarihi: 17.04.2020

Kabul Tarihi: 05.09.2020

Online Yayın Tarihi: 30.09.2020

Okul Öğretme-Öğrenme Ortam Ve Süreçlerinde Sosyal Yapılandırıcılık Yaklaşımının Uygulanabilirliği

Süleyman GÖKSOY¹, Elif TORLAK²

Özet

Araştırmanın amacı, okulların öğretme-öğrenme ortam ve süreçlerinde sosyal yapılandırıcılığın uygulanabilirliği ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini öğrenebilmektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, okulların öğretme-öğrenme ortam ve süreçlerinde sosyal yapılandırıcılığın ne düzeyde uygulanabildiği; tanışma, işbirliği ve sınıf kurallarının oluşturulması, hedef ve beklentilerin belirlenmesi, demokratik katılım ikliminin oluşturulması, ve insan ilişkileri ve iletişim kültürü oluşturulması temaları altında organize edilerek, yorumlanmıştır. Araştırmanın yapıldığı okullara ait şu öneriler getirilebilir; okullar ve sınıflarda öğrencilerin birbirlerini tanıma, tanışma, etkileşim ve arkadaşlıkların geliştirilebilmesi adına daha fazla ve çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Okullarda öğrencilere kuralları ve sınıf içi rolleri öğretecek çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Okuldaki öğrenci gruplarının çalışmalarını değerlendirme imkân ve fırsatları sağlanabilir. Okullardaki öğrenciler grup içerisinde tüm yeteneklerini kullanacakları, grup içerisinde liderlik ve sorumluluğu paylaşma ortam ve fırsatları sağlanabilir. Okullardaki öğrencilerin kendi başlarına araştırma yaparken ve keşfederken rahat hissettikleri ve öğretmenden bağımsız çalışabilecekleri sınıf iklimleri oluşturulabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretme-öğrenme ortamı, sosyal yapılandırıcılık.

The Applicability Of Social Constructivism In The Environment And Process Of Teaching And Learning At School

Abstract

The purpose of the research is to learn the teachers' opinions on the applicability of social constructivism in the environment and process of teaching and learning at school. Qualitative research approach and phenomenology out of qualitative research designs have been adopted in the research. Based on the opinions of the teachers, the question of to what extend social constructivism can be applied in the environment and process of teaching and learning at school has been interpreted by being organized under the themes of introduction, cooperation and creation of classroom rules, setting of targets and expectations, creation of democratic participation climate, construction of human relationships and communication culture. The suggestions made based on the results of the research were that more and various events should be organized in order for students to get to know each other better and develop their interactions and friendships at

¹ Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, suleymangoksoy@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7151-0863

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, eliftorlak@gmail.com, ORCID: 0000-000-1263-1286

schools and in classrooms. Different events which can teach the students the rules and their roles in the class should be organized at their schools. The student groups should be provided with the opportunity and the facility to evaluate their own work. The students at their schools should be provided with the opportunity and the environment in which they will be able to use their all skills and share the leadership and the responsibilities in the group. A classroom climate where they can feel comfortable while conducting a research and exploring on their own and they can work independently should be created.

Keywords: teaching-learning environment, social constructivism.

GİRİŞ

Öğrenme teorisinin geçmişi, öğrenmeyi açıklamak için çevresel etmenlerden insani etmenlere doğru bir değişim göstermektedir. Bu değişim, uyarı-tepki ve sonuçlarının öğrenmeyi açıklamak için yeterli olduğunu iddia eden koşullanma teorilerinin iddiasına karşı çıkan bilişsel psikolojinin bulunması ile başladı. Bilişsel teoriler, öğrencilerin öğrenmelerinin temel nedenini bilgi işleme süreçleri ile açıklamaktadır. Yine de, bilişsel öğrenme teorilerinin tüm seçkinliğine rağmen bazı araştırmacılar bu teorilerin insanda öğrenmenin tüm karmaşıklığını yakalayamadığını düşünmektedir. Günümüzde birçok araştırmacı, öğrenciler üzerinde çalışmaya daha fazla yönelmektedir. Bilginin nasıl edinildiğine bakmak yerine, onun nasıl yapılandırıldığı öne çıkmaktadır. Schunk'a (2014) göre araştırmacılar, öğrenme ve öğrencilerin bilişsel süreçlerini etkileyen faktörler hakkında farklı düşüncelere sahip olsalar da benimsedikleri teorik perspektifler, yapılandırmacılık olarak adlandırılıp gruplandırılabilir. Yapılandırmacılık bireylerin öğrendiği ya da anladığı şeylerden daha fazlasını şekillendirdiğini ya da yapılandırdığını öne süren fizyolojik ve felsefi bir düşüncedir (Bruning ve arkadaşları (2004, akt. Schunk, 2014).

Yapılandırmacılık, bir öğretme teorisi değil, bir öğrenme ve bilgi teorisidir (Books ve Books, 1993, akt. Yıldız, 2015). Yapılandırmacı teori, öğrencilerin bilgi ve beceriler hakkında kendi anlayışlarını kendilerinin yapılandığı ya da şekillendirdiği öne sürer. Yapılandırmacı bakış açısı çevresel veya sosyal faktörlerin öğrenci yapılandırmalarına ne kadar etki ettiğine göre birbirinden ayrılır. Yapılandırmacı teori bellekle açık bir şekilde ilgilenmemiştir. Yapılandırmacı teorinin temel ilkeleri öğrencilerin yapılandırmaları, bilgiler kişisel olarak anlamlı geliyorsa daha iyi hatırladıklarını öne sürer. Yapılandırmacı teorinin odak noktası motivasyondan çok öğrenme olmuştur. Günümüzde öğrenmeye ilişkin yapılandırmacı yaklaşımlar, Piaget (1977), Bruner, Dewey ve Vygotsky'nin (1962), araştırmalarına dayanmaktadır (akt. Hoy ve Miskel, 2012). Piaget'nin ilk çalışmaları yapılandırmacı öğrenme hareketinin temelini oluşturur. Bu teoride ana fikir, öğrencilerin kendi bilgilerini aktif bir şekilde yapılandırmaları; öğrencinin zihninin ne öğreneceğine karar verme konusunda dışarıdan gelen girdiye aracı olmasıdır. Piaget'e göre, bilgi gerçeğin kopyası değildir. Bir objeyi bilmek ve olayı anlamak için sadece ona bakmak ve onun zihinsel kopya veya imajını oluşturmak yeterli değildir. Bir objeyi bilmek, onu

etkilemektir. Objeyi bilmek, onu değiştirmek, dönüştürmek ve bu dönüştürme sürecini anlamaktır. Sonuç olarak, o objenin yapılış biçimini anlamaktır (Hoy ve Miskel, 2012).

Sosyal yapılandırmacılık teorisinin temellerini atan Vygotsky (1962) kişiler arası (sosyal) etkileşimin, kültürel, tarihsel ve kişisel faktörlerin insan gelişimi için temel unsur olduğunu vurgulamaktadır (Tudge ve diğ., 2003, akt. Schunk, 2014). Vygotsky kişinin çevresiyle etkileşimlerinin öğrenmede başarıya katkı sağlayacağını öne sürmüştür. Vygotsky'nin en tartışmalı görüşü tüm yüksek zihinsel fonksiyonların sosyal çevre tarafından şekillendirildiği görüşüdür (Vygotsky' 1962, akt. Schunk, 2014). Çevredeki kişilerle olan etkileşimler gelişim süreçlerini harekete geçirir ve bilişsel büyümeyi hızlandırır. Belki de Vygotsky'nin teorisinin eğitim açısından en önemli sonucu, öğrenmenin tek başına gerçekleşmediği için kültürel, tarihi bağlamın her çeşit öğrenme için uygun olmasıdır. Öğrenci öğretmen etkileşimi bu bağlamın bir parçasıdır (Schunk, 2014). Sosyal yapılandırmacılık bakış açısına göre öğrenme, çoğunlukla okul da dahil çok çeşitli ortamlarda gerçekleşir (Pritchard, 2015). Ortamda diğer kişilerin varlığı, bireyin bir görevdeki performansını nasıl etkiler sorusuna Vygotsky, gelişimde yetişkinlerin yardımına ihtiyaç duyulan davranışların bulunduğunu ve öğretilen kavramların, tümevarım yoluyla öğretildiğini ifade etmiştir (Bacanlı, 2014).

