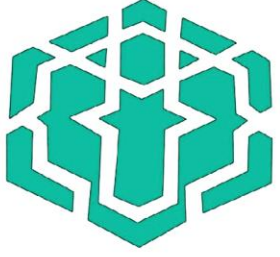


VOLUME/CİLT 6 SAYI 2 - ARALIK 2021



TÜRKİYE EĞİTİM DERGİSİ
ISSN 2587-1390 * TÜRKİYE TÜRKİYE'DEN BÜYÜKTÜR

www.turkiyeegitimdergisi.com



Cilt : 6

Sayı : 2

Yıl : 2021

Yayın Tarihi : 27/12/2021

Dergi Kurulları

Genel Yayın Yönetmeni

Ali Fuat Arıcı, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmenleri

Suat Ungan, Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Bayram Arıcı, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Yayın ve Danışma Kurulu

Adem Peker, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Ali Göçer, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Alpaslan Okur, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Celile Ökten, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Ednan Aslan, Viyana Üniversitesi, Avusturya

Elif Aydoğdu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Elmira Adilbekova, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan

Erdoğan Köse, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Erol Duran, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Esra Karakuş Tayşi, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi, Türkiye

İbrahim Kocabaş, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye

İhsan Kalenderoğlu, Gazi Üniversitesi, Türkiye

İlhan Erdem, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Metin Özkan, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

M. Eyyüp Sallabaş, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Mumtaz Akhter, University of Punjab, Pakistan

Mustafa Gündüz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Nursel Topkaya, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Oğuzhan Yılmaz, University of Florida, USA

Özkan Sapsağlam, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Oqtay Kamiloğlu Alxasov, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan

Ramazan Cansoy, Karabük Üniversitesi, Türkiye

Selahattin Turan, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Tacettin Şimşek, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Tak Cheung Chan, Kennesaw State University, USA

Talat Aytan, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Timothy Rasinski, Kent State University, USA

Yahya Altinkurt, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Yusuf Günaydın, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye

Bölüm Editörleri

Eğitim Programları ve Öğretim

Adnan Küçükkoğlu, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Türkçe Eğitimi

Banu Özdemir, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Ömer Tuğrul Kara, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Yönetimi

Kürşad Yılmaz, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

R. Şamil Tatık, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi

M. Abdullah Aslan, Erzincan Üniversitesi, Türkiye

Murat Ateş, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Okul Öncesi Eğitimi

Neslihan D. Bay, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Murat Bartan, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Sınıf Eğitimi

Mustafa Başaran, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Baştuğ, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Türkiye

Matematik Eğitimi

Mustafa Doğan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Fen Bilgisi Eğitimi

Elif Benzer, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Yeşim Özer Özkan, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmeni Yardımcıları

Faruk Arıcı

E-posta: turkiyeegitimdergisi@gmail.com

Makaleler

Derleme

Entelektüel ve İdealist Bir Eğitimci Bürokrat: Cahid OKURER

Mustafa GÜNDÜZ

Sayfa: 319-338 PDF

Araştırma Makalesi

Ortaöğretim Öğrencilerinin Tümevarımsal Muhakeme Becerilerinin İncelenmesi

Handan DEMİRCİOĞLU Gülten EROL

Sayfa: 339-353 PDF

Araştırma Makalesi

Tiyatro İzlemenin Konuşma Kaygısı Olan Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Özge ÖZCAN REYHAN Neslihan KARAKUŞ

Sayfa: 354-369 PDF

Derleme

İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde Eğitimde Özerklik ve Okul Özerkliğinin Göstergelerinin Kronolojik ve Karşılaştırmalı İncelenmesi

Orhun KAPTAN İbrahim KOCABAŞ

Sayfa: 370-393 PDF

Araştırma Makalesi

Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi

Aysel ARSLAN

Sayfa: 394-411 PDF

Araştırma Makalesi

Lise Öğrencilerinde E-Öğrenme Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi: Filistin Örneği

Hothaifa YASEEN Selami ERYILMAZ

Sayfa: 412-426 PDF

Paydaşların Görüşlerine Göre Sağlık Bilimi Lisans Programı Öğrencilerine Yönelik Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Abdulmuhtalip DURSUN Muhammed Eyyüp SALLABAŞ

Sayfa: 427-443 PDF

Araştırma Makalesi
Lübnan'da Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Neslihan KARAKUŞ Ahmet Veli ÇOLAKOĞLU
Sayfa: 444-463 PDF

Araştırma Makalesi
Eğitim Reformları Bağlamında Politika Uygulama Stratejilerinin İncelenmesi:
Biçimlendirici Öğrenme Modeli