Sosyal Yapılandırmacılıkta (genellikle yorumlayıcı olarak tanımlanmaktadır) bireyler, içinde yaşadıkları ve çalıştıkları dünyayı anlamaya çalışırlar. Deneyimlerinden sübjektif anlamlar geliştirirler. Genellikle bu sübjektif anlamlar, sosyal ve tarihsel içeriklidir. Şöyle ki bu anlamlar, bireylerde yer etmiş değildir. Diğer kişiler ile olan etkileşimler ve bireylerin hayatlarını düzenleyen tarihi ve kültürel normlarla şekillenir. Bu yaklaşımda, tarihi ve kültürel ortamları anlamak için insanların içinde yaşadıkları, çalıştıkları ortamları da dikkate almak gerekir (Creswell, 2013). Yorumlamacı geleneğe yakın olan bu ontolojik inanç, gerçeğin sosyal ortamda oluştuğu, karmaşık olduğu ve sürekli değiştiği bir dünya görüşünü savunur. O halde bir şeyi bilmenin önemi, insanların bazı nesnelere, olayları, davranışları, algıları nasıl yorumladıkları ve nasıl anlamlandırdıklarıdır. Bu yapılandırılmış gerçeklerin yalnız bireyin aklında değil, bireysel algıların dil ve daha geniş bir toplumun düşünceleri ile karşılıklı anlayış içinde olduğu sosyal yapılarda var olduğu kabul edilir. Bu nedenle aynı sosyal grubun birden fazla üyesinin bazı olgular hakkındaki algılarına ulaşarak, o grup içindeki düşüncenin ve davranışın kültürel örüntüsü hakkında bir şeyler söylenebilir (Glesne, 2015).

Schunk'a (2014) göre, sosyal yapılandırmacı modeller beceri ve bilgilerin ediniminde sosyal etkileşimin önemini vurgulamaktadırlar. Bilgi kişiler ve çevreleri arasındaki etkileşimden kaynaklanır. Yapılandırmacılar dış dünyaya ne değişmez bir şekilde bağlıdır ne de tamamen zihin ürünleridir. Daha çok, kişinin çevresiyle etkileşiminden doğan tezatlarının etkileşimini yansıtır. Pritchard'a (2015) göre,

yapılandırmacı öğrenme fikrinin kökeni Piaget'in çalışmalarına dayanır. Sosyal yapılandırmacılık zihinsel gelişim sürecinde dile yüksek derecede öncelik verir. Yeni fikirler ve anlam diyalog esnasında var olan bilgi ve anlayışa (şemalara) göre yapılandırılır. Öğrenme sadece okulda değil çok çeşitli ortamlarda gerçekleşir. Herhangi biri ile kurulan sosyal etkileşim, öğrenmeyi beraberinde getirebilir. Öğrenme sosyal bir süreçtir (Wray ve Lewis, 1997, akt. Pritchard, 2015). Özellikle Vygotsky ve Bruner'in çalışmaları ve Bandura'nın da içinde olduğu diğer çalışmalar öğrenmenin öğrenenler arasında bir etkileşim süreci olduğunu göstermiştir (Pritchard, 2015). Bandura, kendi davranışlarımızın sonuçlarını gözlemlemek kadar, dolaylı deneyimden de öğrendiğimize inanır. Bandura, doğrudan deneyimle öğrenilebilecek her şeyin gözlemle de öğrenilebileceğine inanmaktadır. Bandura'nın diğerlerini izleyerek öğrendiğimizi ve bu tür öğrenmenin taklit olsun ya da olmasın, pekiştirme olsun ya da olmasın gerçekleştiğini göstermiştir (Olson, Hergenhahn, 2016). Hacking'e (2000) göre, gerçekliğin, sosyal yapısı ile ilgilenmek bize sadece neyin yapılandırıldığı değil, aynı zamanda nasıl yapılandırıldığı ve onun yapılandırıldığını söylemenin ne anlama geldiğini de gösterir (akt. Patton 2014).

Bireyin öğrenme süreciyle birlikte çevreyle kurduğu etkileşim sayesinde diğer bireylerin sağlamış olduğu katkılar da öğrenmeyi şekillendirmektedir. İnsan, doğumundan itibaren onu fiziksel ortam kadar etkileyen bir sosyal ortamın içine girer. Toplum bir anlamda, bireyin gerçek yapısını fiziksel çevreden de daha fazla değiştirir. Çünkü onu sadece gerçekleri kabul etmeye zorlamakla kalmaz, ayrıca ona düşüncelerini düzenleyen hazır bir işaret sistemi sunar; onu, yeni değerlerle tanıştır ve ona çok sayıda sorumluluk yükler (Olson, Hergenhahn, 2016). Yapılandırmacılar, öğrencilere kısaltılmış-basitleştirilmiş problemler ve temel yetenek alıştırmaları vermek yerine, karmaşık durumlar ve içinden çıkılmaz problemler vererek öğrencilerin bunlarla baş etmesi gerektiğine inanırlar. İşbirlikçi öğrenme yöntemleri ile, öğrenciler karmaşık problemleri çözmek için gruplar halinde ortaklaşa çalışırlar. Dolayısıyla sosyal yapılandırmacılıkta, kültür, dil, inançlar ve etkileşimin etkisi ile bilgi dış dünyayı yansıtır. Öğrenme ortamında, sosyal olarak tanılan bilgi, değerler ve işbirlikçi yapılandırma ile (öğretmen ve öğrencinin bilgiyi yapılandırması) oluşur. Öğretmen, rehber, kolaylaştırıcı, yapılandırmacılık için yardım edip, dinleyen rolündedir. Öğrenme ortamındaki öğrenciler de bilgi sürecinin bir parçasını yapılandırır. Öğrenci, bilgiyi aktif yapılandıran, aktif sosyal katılımcı, bilişsel çirak ve karşılıklı etkileşim rolündedirler. (Schunk, 2014; Olson, Hergenhahn, 2016; Hacking 2000).

Sosyal yapılandırmacılık yaklaşımda öğretmenin rolü öğrenme sürecini kolaylaştırmaktır. Öğretmenler öğrencilerin kendi ilgi alanlarını tanımalarına, bunları ulusal ve dünyaya bakış açıları ile ilişkilendirmelerine yardımcı olmakta sorumludur. Öğretmen çoğu durumda öğrencinin ilgi alanlarını dikkate alarak, öğrenci ile toplum arasında köprü görevi yapar. Bu kapsamda okul dışındaki kurum ve kuruluşlarla iş birliği içerisinde çeşitli projeler oluşturur. Toplumsal ortaklıklar kırmaya çaba gösterir. Öğretmenlerin bu yaklaşıma uygun öğretim yapabilmeleri sınıf içi ortamında grup oluşturma, grupla çalışma ve öğrenciler arasında iş birliğini artırma konusunda becerili olmaları gerekir (Gümüşeli, 2014).

Sosyal yapılandırmacı öğrenmede öğrenciler, bireysel çalışmaktansa gruplar halinde çalışırlar. Öğrenenler kendi deneyimlerine yansıtma yaparak, bildiklerini düşündükleri şeyleri devamlı değiştirir, bildiklerini sorgular, keşfeder ve değerlendirirler. Dolayısıyla yapılandırmacılar, bilginin bireyin yaşantıları yoluyla oluşturulduğunu düşünmektedirler. Öğrenme, öğrenenlerin gözlemlerini açıklamak ve öğrendiklerine bütünlük katacak yeni anlam ve anlayışlara ulaşmak için kendi başına yeni kurallar ve hipotezler ortaya koyduğu zaman gerçekleşir. (Chaille, 2007; Henson, 2009; L

Lewellyn, 2002; Lewellyn,2007; Roblyer, Edwards, Havriluk, 1997; Fosnot, 2005; Richardson, 1997, akt. Borich, 2014). Tablo 1. 'de yapılandırmacı sınıfın geleneksel sınıftan farklılaşan yönleri gösterilmektedir.

Tablo 1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırılması

<i>Geleneksel öğrenme ortamı</i>	<i>Yapılandırmacı öğrenme ortamı</i>
Programda bütünün parçaları ile başlanır ve temel beceriler vurgulanır	Programda bütünden başlayarak parçalara doğru genişleyen büyük kavramlar vurgulanır
Programa sıkı bağlılığa oldukça değer verilir	Öğrencilerin sorunlarına ve ilgilerine değer verilir
Başlıca materyaller ders kitapları ve çalışma kitaplarıdır	Materyaller, temel bilgi kaynaklarını ve değiştirilebilir materyalleri kapsar
Öğrenme tekrara dayanır	Öğrenme etkileşimlidir, öğrencilerin bildikleri üzerine inşa edilir
Öğretmenler bilgiyi öğrencilere aktarır; öğrenciler bilginin alıcılarıdır	Öğretmenler öğrenciler ile diyalog halindedirler, kendi bilgilerini oluşturmalarına yardım ederler.
Öğretmen yönlendirici bir role sahiptir ve rol otoriteye dayanır	Öğretmen etkileşimli bir role sahiptir ve bu rol anlamaya dayanır
Bilgi durağan olarak görülür	Bilgi yaşantılarla değişebilecek şekilde dinamik olarak görülür.
Öğrenciler bireysel çalışırlar	Öğrenciler grup içerisinde çalışırlar
Değerlendirme sınavla yapılır, istenilen ürün doğru cevaplardır	Değerlendirme sınavla birlikte öğrenci çalışmalarını, gözlemleri, bakış açılarını kapsar. Süreç, ürün kadar önemlidir.

Kaynak: *Concet to Slassroom: A Series of Workshops*. 2004 Educational Broadcasting Corporation www.thirteen.org/edonline /concept2class/constructivism/index.html (akt. Borich, 2014).

Yukarıda da görüldüğü gibi yapılandırılmış sınıflar geleneksel sınıflardan farklılık göstermektedir. Geleneksel sınıflarda, temel becerilere vurgu yapılır. Küçük parçalar hâlinde sunulan müfredat okuma ve alıştırmaya kitapları kullanılır. Öğretmenler, öğrencilere bilgileri genellikle didaktik olarak verirler ve sorulara doğru cevap vermelerini beklerler. Öğrencilerin öğrenmesi, değerlendirilmesi öğretimden farklıdır ve genellikle testlerle yapılmaktadır. Öğrenciler çoğunlukla yalnız çalışırlar. Oysa yapılandırılmış sınıflarda, programda bütünden başlayarak parçalara doğru genişleyen büyük kavramlar vurgulanır. Öğrenciler grup içerisinde, işbirlikçi halde çalışırlar.

Öğretmen etkileşimli bir role sahiptir ve bu rol anlaşmaya dayanır. Özellikle öğrenme etkileşimlidir, öğrencilerin bildikleri üzerine inşa edilmektedir.

Sosyal yapılandırmacılık teorisinin temellerini atan Vygotsky (1962) kişiler arası (sosyal) etkileşimin, kültürel, tarihsel ve kişisel faktörlerin insan gelişimi için temel unsur olduğunu vurgulamaktadır (Tudge ve diğ., 2003, akt. Schunk, 2014). Çevredeki kişilerle olan etkileşimler gelişim süreçlerini harekete geçirir ve bilişsel büyümeyi hızlandırır. Vygotsky'ye göre, tüm yüksek zihinsel fonksiyonlar sosyal çevre tarafından şekillenir. Onun teorisinin temel noktaları; sosyal etkileşim çok önemlidir, bilgi iki ya da daha fazla kişi arasında birlikte oluşturulur. Öz düzenleme sosyal etkileşimlerde meydana gelen eylemlerin ve işlemlerin içselleştirilmesi aracılığı ile gelişir. İnsan gelişimi, araçların (dil, semboller) kültürel aktarımı ile gerçekleşir. Dil en önemli araçtır. Dil sosyal konuşmalardan özel konuşmalara ve iç konuşmalara doğru gelişir (Meece, 2002, akt. Schunk, 2014).

Yapılandırılmış ortamlar öğrencileri öğrenmeye yönlendirecek zengin tecrübeler yaratmalıdır. (Schunk, 2014). Öğrenciler okula geldiklerinde etkili şekilde grup halinde çalışmayı bilmeyebilirler. Rekabetçi davranışlar, bakış açılarında sığılık, ben merkezcilik, yabancı düşmanlığı ve başkalarının değerlerine, duygularına ve inançlarına eleştirel yaklaşım gösterebilmektedirler. İşbirlikçi becerilerin doğrudan öğretilmesi ve defalarca tekrar edilmesi gerekmektedir. Dinleme, uzlaşma arama, bir başkasının fikri üzerinde çalışmak üzere bir fikirden vazgeçme, empati, tutku, liderlik, grup çabalarını nasıl destekleyeceğini bilme, fedakârlık. Tüm bunlar insanoğlunun aklına özgü davranışlardır (Senge, Cambren, McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner 2014).

Turner'a (2015) göre, akran öğretimi, bir grup etkileşimli disiplindir. Diyalog, tartışma gibi tekniklerle küçük gruplar, ortak hedeflere ulaşmak ve grup üyelerinin ayrı ayrı yeteneklerinin toplamından daha fazla bir zekâ ve yeteneği öne çıkarmak için enerjilerini ve eylemlerini harekete geçirmeyi öğrenerek, kolektif düşünme biçimlerini değiştirirler. Takım halinde öğrenme, sınıflarda, ebeveynler ve öğretmenler arasında, toplum bireyleri arasında ve başarılı okul ve değişim peşinde olan pilot gruplarda geliştirilebilir (Senge ve ark. 2014). Akran öğretimi, geleneksel öğretime bir alternatif sağlar. Yapılandırılmış öğretimin birçok ilkesini karşılar. Öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olmasını gerektirir. Hem ders veren hem de ders alan serbestçe katılabilir. Akran öğretiminin geleneksel öğretimden daha büyük başarı kazanımlarına yol açtığı yönünde bulgular vardır (Fuchs, Mathes, Smmons, 1997, akt. Schunk, 2014). Akran öğretimi ayrıca öğrenciler arasındaki iş birliğini teşvik eder ve dersin yapısını çeşitlendirmelerine yardımcı olur. Öğretmen, sınıfta farklı gruplarla çalışırken, sınıfı küçük gruplara ve ders anlatım gruplarına bölebilir. Anlatımın içeriği ders alanın özel ihtiyaçlarına göre

hazırlanır. Öğretmenler, gerekli akademik ve eğitici becerilere sahip olduklarından emin olmak için akran eğitimcilerle ders anlatma ihtiyacı hissedebilirler. Anlatım sürecinden ne beklediği de açık olmalıdır. Genel bir hedeften ziyade belirgin hedef daha çok tercih edilmelidir (Schunk, 2014). Pek çok araştırma göstermiştir ki grup amaçları ve bireysel sorumluluğun olduğu işbirlikli gruplarda çalışmak öğrencilerin geleneksel akademik içeriği öğrenmesini arttırmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme programları hem grup hem de bireysel çabayı ve gelişimini ödüllendirdiği için ve gruplar her grup üyesinin bireysel öğrenmesinden sorumlu olduğu için başarılıdır. Sınıfta çeşitli iş birliğine dayalı belli başlı öğrenme yöntemleri, öğrenci takımları, işbirlikli bütünleştirilmiş okuma ve yazma, bulmaca, birlikte öğrenmek, grup araştırması, akranlarının yardım ettiği öğrenme stratejileri ve işbirlikli senaryo oluşturmaktır (Slavin, 2013).