Furkan İlker AKIN Mustafa ŞEKER
Sayfa: 464-487 PDF

Araştırma Makalesi
Öğretmenlerde Etkili Psikososyal Risk Düzeylerinin Belirlenmesi için Parçacık Sürü
Optimizasyonu Tabanlı Öznitelik Seçme

Dönüş ŞENGÜR
Sayfa: 488-496 PDF

Araştırma Makalesi
Views of International Student Teachers on The Problems They Encountered in Turkey
and Suggestions for These Problems

Ahmet AYKAN Fevzi DURSUN
Sayfa: 497-506 PDF

Araştırma Makalesi
Covid-19 Pandemisi Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Yaşadıkları
Sorunlar

Emrah KULTAS Emir Feridun ÇALIŞKAN
Sayfa: 507-521 PDF

Araştırma Makalesi
Çağdaş Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Teknolojinin Sunuluş Biçimleri

Sena BİLGİN Ali Fuat ARICI
Sayfa: 522-543 PDF

Araştırma Makalesi

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Gürcistan'daki A2 Düzey Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Noktalama, Yazım ve Dil Yönünden İncelenmesi

Memet ABUKAN

Sayfa: 544-560 PDF

Kitap İncelemeleri

Kitap İncelemesi

Paulo Freire'nin "Ezilenlerin Pedagojisi" Adlı Eserinin Değerlendirilmesi

Aysel FERAH ÖZCAN

Sayfa: 561-569 PDF

DİZİN



Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 2, s. 319-338

Entelektüel ve İdealist Bir Eğitimci Bürokrat: Cahid OKURER

Mustafa GÜNDÜZ*

Özet

Cumhuriyet dönemi eğitim alanının öncü kişileri ve eserleri üzerine yetkin ve yeterli biyografik ve bibliyografik çalışmalar azdır. Bu dönemde çok sayıda eğitimci olmasına karşın biyografinin zorlukları sebebiyle böylesi çalışmalar yetersizdir. Bu çalışmada, Cumhuriyet döneminin özgün ve üretken eğitimcilerinden biri olan Cahid Okurer'in hayatı, eserleri ve eğitime yönelik görüşleri üzerinde durulmaktadır. Okurer'in mesleki hayatı eğitim sisteminin farklı alanlarında geçmiştir. Öğretmenlikten, Talim ve Terbiye Kurulu Üyeliği'ne, Bakanlık Merkez teşkilatı görevlerinden TBMM Senato üyeliğine kadar farklı görevler üstlenmiştir. Onun eğitim dünyasındaki asıl önemi, eğitimin düşünce ve entelektüel sahasına yaptığı ciddi katkılardır. Çok sayıda kitap, makale, çeviri ve denemesi olan Cahid Okurer üzerine bu güne kadar araştırma yapılmamıştır. Bu makalede öncelikle, arşiv kaynaklarından hareketle Cahid Okurer'in kısa biyografisi verilmiştir. Ardından, eğitimci kişiliği, eğitim bürokrasisindeki hizmetleri kısaca anlatılmıştır. Daha sonra eserlerinden hareketle eğitim görüşleri, düşünceleri, teklifleri ve planları özetlenmiş, tasvir ve tasnif edilmiştir. Okurer, siyasi görüşüne paralel geliştirdiği eğitim görüş ve pratikleriyle Cumhuriyet'in özgün eğitimcilerindendir. Meslek ahlakı, çalışkanlığı, bilimsel metoda ve düşünceye önem vermesi, hamaset ve popülizme yer vermemesi yönüyle çağdaşı Mümtaz Turhan'ı andırmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Cahit Okurer
Türk Eğitim Tarihi
Milliyetçi eğitim
Muhafazakâr eğitim
Bilimsel metod

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.10.2021

Kabul Tarihi: 24.11.2021

Elektronik Yayım Tarihi: 27.12.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

* Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri, ORCID: 0000-0003-1706-9920

An Intellectual and Idealist Educator Bureaucrat: Cahid OKURER

Abstract

There have been few competent and sufficient biographical and bibliographic studies on the pioneers educators and works of the Republican period. Although there were many educators in that period, studies are insufficient due to the difficulties of biography. In this paper, the life, works and views of Cahid Okurer who was one of the original and productive educators of the Republican period, are emphasized. Okurer's professional life was spent in different areas of the education system. He held various positions from being a teacher to a member of the Board of Education, from the Central Organization of the Ministry to a member of the Senate of the Grand National Assembly of Turkey. His main importance in the field of education is that he made serious contributions to the thought and intellectual life of education. Although he has many books, articles, translations and essays, no research has been done on him. In this article, firstly, a brief and archival sources-based biography of Cahid Okurer is given. Then, the personality of the educator and his services in the education bureaucracy are briefly explained. His educational views, thoughts, suggestions and plans are summarized, described and classified with references to his studies. Okurer is one of the original educators of the Republican period with his educational views and practices that he developed in parallel with his political views. He resembles Mümtaz Turhan with his professional ethics, hard work, giving importance to scientific method and thought, and not giving place to heroism and populism.