İşbirlikli öğrenme, öğrencileri öğretme sürecine aktif olarak dahil eder ve onların eleştirel düşünme, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini iyileştirmeye çalışır (Breeno, 2006; Jacobs, Powwer ve Loh 2002, akt. Borich, 2014). İşbirlikli öğrenmenin öğrencileri birlikte çalışmaya dahil eden bir aktivite olmakla kalmayıp aynı zamanda yaşam boyu öğrenme amaçlarını temsil eden düşünme becerileri de değerlerini edinmeye yönelik bir öğretim uygulama stratejisidir. İşbirlikli öğrenme sırasında öğretmen öğrenci etkileşiminin bir amacı da bağımsız düşünmeyi teşvik etmektir (Borich, 2014).

İşbirlikçi öğrenme sınıflarda çok sık kullanılır. (Lavin, 1994, 1995, akt. Schunk, 2014). İyi bir şekilde yapılandırılmazsa, iş birliği grupları tüm sınıfın katıldığı öğretimden daha zayıf öğrenmeye yol açar. İş birlikçi öğrenmede, amaç öğrencilerde, diğerleriyle iş birliği içerisinde çalışabilme yeteneği geliştirebilmektir. Bu görev tek bir öğrencinin kısa zamanda geliştirmesi için oldukça zor olabilir. İş birlikçi öğrenmede, öğrencinin bireysel çalışmalarını nihai bir ürünle birleştirebileceği diğer öğrenciler tarafından tamamlanan parçalara sahip olan bir gruba yönlendirebilir. İş birliği gruplarının başarılı olmalarına yardımcı olan belirli ilkeler vardır. Bu ilkelerden biri, grupları birlikte çalışabilecek ve iş birliği becerileri geliştirip uygulayabilecek kişilerden oluşturmaktır. Bu öğrencileri grupları seçmek için özgür bırakmak anlamına gelmez. Çünkü kendi arkadaşlarını seçerler ve birileri grubun dışında kalabilir. Gruplandırma yöntemi ne olursa olsun, öğretmenler her bir grubun makul bir çabayla başarılı olabildiğini sağlamalıdır. Gruplar ayrıca, beklenen davranış türü ile birlikte neyi başarmaları gerektiği- ne üretmelerinin beklediği- konusunda da rehberliğe ihtiyaç duyarlar. Görev karşılıklı bağımlılık gerektiren bir görev olabilir, hiçbir grup üyesi görevin tamamını tek başına bitirmemelidir. Her bir grup üyesinin güvenilir olduğundan emin olmak önemlidir (Schunk, 2014).

İşbirlikli öğrenme, öğrencileri öğretme sürecine aktif olarak dahil eder ve onların eleştirel düşünme, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini iyileştirmeye çalışır (Breeno, 2006; Jacobs, Powwer ve Loh 2002, akt. Borich, 2014). İşbirlikli öğrenmemin öğrencileri birlikte çalışmaya dahil eden bir aktivite olmakla kalmayıp aynı zamanda yaşam boyu öğrenme amaçlarını temsil eden düşünme becerileri ve değerlerini edinmeye yönelik bir öğretim uygulama stratejisidir. İşbirlikli öğrenme sırasında öğretmen öğrenci etkileşiminin bir amacı da bağımsız düşünmeyi teşvik etmektir (Borich, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı, 2004-2005 eğitim- öğretim yılında paradigmatik bir değişimle, öğretim programları ve uygulamalarında o zamana kadar devam edegelen davranışçı yaklaşımın yerine ilerlemecilik ve sosyal-bilişsel psikolojik temelli yapılandırmacı yaklaşımını benimsemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 2004-2005 eğitim- öğretim yılında öğretim programlarını baştan aşağıya yapılandırmacı eğitim yaklaşımını merkeze alıp değiştirerek, uygulamaya koymuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın öğretme-öğrenme sürecinde etkin kullanılmadığı ve öğrenci niteliğine yansımadağı yönünde birçok araştırma yapılmıştır. Bu konuda son yıllarda yapılan birkaç araştırma ve sonucu şu şekildedir. Çeliköz (2017) yapılan doktora tezinde; yapılandırmacılıkla ilgili hem anlayış hem de sistemle ilgili ciddi sorunlara işaret etmektedir. Coşkun, Cımbız'ın (2016) yaptığı sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri adlı araştırmada; yapılandırmacı eğitimin öğretmenlere iyi bir şekilde tanıtılmaması gibi sorunlarla karşılaştıkları sonucu elde edilmiştir. Aslan'ın (2015) araştırmasında da fen lisesi öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretim programlarında esas alınan yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin temel ilkelerin öğretim sürecine yeterince yansıtılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Küçük'ün (2015) ortaokullardaki branş öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramını uygulama düzeyleri adlı araştırmasında; öğretmenlerin, öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya, işbirliği içinde çalışmaya yeterince teşvik edemedikleri, onların bilgi ve becerilerini geliştirecek düzeyde bilgi iletişim teknolojilerini kullanmadıkları, onların ön bilgilerini ölçebilecek sorular sormadıkları veya bunu sınıfın geneline yayamadıkları sonuçlarına varmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ders kitabı dışında farklı kaynaklardan faydalanamadıkları, derste gerekli olan görsel-ışitsel araçların yeterince kullanılmadığı, öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendi kendilerini veya birbirlerini değerlendirmelerine fırsat verilmediğı, yapılan uygulama ve çalışmaların toplandığı ürün dosyalarının kullanılmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin eskiden uygulanan öğretim yöntemlerini alışkanlık haline getirmiş oldukları görü. Ardıç (2015) tarafından yapılan, orta öğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi adlı araştırma sonucunda ise; ders işlerken yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrenme ortamında

kullanılabilecek akıllı tablet uygulamalarının yeterli düzeyde olmadığı, öğrencilerin rehberlik servisinden yeterli düzeyde yararlanamadıkları, son sınıf öğrencilerin sınavlara hazırlık durumlarından dolayı derslerin yapılandırıcı anlayışa göre işlenmediği belirlenmiştir.

Mevcut araştırma ile de okulların öğretme-öğrenme ortam ve süreçlerinde sosyal yapılandırıcılığın uygulanabilirliği ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin neler olduğu ve uygulamada neler yapıldığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı; okulların öğretme-öğrenme ortam ve süreçlerinde sosyal yapılandırıcılığın uygulanabilirliği ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini öğrenebilmektir. Belirlenen amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları için; tanışma, işbirliği ve sınıf kuralları oluşturulmuş mudur?
2. Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları için; hedef ve beklentiler belirlenmiş midir?
3. Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları için; demokratik katılım iklimi oluşturulmuş mudur?
4. Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları için; insan ilişkileri ve iletişim kültürü sağlanmış mıdır?

Yöntem

Mevcut araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Olgu bilim, olguların bireylerin bakış açılarından görebilmek, olgular hakkında kapsamlı bilgiler edinebilmek, belli sonuçlar ortaya koyabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada okullardaki öğretme-öğrenme ortam ve süreçlerinde sosyal yapılandırıcılığın uygulanabilirliği ile ilgili öğretmenlerin görüşleri analiz edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, okulların öğretme-öğrenme ortam ve süreçlerinde sosyal yapılandırıcılığın ne düzeyde uygulanabildiğini tespit edebilmek için ilgili literatür ve mevzuat analiz edilerek soru maddeleri yazılmıştır. İlgili maddelerin uygunluğu, anlamlılığı, kapsamı, anlaşılabilirliği açısından eğitim yönetimi tezsiz lisans üstü 24 öğrenciye ön uygulamalar yaptırılmıştır ve soru formuna son şekli verilmiştir. Katılımcılara uygulanan yapılandırılmış görüşme formu alan yazına uygun olarak dört tema altında on sekiz kategoriye içerecek şekilde on sekiz soru maddesinden oluşmaktadır.

Çalışma grubu

Araştırma çalışma grubunu değişik eğitim kademelerinden sekiz eğitim kurumunda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 59 öğretmen oluşturmuştur. öğretmenlerin 36'sı kadın (%61), 23'ü ise erkektir (%39). Araştırmada her

bir eğitim kademesine A, B...H şekilde kodlar verilmiştir. Öğretmen ve okul dağılımları şu şekildedir. A10, B 11, C 5, D8, E6, F 3, G 6 ve H10'dur. Okulların kademeleri ise şu şekildedir: A İlkokul, B lise, C ilkokul, D ortaokul, E ortaokul, F lise, G ortaokul ve H ortaokul kademesindedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç bir birine benzeyen verileri belirli kavramlar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirerek bunları anlaşılabilir bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda güvenilirlik, sistematik veri toplama ve analiz işlemlerini içerir. Bulguların analitik (istatistik değil) genelleme yoluyla diğer durumlara genellenebilir. Analitik genellemede veriler sağlam bir şekilde sunulmalıdır. Analitik genelleme, aynı kuramsal önermeleri, benzer kavramlar, oluşumlar veya olay dizininin ilgili olabileceği diğer durumlara yaymayı kapsar. (genelleme, elde edilecek sonuçların benzer şartlar ve durumlara nasıl ve neden ilişkilendirileceğinin açıklanmasıdır) (Yin, 2017). Mevcut araştırma geçerliliği sağlamak için elde edilen verilerin yeterince açık ve sistematik bir şekilde sunulmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca sonuçlar, belirli bir dizi kavramlar, kuramsal yapı uygulamalar arasındaki ilişki sistematik olarak açıklanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, okulların öğretme-öğrenme ortam ve süreçlerinde sosyal yapılandırıcılığın ne düzeyde uygulanabildiği; tanışma, iş birliği ve sınıf kurallarının oluşturulması, hedef ve beklentilerin belirlenmesi, demokratik katılım ikliminin oluşturulması ve insan ilişkileri ve iletişim kültürü oluşturulması temaları altında organize edilerek, yorumlanmıştır.

Bulgular

- a) *Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları için; tanışma, işbirliği ve sınıf kurallarının oluşturulması ile ilgili bulgular*

Araştırma bulgularına göre okulların öğretme- öğrenme ortamlarında işbirlikli grup çalışmaları adına; sınıf içi tanışma etkinlikleri, öğrencilerde arkadaşlık ilişkileri, öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşimi ve sınıf içi kurallar ve sınıf içi roller şeklinde kategorize edilebilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri tablolaştırılarak Tablo 2, 3 ve 4 şeklinde sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf içi tanışma etkinlikleri

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H
Cevaplar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
<i>Grup içinde öğrencilerin tanışmaları için etkinlikler varmı?</i>	9 1	7 -	5 -	- 8	3 3	2 1	5 1	2 8

Tablo 2'ye göre; A,B,C,F ve G okullarında grup içinde öğrencilerin tanışmaları için etkinliklerin var olduğunu belirtilirken, E okulundaki öğretmenlerin %50'si etkinliklerin var olduğunu belirtirken diğer %50 ise bu etkinliklerin olmadığını belirtmektedirler. D ve H okullarında ise grup içinde öğrencilerin tanışmaları için etkinliklerin olmadığını görmekteyiz. Sosyal yapılandırıcılıkta takım halinde çalışma ve grup dinamizmi önemli olduğundan öğrencilerin uyum içinde çalışabilmesi için birbirlerini tanımaları önemlidir. E,D ve H okullarında gruptaki öğrencilerin birbirlerini tanımaları için etkinlikler yapılmadığı bunun da grup içerisindeki sorunlara yol açabileceği söylenebilir.

Tablo 3. Öğrencilerde arkadaşlık ilişkileri

Okul ve Öğretmenler	A		B		C		D		E		F		G		H	
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
<i>Sınıfta öğrenciler arkadaşlarına alışmış mıdır?</i>	10	-	11	-	5	-	8	-	6	-	3	-	6	-	10	-

Tablo 3'e A,B,C,D,E,F,G ve H okullarındaki öğretmenlerin cevapları doğrultusunda öğrencilerin arkadaşlarına alıştığı görülmektedir. Sosyal yapılandırıcılıkta işbirlikli öğrenme, grup çalışması gibi kişilerarası etkileşime dayalı öğrenme süreçleri aktif olarak kullanıldığı için öğrencilerin birbirini tanıyor olması eğitim öğretim ortamının bu anlamda sosyal yapılandırıcılığa uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşimi

Okul ve Öğretmenler	A		B		C		D		E		F		G		H	
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
<i>Öğrenciler arkadaşları ile etkileşime geçiyor mu?</i>	10	-	11	-	5	-	8	-	6	-	3	-	6	-	10	-

Tablo 4'e göre; A, B, C, D, E, F, G ve H okullarındaki öğrenciler arkadaşları ile etkileşime geçtikleri görülmektedir. Bu da işbirlikli öğrenmeyi destekleyen bir ortam oluşturmaktadır. Bu öğrenme modeliyle öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir. İşbirlikçi öğrenme de grup başarısı için bireylerin ortak çalışmaları gerekmektedir. Öğrencilerin birbirleri ile etkileşimde olmaları grup başarısının artmasını sağlayacaktır. Etkileşim öğrenciler için akademik başarısının artmasının yanında sosyal becerilerinin artmasını da sağlayacaktır.

Tablo 5. Kurallar ve sınıf içi roller

Okul ve Öğretmenler	A		B		C		D		E		F		G		H	
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
Öğrenciler kuralları ve sınıf içi rollerini öğrenmişler midir?	9	1	11	-	5	-	7	1	4	2	2	1	3	3	7	3

Tablo 5'te A, B, C, D, E, F ve H okullarındaki öğrencilerin kuralları ve sınıf içi rollerini öğrendikleri söylenebilir. Bu okullarda öğrencilerin kuralları ve rolleri öğrenmeleri işbirlikçi öğrenme ortamının oluşmasında olumlu yönde ilerleme kaydedeceklerini göstermektedir. Ancak; G okulundaki öğrencilerin %50'si kuralları ve sınıf içi rollerini öğrenmişken diğer %50 ise bu kural ve rolleri öğrenememiştir. G okulunda öğrencilerin işbirlikçi öğrenme sürecinin bu basamağını tam olarak gerçekleştiremedikleri söylenebilir.

b) Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları için; hedef ve beklentilerin belirlenmesi ile ilgili bulgular.

Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları; hedeflerin belirlenmesi ve beklentileri ifade etme şeklinde kategorize edilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen görüşleri göre oluşturulan kategoriler tablolastırılarak aşağıda Tablo 5 ve 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6.Hedeflerin belirlenmesi

Okul ve Öğretmenler	A		B		C		D		E		F		G		H	
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
Gruplar, hedefler belirliyor mu?	7	2	10	-	5	-	7	1	4	2	1	1	5	1	7	3

Tablo 6'ya göre; A, B, C, D, E, F, G ve H okullarında grupların hedefleri belirleyebildikleri ifade edilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme modelinde öğrencilerin gruplar oluşturması ve bu gruplarda amaçlar belirlemesi hedeflenir. Tablodaki tüm okullar işbirlikçi öğrenme modelinin hedeflerini gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Tablo 7.Öğrencilerin beklentileri ifade etme durumu

Okul ve Öğretmenler	A		B		C		D		E		F		G		H	
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
Grup içinde öğrenciler onlardan beklenenleri ifade ediyor mu?	8	2	7	1	5	-	7	1	2	4	2	1	4	2	6	4

Tablo 7'ye göre; A,B,C,D,E,F,G ve H okullarındaki öğrenciler grup içinde onlardan beklenenleri ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin onlardan bekleneni ifade etmesi; amaçların net bir şekilde anlaşılmasına ve süreç boyunca grup etkileşiminin o amaç doğrultusunda devam etmesini sağlayacaktır. Bu da sosyal yapılandırıcı bir ortamında desteklendiği anlamına gelmektedir

c) *Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları için; demokratik katılım ikliminin oluşturulması ile ilgili bulgular*