Keywords

Cahid Okurer
History of Turkish education
Nationalist education
Conservative education
Scientific method

About Article

Sending Date: 18.10.2021
Acceptance Date: 24.11.2021
Electronic Issue Date: 27.12.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Bir ülke ya da toplumun eğitim tarihini yazmak, birçok alt bileşenin müstakil ve detaylı biçimde araştırılmasıyla mümkün olabilir. Türkiye'de eğitimin tarihi birikimini bütün yönleriyle ayrıntılı olarak görmek biraz zordur. Bu durum özellikle biyografiler bakımından hayli sınırlıdır. Türk eğitim tarihine eserleri, düşünceleri, politikaları ve faaliyetleriyle yön verenlerin detaylı biyografileri ve bibliyografyaları oldukça azdır. Yüzlerce yıllık eğitim tarihine sahip olan bir kültürde kapsamlı eğitimciler bibliyografyasının olmaması büyük eksikliklerdir. Bu durumun temel sebeplerinden biri eğitim tarihi araştırmalarındaki yöntem, kaynaklar ve kurumsal yapılarla ilgilidir. Bu sebepler biyografi çalışmalarını da hayli zorlamaktadır. Arşivlerin zenginliği ya da arşivlere ulaşma durumu, dil ve kavram yeterlilikleri, özel arşivlere erişim ve belge koleksiyonlarının temini, araştırmacıların formasyon ve performansı gibi sebepler biyografi araştırmalarını engelleyen başlıca sebeplerdir.

Osmanlı dönemi eğitim ve eğitimcilerine yönelik araştırmalar daha müşkül ve zor olmasına karşın, Cumhuriyet dönemi eğitimcilerine dair de zengin araştırmalardan bahsetmek mümkün değildir. Bütün zorluklara rağmen, Türkiye'nin eğitim tarihi bütün yönleri ile yazılacaksa öncelikle iyi yazılmış biyografilere ihtiyaç vardır. İyi bir biyografi, bireye odaklanmayıp, detaylı dönem bilgisi ve analizi verir. Dolayısıyla dönemini iyi anlatan biyografiler bütünsel tarih yazımlarının temel kaynakları konumundadır. Cumhuriyet tarihinin eğitimcileri üzerine çok az biyografi ve bibliyografya vardır. Öyle ki, eserleri ve faaliyetleriyle büyük hizmetleri olan birçok eğitimci hakkında nerede ise hiçbir araştırma yoktur ya da azdır ve yetersiz düzeydedir. Örneğin, Cumhuriyet dönemi eğitim araştırmaları ve Osmanlı eğitimi üzerine paradigmatik eserlerin sahibi Sadrettin Celal Antel, Sabri Duran, Baha Arıkan, Vedide Baha Pars gibi eğitimciler üzerine çalışmalar hayli sınırlıdır. Ahmet Hasip Aytuna, Mehmet Başaran, Fuat Baymur, Cevat Dursunoğlu, Bedii Ziya Egemen, Sait Yada, Ali Haydar Taner gibi eğitimciler üzerine detaylı araştırmalar yoktur. Keza, Türkiye'de deneysel psikolojinin öncülerinden Jean Piaget'in, çalışmalarına referans verdiği Refia Şemin Uğurel unutulup gidenler arasındadır. İhsan Sungu ve Nevzat Ayas hakkında kısa makaleler olsa da onların Türk eğitim tarihine hizmetleri ve eserleri birkaç doktora tezini hak edecek düzeydedir. Türkiye'nin siyasi, sosyal ve ekonomik bakımdan büyük kırılmalar yaşadığı bir süreçte yirmi iki yıl Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı yapan Kadri Yörükoğlu üzerine yeterli ve yetkin araştırmamın olmaması da bu vadede söylenecekler arasındadır. Bu listeye dâhil edilebilecek kişilerden biri de Cahid Okurer'dir.