Öğrencilerde öz değerlendirme, öğrencilerde yenilik ve farklılığa açıklık, öğrencilerin yeteneklerini kullanma, liderlik ve sorumluluğun paylaşımı, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilmeleri, öğrencilerin bağımsız çalışabilmeleri şeklinde kategorize edilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre oluşturulan kategoriler aşağıda Tablo 7, 8, 9, 10, 11 ve 12'de detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

Tablo 8.Öğrencilerde öz değerlendirme

Okul ve Öğretmenler	A		B		C		D		E		F		G		H	
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
Takımlar kendi çalışmalarını değerlendiriyor mu?	9	1	8	1	4	-	6	2	5	1	2	1	5	1	4	6

Tablo 8'e göre; A, B, C, D, E, F ve G okullarındaki öğrenciler kendi çalışmalarını değerlendirdiği görülmektedir. Grup üyelerinin kendi çalışmalarını değerlendirmesi üyelerin hepsinin grubun başarısı ya da başarısızlığından sorumlu olmasından kaynaklanan başarılı olma isteğidir diyebiliriz. Ancak; H okulundaki öğrenci gruplarının kendi çalışmalarını değerlendirmedikleri görülmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımda takım halinde, grup etkileşimi ile öğrenme faaliyeti gerçekleşmektedir. Öğrenciler, değerlendirmelerini test edilen bilgiyi hatırlamak yerine bilgiyi yeni durumlara

uygulayarak yapmaktadırlar. Bu sebeple öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirememesi; takım halinde öğrenmeyi ve her öğrencinin öğrenmesinin sağlanamaması ve bunun anlaşılması gibi birtakım sorunlara sebep olabilir.

Tablo 9. Öğrencilerde yenilik ve farklılığa açıklık

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H
Cevaplar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
<i>Grup içinde yeni ve farklı fikirler dinlenip değerlendiriliyor mu?</i>	10 -	10 -	5 -	7 1	6 -	3 -	6 -	8 2

Tablo 9'a göre; A,B,C,D,E,F,G ve H okullarındaki öğrenciler grup içinde yeni ve farklı fikirleri dinleyip değerlendirdiği görülmektedir. Tüm grup üyelerinin öğrenme faaliyetini gerçekleştirebilmesi ve grup içi dinamizmin sağlanabilmesi açısından yeni ve farklı fikirlerin dinlenip değerlendirilmesinin önemi olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında tablodaki tüm okul ortamlarının sosyal yapılandırıcılık için gereken grup etkileşimini desteklediği söylenebilir.

Tablo 10. Öğrencilerin yeteneklerini kullanma

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H
Cevaplar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
<i>Grup içinde bütün öğrencilerin yetenekleri kullanılıyor mu?</i>	10 -	2 4	5 -	4 4	2 4	2 1	2 4	6 4

Tablo 10'a göre; A, C, F ve H okullarındaki öğrenciler grup içerisinde tüm yeteneklerini kullandıkları görülmektedir. D okulundaki öğretmenlerin %50'si öğrenci yeteneklerini kullandıklarını, diğer %50 ise kullanmadıklarını belirten ifadeler kullanmışlardır. B,E,G okullarındaki öğretmenler ise tüm öğrencilerin grup içindeki yeteneklerini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sosyal yapılandırıcılıkta öğrencilerin işbirlikçi şekilde öğrendikleri, grup dinamiği içerisinde öğrencileri düşünüldüğünde; grup içinde her öğrencinin yetenekleri doğrultusunda aktif katılımı önemli bir rol oynar. Tüm öğrencilerin yeteneklerinin kullanılmadığı ortamlarda yapılandırıcı yaklaşımın öngördüğü grup etkileşimi ile öğrenme sağlanamayacak, öğrencilerin bir kısmı o hedef

doğrultusundaki öğrenmeyi gerçekleştirirken bir kısmı gerçekleştiremeyeceği söylenebilir.

Tablo 11. Liderlik ve sorumluluğun paylaşımı

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H								
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H		
<i>Grup içinde bütün öğrenciler, liderliği ve sorumlulukları paylaşma fırsatı elde ediyorlar mı?</i>	10	-	4	5	5	-	7	1	3	3	2	1	1	5	6	4

Tablo 11'e göre; A, C, D, F ve H okullarındaki öğrenciler grup içerisinde liderliği ve sorumluluğu paylaşma fırsatı elde ettikleri görülmektedir. E okulundaki öğretmenlerin %50'si öğrencilerin fırsat elde ettiklerini belirtirken %50 ise fırsat bulamadıklarını ifade etmişlerdir. B ve G okullarında ise öğrencilerin bu fırsatları bulamadıklarını belirtmişlerdir. Sorumlulukların paylaşımı ve liderliği paylaşma fırsatı; grup içindeki öğrencilerin süreç içinde eşit sorumluluk almalarına sebep olacak bu sebeple de kişisel başarıdan daha çok grup başarısının önemini anlayan öğrenciler sorumluluk ve liderlik yapma konusunda daha istekli hale geleceklerdir. Bunu A, C, D, F ve H okullarında başarabildiklerini diğer okullarda ise tam olarak istenilen hedefe ulaşamadığını söyleyebiliriz.

Tablo 12. Öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilmeleri

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H								
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H		
<i>Öğrenciler, araştırma yaparken ve keşfederken kendilerini rahat hissetmekte mi?</i>	6	3	8	1	4	1	4	4	3	3	2	1	5	1	7	3

Tablo 12'de A, B, C, F, G ve H okullarındaki öğrencilerin kendi başlarına araştırma yaparken ve keşfederken kendilerini rahat hissettikleri görülmektedir. Ancak; D ve E okullarındaki öğrencilerin %50'si kendilerini rahat hissetirken diğer %50 öğrenci ise kendilerini rahat hissetmedikleri görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri işbirlikçi öğrenme ortamlarında fikir üretme, problem çözme becerileri kazanmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Tablo 13. Öğrencilerin bağımsız çalışabilmeleri

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H								
Cevaplar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H								
Öğrenciler öğretmenden bağımsız bir şekilde çalışabiliyorlar mı?	8	2	9	-	5	-	4	4	4	2	2	1	3	3	4	6

Tablo 13’de A, B, CE, F okullarındaki öğrencilerin öğretmenden bağımsız çalışabildiklerini görmekteyiz. Öğrencilerin, öğretmenlerinden bağımsız çalışabiliyor olması grup etkileşiminde önemli bir unsur olacağından, öğrenme-öğretme ortamında öğrencilerin sosyal yapılandırıcılığa uygun olarak öğretmenlerinden bağımsız çalışabilecekleri bir durumun var olduğundan söz edilebilir. D ve G okullarındaki öğrencilerin %50’si bağımsız çalışabilirken %50’si ise bu bağımsız çalışmalarını yapamamaktadırlar. H okulunda ise öğrencilerin bağımsız çalışmadıkları görülmektedir. D,G ve H okullarında öğrencilerin öğretmenden bağımsız çalışma düzeyini tamamlayamadıkları söylenebilir.

d) Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları için; insan ilişkileri ve iletişim kültürü oluşturulması

İnsan ilişkileri ve iletişim kültürü;Çatışmaların farkındalığı ve çözümü, sorunları çözebilme kararlılığı, dinleme becerisi, karşılıklı saygı, fikirlere saygı ve önem şekilde kategorize edilmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre oluşturulan kategoriler aşağıda Tablo, 13, 14, 15, 16, 17, ve 18’de detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

Tablo 14. Çatışmaların farkındalığı

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H								
Cevaplar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H								
Çatışmalar fark edilip tartışılıyor mu ?	10	-	11	-	5	-	8	-	6	-	3	-	4	2	9	1

Tabloya 14’e göre; AB,C,D,E,F,G ve H okullarındaki öğrenciler çatışmaları fark edip tartışmaktadır. Öğrencilerin çatışmaları fark edip tartışabiliyor olmaları, iletişim, insan ilişkileri ve problem çözme yeteneklerinin gelişmiş olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 15. Çatışmaların çözümü

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H
Cevaplar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
<i>Çatışmaların çözümlenmesi için bir süreç var mı?</i>	10 -	9 -	5 -	7 1	4 1	3 -	5 1	9 1

Tablo 15'e göre; A, B, C, D, E, F, G ve H okullarında çatışmaların çözümlenmesi için bir sürecin olduğu görülmektedir. Bu da grup dinamiğini etkileyecek bir rolde olan çatışmaların görmezden gelinmediği ve fark edildiğini göstermektedir. Çatışmaların çözümlenme sürecini öğretmenlerin başarılı bir şekilde yönetmeleri gerekmektedir.