YÖNTEM

Bu makale eserleri, faaliyetleri, kişiliği ve düşünceleriyle Cumhuriyet dönemi eğitim tarihinin önemli şahsiyetlerinden Cahid Okurer'in meslekî hayatını, eğitimciliğini ve eğitime yönelik temel görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Literatür taraması ve doküman analizi yöntemine dayanan araştırmada Okurer'in Millî Eğitim Bakanlığı arşivinden, personel sicil dosyası bilgilerine, kitaplarına ve makalelerine erişilmiştir. Arşiv kaynaklarına dayalı doküman analizi tekniğinin kullanıldığı derleme makaleler için etik kurul onayı gerekmemektedir.

1950'lerden sonraki milliyetçi-muhafazakâr çevrede eğitimin entelektüel hayatında Ali Fuat Başgil, Mümtaz Turhan, Erol Güngör, Remzi Oğuz Arık, Nurettin Topçu vb. isimler bilinmekte ve eserleri okunmakta iken, o dönemde bu kadro içinde yer alan Cahid Okurer'in unutulmuş olması (Kara, 2018: 219-224) ve eserlerine fazla ilgi gösterilmemesi önemli bir eksikliklerdir. Oysa Okurer de en az Nurettin Topçu, Mümtaz Turhan, Samiha Ayverdi, Sadettin Bilgiç vb. kadar hatta bazılarında daha derin bir entelektüel-felsefi bakışla eğitimle ilgilemiş ve bu sahaya düşünsel, pratik ve bürokratik katkılar vermiştir. Okurer'in yazıları, yazdığı dergiler, siyaset yaptığı çevreler tartışmaya mahal olmayacak şekilde milliyetçi-muhafazakâr ortamlardır. Onun siyasî tutumu, konumu ve özgünlüğü ise bir başka makalenin konusu olacak mahiyette olduğundan bu çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir.

Eğitim politikaları, felsefesi, sosyolojisi ve ideolojisi üzerine çok sayıda kitabı, makaleleri ve denemeleri bulunan; öğretmenlik başta olmak üzere Talim ve Terbiye Kurulu üyesi, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Kalem Müdürlüğü ve 1962'den sonra TBMM Senatörlüğü, DPT Eğitim Müsteşarlığı yaparak eğitim ve kültür hayatına farklı statü ve kademelerden katkı veren Okurer üzerine geniş bir araştırma yapılmamıştır. Hakkında Süleyman Hayri Bolay'a ait iki kısa yazı, *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopesi*'nde kısa bir

biyografi ve detaylı sayılabilecek İsmail Kara'nın on sayfalık yazıları vardır. Okurer'in hayatı ve eserleri bunlardan çok daha geniş araştırmalara konu olabilecek mahiyettedir. Bu araştırmanın kaynakları Okurer'in personel sicil dosyası, eserleri, makaleleri ve diğer ikincil çalışmalardır. Bu yönüyle araştırmanın bir kısmı arşiv kaynaklarına ve Okurer'in özgün eserlerine dayanmaktadır. Araştırma biyografi dışında, daha çok Okurer'in kitaplarıyla sınırlı tutulmuştur. Bir fikir vermesi ve ileri düzey araştırmalar için Okurer'in eserleri liste halinde ekte sunulmuştur.

BULGULAR

1. Cahid Okurer'in Kısa Hayat Hikâyesi¹

Cahid², ilköğretmeni Ahmed Arif Bey ve Pakize Hanım'ın oğlu olarak 1917'de İzmir/Kuşadası/ Aziziye/Çamlık'ta dünyaya gelmiştir. İzmir'de Şehit Fethi Bey İlkokulu'nu ve İzmir Erkek Lisesi'ni bitirmiştir (1934). İstanbul Yüksek Muallim Mektebi, Edebiyat Şubesi'nden 1939'da mezun olmuştur.³ O dönemde yüksek eğitimi tamamlamak için en az iki ay üniversitedeki talim taburuna katılması gerektiğinden bu görevini 1939'da tamamlamıştır. Cahid Bey, 1939'da istihkâm asteğmeni olarak askerliğe başlamış 01.05.1940'ta asteğmenliğe terfi edip 30.09.1941'de terhis olmuştur. 10.11.1941'de mecburi hizmeti dolayısıyla Elazığ Lisesi'ne stajyer ücretli edebiyat öğretmeni tayin edilmiş, stajyerliği 23.11.1942'de kaldırılmıştır.

Elazığ'da stajyerliği kalktıktan sonra, 01.10.1945'te "ailece Elazığ'a yerleşme imkânı bulamadığından, istediği şehirlerden birine giderse bulabileceği ve böylece meslekî sahada daha iyi çalışma sağlayacağı, diğer taraftan fikir ve edebiyat alanındaki çalışmalarını yakından takip edebilmek için daha müsait bir kültür muhitine gitmeyi"(MEB Sicil Dosyası) talep istemiştir. İzmir, Bursa, Eskişehir ve Balıkesir'i talep etmesine karşın Ankara Gazi Lisesi edebiyat öğretmenliğine atanmıştır. 11.09.1950'de Millî Eğitim Bakanlığı'na Tevfik İleri'nin Özel Kalem Müdürü olarak getirilmiştir. 07.04.1953'te Ankara Atatürk Lisesi'ndeki edebiyat öğretmenliğine dönmüştür. 14.09.1956'da Yükseköğretim Genel Müdürlüğü yurt dışına gönderme amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığı'ndan öğretmen ve memurlardan maaşlı dokuz kişi belirlemesini talep etmiştir. Belirlenen isimlerden biri de Cahid Okurer olmuştur. Müdürler Komisyonu'nun onay vermesiyle "bilgi, görgü ve ihtisasını arttırmak üzere" İngiltere'ye gitmiştir. Buradan 03.10.1957'de dönerek Atatürk Lisesi Edebiyat öğretmenliği kadrosunda, Talim ve Terbiye Dairesi üyeliğine başlamıştır. İngiltere'ye yapılan

¹ Cahid Okurer'in resmî biyografisi Millî Eğitim Bakanlığı'ndaki personel sicil dosyasına dayanarak ilk kez hazırlanmıştır. Bu dosyada, 1961 sonrası siyasî faaliyetleri hakkında bilgi olmadığı gibi, 1939 İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu öncesine dair de ayrıntı yoktur. Gerek bu dönemlere, gerekse bazı ayrıntılar, *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*'ndeki kısa biyografisine ve İsmail Kara'nın "Unutulmuş bir eğitim adamına dair birkaç not" başlıklı yazısına dayanmaktadır. Cahid Okurer'in MEB personel dosyasını teminde yardımcı olan Doç. Dr. Mustafa Sever ve bazı kişisel bilgiler veren Prof. Dr. İsmail Kara hocama çok teşekkür ederim.

² İsmi ömrü boyunca resmi belgelerden makale ve kitaplarına varıncaya kadar *Cahid* ve *Cahit* biçiminde iki türlü yazılmıştır. Bu yazıda eserlerindeki künye yazımları haricinde, Cahid tercih edilmiştir.

³ Sicil dosyasındaki bir belgede İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nden mezun olduğu, Yüksek Öğretmen Okulu'ndan pedagojik formasyon aldığı yazılıdır. Ancak diğer bütün belgelerde Yüksek Öğretmen Okulu Mezunu olduğu yazılmıştır. İsmail Kara "Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Mezunu" olduğunu yazmıştır (Kara, 215); İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu 1933-1934 girişlileri listesinde de Cahit Okurer'in ismi vardır (Eşme, 2001: 388).

görevlendirmeden dolayı 1 sene 11 ay 12 gün mecburi hizmetle yükümlü tutulmuştur. Ayrıca dönüşünde İngiltere maarifi ve kompozisyon öğretimi hakkında küçük ancak alanının etkili bir kitabını yazmış ve bu eser üç defa basılmıştır. Okurer, 10.11.1958'de Ankara Ticaret Lisesi Türkçe öğretmenliğine görevlendirilmiştir. Bu arada Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'nun kuruluşunda yer almış ve kısa süre bu okulun hazırlık sınıfında 01.08.1959'da Türkçe Kompozisyon ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliğine görevlendirilmiştir.

16.07.1960'ta Ankara'daki görevinden, İzmir Namık Kemal Lisesi edebiyat öğretmenliğine bir anlamda tenzil-i rütbe olarak resen tayin edilmiştir. Bu psikolojinin etkisiyle Adalet Partisi İzmir teşkilatının kurulmasına öncülük ederek, fiilen siyasete girmiştir. Cahid Okurer, 25.10.1961'de Adalet Partisi'nden TBMM İzmir Senatörü seçilmiştir. Bu Mecliste Grup Başkan Vekilliği ve Millî Eğitim Komisyonu Başkanlıkları yapmıştır. 02.06.1968'de TBMM üyeliğinin sona ermesinden dolayı ilk emeklilik hakkını elde etmiştir. Aslında emekliliğe intibakı 30.08.1965'te başlamıştır. Ardından Devlet Planlama Teşkilatı'nda Eğitim Komisyonu'nda müşavir olarak çalışmış ve bu görevinden de 1971'de emekli olmuştur. Okurer, bürokrat ve siyaset görevleri yanında farklı dergilerde eğitim, kültür, sanat ve düşünce üzerine durmadan yazılar kaleme almıştır.