Tablo 16. Sorunları çözebilme kararlılığı

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H
Cevaplar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
<i>Akademik başarı ve öğrenci davranışlarına ilişkin sorunların üzerine gidiliyor mu?</i>	10 -	10 -	5 -	8 -	6 -	3 -	6 -	10 -

Tablo 16'da A, B, C, D, E, F, G ve H okullarında akademik başarı ve öğrenci davranışlarına ilişkin sorunların üzerine gidildiği görülmektedir. Tüm okullarda öğrencilerin akademik ve davranışsal süreçlerinin takip edildiğini ve olumsuz değişimler noktasında müdahale edildiğini söyleyebiliriz.

Tablo 17. Dinleme becerisi

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H
Cevaplar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
<i>Öğrenciler ve öğretmenler birbirlerini dinliyorlar mı?</i>	10 -	10 1	5 -	8 -	6 -	3 -	4 2	9 1

Tablo 17'ye göre; A, B, C, D, E, F, G ve H okullarında öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini dinledikleri görülmektedir. Sosyal yapılandırıcılık yaklaşımında öğretmen yol gösterici rolündedir. Öğrenciler başarıları için yol gösterici olan öğretmenlerini dinlemeleri gerektiğinin farkındadırlar. Tablodaki tüm okullarda bu bilincin oluştuğunu söyleyebiliriz.

Tablo 18. Karşılıklı saygı

Okul ve Öğretmenler	A		B		C		D		E		F		G		H	
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
<i>Öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı saygı var mı?</i>	10	-	9	-	5	-	6	2	5	1	2	1	4	2	7	3

Tablo 18'e göre; A, B, C, D, E, F, G ve H okullarında öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı saygıya dayanan bir ilişki olduğu görülmektedir. İşbirlikçi öğrenmede öğrenciler de süreç içerisinde aktif rol oynamaktadır. Bundan dolayı da öğretmen ve öğrencilerin süreci verimli bir şekilde ilerletmeleri için saygı çerçevesinde iletişim kurmaları önemlidir.

Tablo 19. Fikirlere saygı ve önem

Okul ve Öğretmenler	A		B		C		D		E		F		G		H	
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
<i>Grup içinde herkesin söz hakkı var mı?</i>	10	-	11	-	5	-	8	-	6	-	3	-	6	-	10	-

Tablo19'a göre; A, B, C, D, E, F, G ve H okullarında grup içinde herkesin söz hakkı olduğu görülmektedir. İşbirlikçi öğrenme modelinde bireysel başarıdan çok grup başarısı önemlidir. Grubu oluşturan her bireyin de bu başarıya katkısı vardır. Herkesin söz hakkının olduğu gruplar başarıya ulaşacaktır. Tablodaki tüm okullarda öğrencilerin grup olma bilincinin farkına vardıkları ve grup başarısını önemsediklerini çıkartabiliriz.

Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre okulların öğretme- öğrenme ortamlarında da işbirlikli grup çalışmaları adına, öğrencilerin sınıf içi tanışma etkinlikleri genel olarak okulların çoğunluğunda yapıldığı ancak, E, D ve H okullarında gruplardaki öğrencilerin birbirlerini tanımaları için etkinlikler yapılmadığı bu durumun ise sınıflarda öğrenciler arasında sorunlara yol açabileceği söylenebilir. Tüm okullarda öğrenciler arasında arkadaşlık ilişkilerinin olduğu ve öğrencilerin arkadaşları ile etkileşime geçtikleri görülmektedir. Kısmen G okulu hariç diğer tüm okullarda öğrencilerin kuralları ve sınıf içi rollerini öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmalarında hedeflerin belirlenmesi ve beklentileri ifade etme ile ilgili olarak; tüm okullarında grupların hedeflerini belirleyebildikleri, okullarındaki öğrenciler grup içinde onlardan beklenenleri ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları için demokratik katılım iklimi ile ilgili olarak, H okulundaki öğrenciler dışında araştırmaya katılan diğer okullardaki sınıflarda öğrencilerin öz değerlendirme yapabildikleri, tüm okullarındaki öğrencilerin grup içinde yeni ve farklı fikirleri dinleyip değerlendirdikleri sonucu elde edilmektedir. A, C, F ve H okullarındaki öğrenciler grup içerisinde yeteneklerini kullandıkları, araştırmaya katılan öğretmenlere göre D okulunda öğrencilerin yeteneklerinin neredeyse yarısını kullanmadıkları sonucu elde edilmektedir. B, E, G okullarındaki öğretmenler göre tüm öğrencilerin grup içindeki yeteneklerini kullanmadıkları sonucuna varılmaktadır. A,C,D,F ve H okullarındaki öğrenciler grup içerisinde liderlik ve sorumluluğun paylaşma fırsatı elde ettikleri ve fakat diğer okullarda öğrencilerin liderlik ve sorumluluğun paylaşmada uygun fırsatlar elde etmedikleri, A,B,C,F,G ve H okullarındaki öğrencilerin kendi başlarına araştırma yaparken ve keşfederken kendilerini rahat hissettikleri ancak, D ve E okullarında genel olarak öğrencilerin kendi başlarına araştırma yaparken ve keşfederken bu rahatlık duygusunu yeterince yaşayamadıkları, A,B,CE,F okullarındaki öğrencilerin öğretmenden bağımsız çalışabildikleri, D,G ve H okullarında ise öğrencilerin yeterince öğretmenlerinden bağımsız olarak çalışmadıkları sonucuna varılmaktadır. Mevcut sonuçlar yapılandırmacı yaklaşımın öğretme öğrenme sürecinde uygulanması ile ilgili yapılan araştırma (Çeliköz 2017; Coşkun, Cımbız, 2016; Aslan, 2015; Küçük, 2015; Ardıç, 2015) sonuçlarının aksine özellikle sınıf içi uygulamalarda genelde olumlu faaliyetlerin yapıldığı söylenebilir. Öğretme-öğrenme ortamında insan ilişkileri ve iletişim kültürü ile ilgili sonuçlara bakıldığında, okullarındaki öğrenciler çatışmaları fark edip tartıştıkları, okullarında çatışmaların çözülmesi için bir sürecin olduğu, o akademik başarı ve öğrenci davranışlarına ilişkin sorunların üzerine gidildiği, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini dinledikleri, öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı saygıya dayanan bir ilişki olduğu, grup içinde herkesin söz hakkı olduğu sonuçları elde edilmektedir. Yapılandırmacılık yaklaşımında kullanılan bir yöntem olan işbirlikli öğrenme, öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu araştırma ile de uygulanan yöntemin öğrencilerin derse karşı tutumlarını anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği Açıkgöz (1992) ve Gömleksiz (1993) tarafından yapılan araştırmalarla da belirlenmiştir.