Okurer, Remzi Oğuz Arık, Z. Fahri Fındıkoğlu, Mümtaz Turhan, Nureddin Topçu, Mehmet Kaplan ve Şevket Raşit Hatiboğlu gibi muhafazakâr-milliyetçi cephede sayılan aydınlarla birlikte çalışmış, onlarla aynı dergilerde yazmıştır. Yazı hayatına Topçu'nun *Hareket*'inde başlayan Okurer'in burada 1970'e kadar 42 yazısı çıkmıştır. 1950'lerde daha çok *Türk Yurdu* ve *Türk Dili*'nde, 1960'lardan sonra ise *Hisar*, *Bilgi* ve *Bayrak* dergilerinde sıklıkla yazmıştır. Bunların dışında *Millet*, *Dönüm*, *Ülkü*, *Bizim Türkiye*, *İleri*, *Yurt*, *Zafer*, *Ege Ekspres*, *İş ve Felsefe*, *Yeni İstanbul*, *Son Havadis*, *Havadis*, *Adalet*, *Töre*, *Devlet Tiyatrosu*, *Kalkınan Dünya*, *Türk Kültürü*, *Millî Işık*, *Türk Edebiyatı* gibi dergilerde yazmıştır. Makaleleri yanında ek listede künyeleri belirtilen kitapları telif-tercüme etmiştir. 22 Mayıs 1973 Salı günü Ankara'da kalp krizinden vefat etmiştir. Cebeci Asri Mezarlığı ada 563, parsel 52'de medfundur. Aileden varisi olmayan Okurer'in kütüphanesi ve evrakı Millî Kültür Vakfı'na intikal etmiştir.

2. Eğitimci Kişiliği, Vazife Şuuru, Meslek Ahlâkı

Entelektüel, teorik eğitimci ve bürokratik yönü yanında Okurer hayatı boyunca pratik eğitim hayatının içindedir. 28 Ocak 1954'te Atatürk Lisesi Türkçe öğretmeni iken bir müfettişin yazdığı raporda "derse iyi hazırlandığı, öğrencilere bol kompozisyon yazdırarak bunların içinden arzu ettiklerini seçip kaleme almalarını istihdaf eden şahsî bir çalışmaya başladığı ve bu konuları arkadaşlarına da tavsiye ettiği görülmüştür" (MEB Sicil Dosyası) ifadelerine yer verilmiştir. Aynı raporda Okurer'in "dersine hâkim" ve "öğrencilerine tavrının müşfikçe" olduğu vurgulanmıştır. Müfettiş gözlemlerinde, Okurer'in çalışkanlığından ve düzen-severliğinden bahsetmiş, ödevine bağlılığının iyi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, "sınıf yönetiminde başarılı, okuttuğu sınıfların disiplinine hâkim, öğrencileriyle iyi iletişime sahip" olduğu ifade edilmiştir. "Öğrenci ödevlerini dikkatle inceleyip, düzelterek iade etmesi" de dikkat çekmiş ve Okurer'in "terfie layık" olduğu not düşülmüştür.

Okurer'in eğitimci kişiliğini çarpıcı biçimde anlatanlardan biri 2021'de vefat eden Türk psikolog Doğan Cüceloğlu'dur. *İnsan ve Davranışı* başlıklı (2021'e kadar 38 baskı yapmıştır) kitabını Ankara Atatürk Lisesi'nden edebiyat ve kompozisyon öğretmeni Okurer'e adayan Cüceloğlu, onun sayesinde bu mesleği seçtiğini ve Mümtaz Turhan'ı tanıdığını şöyle

anlatmıştır: “Cahit Okurer bir gün ne olmak istediğimi sordu; mühendis olmak istediğimi söyledim. Bilim adamı olmak istemez misin, dedi. Onun etkisi altında İstanbul Üniversitesi Psikoloji Bölümü’ne yazıldım ve mezun olduktan sonra ABD’de doktoramı yaptım. Uzmanlık alanım iletişim psikolojisidir” (Cüceloğlu, 2013).

Türk edebiyat tarihinin önemli isimlerinden Ahmet Kabaklı da Cahit Okurer’den etkilenenlerdendir. Kabaklı, hayatına dokunan önemli iki isimden birinin “disiplinli, millî şuuru ve fikrî yapısı kuvvetli Mehmet Kaplan’ın sınıf arkadaşı Okurer; diğeri ise sonraki yıllarda bütün Türkiye’nin tanıdığı serazat, zeki, atak, sanatkâr bir mütefekkir Cemil Meriç” olduğunu söylemiştir. Kabaklı, Okurer’in de telkinleriyle liseden sonra hocasının mezun olduğu İstanbul-Çapa Yüksek Öğretmen Okulu’na yatılı kabul edilmiştir (http://59haber.com/kose-yazilari/kabakli_hocaya_dair-6679.html).