Karacığa (2008), öğretmenlere göre yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin neler olduğunu ortaya çıkarmak için yapmış olduğu araştırma İstanbul ili Üsküdar ilçesinde gönüllü olarak bulunan 215 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma yöntemi olarak tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanması ise araştırmacının geliştirdiği anketler sayesinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda ise; öğretmenlerin programı genel çerçevesiyle iyi bulduğu fakat geliştirilmesi gereken bölümlerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Ağlagül (2009), tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi üzerine çalışılmıştır. Araştırma grubunu Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerine bağlı bulunan ilköğretim okullarından rastlantısal olarak belirlenen okullardaki 117 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ve kişisel bilgi formu ve öğretmen görüşlerini almak için görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda ise sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler 5. Sınıf derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini benimsediklerini tespit etmiştir. Ocak ve Çimenci Ateş (2015), tarafından yapılan araştırmada ortaokul matematik derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında 21 öğretmen ile görüşme yapılarak sağlanmıştır. Bu araştırma göre; Sınıf mevcudunun 25 ve üzeri olduğu sınıflarla çalışan matematik öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamada sınıftaki öğrenci sayılarının fazlalığından dolayı olumsuz görüşe sahip oldukları saptanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda yer alan her öğrencinin süreç içerisinde aktif yer almasının gerekliliği sebebiyle öğretmenlerin her öğrenciye yeterli zamanı ayıramadıkları araştırmada tespit edilmiştir.

Beyhan ve Baş (2017), tarafından yapılan araştırmada sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumlarına etkisi üzerine çalışılmıştır. Araştırmada dokuz hafta süreyle deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubunda sosyal yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı bulunurken, kontrol grubunda klasik öğrencilerin sıra ile arka arkaya oturdukları öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımına dayalı öğretimin yapıldığı sınıf öğrenenlerin birbirleri ile yüz yüze etkileşim kurabilecekleri bir biçimde işbirlikli öğrenmeye uygun olarak küme biçiminde oluşturulurken, geleneksel öğretimin gerçekleştirildiği sınıf ise hali hazırda olduğu gibi muhafaza edilerek, öğrenenlerin arka arkaya oturmalarını sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Buna göre, deney grubunda uygulanan sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımındaki işbirlikli çalışma etkinliklerinin akademik başarı ve öğrenmeyi geliştirme üzerinde anlamlı bir etki oluşturmuş olabileceği tespit edilmiştir. Sümbül'ün (1995) araştırmasında yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenmelerini arttırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarılarını artırması ile ilgili olarak Gömleksiz (1997) ve Gillies (2003) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öneriler

Mevcut araştırmanın yapıldığı okullar ile ilgili şu önerilerde bulunulabilir.

- ✓ Okullarda ve sınıflarda öğrencilerin birbirlerini tanıma, tanışma, etkileşim ve arkadaşlıklarının geliştirilebilmesi adına daha fazla ve çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.
- ✓ Okullarda öğrencilere kuralları ve sınıf içi rolleri öğretecek çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.
- ✓ Okulda öğrenci gruplarının kendi çalışmalarını değerlendirme imkânı ve fırsatı sağlanabilir.
- ✓ Okullarda öğrenciler grup içerisinde tüm yeteneklerini kullanacakları, liderlik ve sorumluluğu paylaşacakları ortam ve fırsatlar sağlanabilir.

- ✓ Okullarda öğrencilerin kendi başlarına araştırma yaparken ve keşfederken kendilerini rahat hissettikleri ve öğretmenden bağımsız çalışabilecekleri sınıf iklimleri oluşturulabilir.
- ✓ Yeni yaklaşım ve yöntemlerle ilgili bilgileri eğitimcilere aktarabilmek için seminerler, konferanslar, hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.
- ✓ Yapılandırmacılık yaklaşımı ve işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanmadan önce yaklaşım ve yöntemler hakkında teorik bilgi verilmeli ve pratik (hazırlık çalışmaları) yapılabilir. Bu çalışmalar öğrencinin hem grup arkadaşları ile kaynaşmasını hem de yöntem hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayacaktır. Ayrıca işlenecek konu ile ilgili öğrenciye dokümanlar verilerek, öğrencinin de konu ile ilgili araştırma yapmasına olanak verilebilir.

KAYNAKÇA

- Ardınc, Ü. (2015). Orta öğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ağlagül, D. (2009). Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: kuram, araştırma, uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Bacanlı, H. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Bandura, A. (1980). Slef-referent thought: the development of self-efficacy. J. Flavell & L.D. Ross (Eds.), *Cognitive social development: frontiers and possible futures*. (pp. 200-240). New York: Cambridge University Press.
- Aslan, D. (2015). Fen liselerindeki öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beyhan, Ö., Baş, G. (2017). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarısına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (41), 137-162.
- Borich, D. G. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri*. (B. Acat, çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Christensen, L., B., Johnson, R., B. & Turner, L., A. (2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz*. (A. Aypay, çev.). Ankara: Anı Yayınları.
- Coşkun, Cınbız, T. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni*. (S. B. Demir, çev.). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Creswell, J., W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve S.B. Demir, çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çeliköz, M. (2017). Eğitim programları ve öğretim alanındaki eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerinin analizi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dönmez, B. (2013). Motivasyon. S. Özdemir (Edt.). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (s. 185-227). Ankara: Pegem Akademi.
- Eisenberger, J., Conti-D' Antonio, M. & Bertrando, R. (2005). *Self-efficacy: Raising the bar for all students*. Larchomont, NY: Eye on Education.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Published by McGraw-Hill, a business unit of The McGraw-Hill Companies, Inc., 1221 Avenue of the Americas, New York, NY

- Gillies, R. M. (2003, Nisan).The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*. 14 (2), 197-213.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Aksoy ve P. Yalçınoğlu, çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik, gelişimsel bir yaklaşım*. (M. B. Aksu ve E. Ağaoğlu, çev.). Ankara: Anı Yayınları.
- Goodman, P.S. (1974). An examination of referents used in the evaluation of pay. *Organizational Behavior and Human Performance*, 12 (2), 170-195.
- Özdemir, Y. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeyleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. On dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Greenberg, J. (1989, March). Cognitive reevaluation of outcomes in pesponse to underpayment inequity. *Acadeny of Managment Journal*, 32(1),
- Gümüseli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yöntem*. Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Herzberg, F. (2009). *One more time. How do you motivate empoyess?*. Boston: Harvard Business School. Press.
- Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (2012). *Eğitim yönetimi*. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karacığa, S. (2008). Öğretmenlere göre yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kondakçı, Y. Beycioğlu, K. (2015). Eğitimin psikolojik temelleri. Celal Tayyar Uğurlu (Edt.). *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 55-79). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Küçük, Ö. (2015). Ortaokullardaki branş öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramını uygulama düzeyleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lunenburg Fred, C. & Ornstein, Allan C. (2013). *Educational administration*. (Çev: G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayınları.
- Lunenburg, F. C. (1992). The urban superintendent's role in school reform. *Education and Urban Society*, 25(1) 37-38.
- Ocak, G. Ve Çimenci Ateş,F. (2015). Ortaokul matematik derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *International Journal Of Field Education*, 1(2), 1-23.
- Olson, M. H. & Hergenhahn, B.R. (2016). *Öğrenmenin kuramları*. (Çev: M. Şahin). Ankara: Nobel Yayınları.
- Quinn, P. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, S. ve B. DEMİR, çev.). Ankara: Pegem A Akademi.
- Pritchard, A. (2015). *Öğrenme yolları*. (M. Çevikbaş ve S. Çevikbaş, çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Robbins S, P. & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış*. (Çev: İ. Erdem). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Robbins, S. P., Decenzo, D. A. & Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları*. (A. Öğüt, çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Ş. Çınkır, ve N. Demirkasımoğlu, çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri*. (M. Şahin, çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Senge, P.M, Cambron, N., McCabe, Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2014). *Öğrenen okullar*. (M. Çetin, çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Slavin, E. R. (2013). *Eğitim psikolojisi*. (G. Yüksel, çev.). Ankara, Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2015). Eğitimde Yeni yaklaşımlar. C. T. Tayyar (Edt.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 179-182). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları (Applications of Case Study Research)* (Çev. Ed. İlhan Günbayı). Ankara Nobel Yayınları. 3. Baskıdan Çeviri.