Okurer’in hayatına derinden dokunduğu isimlerden biri de kültür çalışmalarıyla mümeyyiz isimlerden Metin Eriş’tir. Hocasının daima kendileri için örnek olduğunu, koruyup kolladığını anlatan Eriş, “Okurer çok muhterem insandı, bize büyük dostluk göstermişti. Beraber gezerdik sabahlara kadar” (Ahmet Kabaklı ile: 14) ifadeleriyle anlatmıştır. Ankara Atatürk Lisesi’nden talebesi Burhanettin Muz, onun öğretme aşkını ve öğrencilere bağlılığını şöyle anlatır: “Lisede bizi kompozisyondan yetiştirmek için akşam paydoslarından sonra her gün yarım saat, kırk dakika kadar tutardı. Önce bir fıkra anlatır, sonra da bir konu vererek bu konuyu nasıl işleyeceğimizi anlatırdı” (Muz, 1973’ten akt.: Kara, 218).

Okurer’in doğrudan bireylerin hayatına dokunan eğitimciliği yanında bürokratik bakımdan çok daha geniş çevreleri etkileyen faaliyetleri vardır. 1950’de Demokrat Parti’nin iktidara gelmesinden sonra Bakanlık Merkez Teşkilatıyla irtibatı sıkılaştıran Okurer, 1950’de Milli Eğitim Bakanlığı Özel Kalem Müdürlüğüne, 1957’de de Talim ve Terbiye Dairesi Üyeliği’ne tayin edilmiştir. Bu süreçte eğitim öğretimle ilgili raporlar hazırlamış yayın işleriyle yakından ilgilenmiştir. Mehmet Kaplan’ın teklifiyle başlatılan *Türk Kültür Eserleri*’nin hayata geçmesinde büyük emeği olmuştur (Kaplan, 1973). Bu süreçte iz bırakan faaliyetlerinden biri, 1959’da Ankara Yüksek Öğretmen Okulu’nun açılmasına katkısıdır. İlköğretmen okulu mezunlarının üniversiteye gidebilmesinin önünü açan ve daha çok sayıda nitelikli lise öğretmeni yetiştirmeyi amaçlayan bu model Nuri Kodamanoğlu tarafından teklif edilmiştir. O dönemde özel kalem müdürü olan Cahit Okurer, projeyi eğitim bakanı Tevfik İleri’ye anlatmış ve köy çocuklarının yükseköğrenim görmesini sağlayacak bu plan kısa sürede kabul edilmiştir. Yüksek Öğretmen Okulları tarihi yazarı Eşme’ye göre bu modelde bir okulun açılmasında Okurer’in hizmeti büyüktür (Eşme, 2001). Okurer, okulun açılışında ve eğitiminde görev almıştır (Eşme, 2003: 97).

1969’da *Türkiye Milli Kültür Vakfı*’nın kurulması söz konusu olmuştur (1970’lerde birçok meşhur isim [Abdullah Gül, Turgut Özal vs.] bu vakıftan burs almış, faaliyetlerine katılmıştır). Dönemin etkin siyasetçilerinden Ferruh Bozbeyli, vakıf kuruculuğunu, yakın çevresindeki eğitimle ilgili kifayetsizlikten şikâyetçi arkadaşlarını harekete geçireceğine inanarak kabul etmiştir. Bu inançla, Cahit Okurer’e “eğitimden şikâyet ediyorsunuz! Buyurun eğitimi ve milli kültürü amaç edinen bir vakıf kuruluyor. İşte size fırsat, arzuladığınız eğitim modelini planlayın.” teklifini götürmüştür. Okurer, teklifi kabul etmiş ve vakıf senedinin hazırlanmasında aktif görev almıştır. Bu vakıfta eğitimle ilgili yapılacak işlerin ve programların eğitim modelinin esaslarını Okurer planlamaya başlamıştır (<https://www.tmkv.org.tr/hakkimizda/tarihce>). TBMM, DPT gibi kurumların eğitim

komisyonlarında da görev alan Okurer'in eğitim hayatına en büyük katkısı bıraktığı entelektüel mirastır.

3. Cahid Okurer'in temel eğitim fikirleri ve teklifleri

Yirmili yaşlardan itibaren edebiyat, kültür, felsefe, politika vb. konularında yazan Okurer'in üzerinde durduğu temel konu Türkiye'nin yükselmesi ve eğitimidir. Bir ülkenin kalkınmasında, toplumsal birliğin sağlanmasında ve mutlu hayatın kurulmasında eğitimi önemli bir bağ olarak gören Okurer, pratik olgulardan ziyade, felsefi ve teorik meselelere değinmiştir. Eğitimi bütünsel kavraması onun vasıflarından biridir. Ona göre bugüne kadar "millî eğitim hayatında tutulan yolun yanlış" (Okurer, 1965: 16) olmasındaki temel sebep "eğitim felsefesinin" olmamasıdır. Eğitimi düzeltmek için, sadece daha fazla kaynak ayırmak, yeni binalar yapmak, varılmak istenen hedeften daha çok uzaklaşmaya sebep olacaktır (Okurer, 1965: 24). Bu ülkenin her şeyden önce Anayasa gibi bir eğitim felsefesine ihtiyacı vardır. Okurer'in idealize ettiği eğitim felsefesine geçmeden önce sistemdeki bazı temel sorunlara değinmek anlamlı olacaktır. Ona göre bütün sorunların başında "doğru düşünmek", diğer yönüyle düşünememek ve eğitim sistemindeki sistematik muvazenesizlik/dengesizlik vardır.

İnsan olmanın temel vasfı, "varlık ve düşünce, duygu ve irade unsurlarından müteşekkil" (Okurer, 1962a: 109) olmasıdır. Okurer'e göre insan vücudunun insana has vasfı, onun manevi unsurlarla beraber olması, onlarla birleşerek asıl insan varlığının bütününe meydana getirmesidir. Vücut, düşünce ve iradenin kontrol ve hâkimiyetinden uzaklaştıkça insan vücudu beşere ait olmaktan çıkar, hayvani bir vücut haline gelir. Düşünce duygu ve irade unsurları insanın ferdi varlığından dış âleme doğru açılır. Cemiyet, tabiat ve kâinatı aşarak nihayet maddi âlemin ötesine, sonsuzluğa uzanır (Okurer, 1962a: 110). Her insan doğuştan bu kabiliyetlere sahiptir ve yeteneklerini içine doğduğu kültür ve aldığı eğitimle geliştirir. Şu halde doğru düşünmek nedir? Doğru düşünmeyi neler engeller? Nasıl doğru düşünülür?

4. Fikrin ve bir dünya kurmanın temeli: "Doğru düşünmek"

Kültürlerin ayırıcı vasfı, ona sahip olanların zihniyet dünyalarıdır. Zihniyet, insanın varlık dünyasına bakış tarzı, olaylar ve durumlar karşısında nasıl davranılacağını belirleyen bilinçdışı yönlendirmeler ve tavsiyelerdir. İyi, doğru ve güzel zihniyet dünyası paradigmasına göre belirlenir ve bir kültürü, milleti ve medeniyeti diğerlerinden ayıran, anlamlı kılan ve kalkındıran niteliklerdir. Okurer tam da bu gerçeklikten hareketle *Temel Fikirler*'in temeline, zihniyeti inşa eden "doğru düşünmeyi" koymuştur. Zihniyeti inşa eden eğitim, doğru düşünmeyi öğretmekle görevlidir. Doğru düşünmek, millet hayatı için en önemli kazanımdır. Zihni cesarete vurgu yapan Okurer'e göre, "doğru düşünme/müspet düşünme realiteye dayalı" olandır. "Eğitim ortamları müspet düşünce kazandıran yerdir. Mektepleri bu düşünce kıymetlerini kazandırmaktan uzak kalan bir memlekette ne kadar zaman geçerse geçsin ilim ve ilmî kıymetler hâkim hale gelemes" (Okurer, 1962a: 45, 47). Düşünme, doğru düşünme sağlanırsa kıymetlidir. Bu da ancak ilim ve bilgiyle mümkündür. Okurer'e göre ülkedeki anlamsız fikir ayrılıklarının temelinde doğru düşünmeyi bilmemek yatmaktadır.

Doğru düşünmek nedir ve nasıl temin edilir. Okurer'e göre doğru düşünmek, "bir takım ölçü ve esaslara (muayyen ölçü ve esaslar, umumi esaslara uygun, müşterek ölçülere uygun) uygun düşünmektir... Ölçülerin doğruluğu düşünme mevzuunun asli mahiyetine ve

temel fikirlerine, düşünce hayatının kendi perspektifine uygun olmalıdır (Okurer, 1962a: 59-61). Doğru düşünmenin temelinde hayatta bilginin önemine vurgu yapmak, bilgiyle yaşamaya inanmak, bilgiyi nazari halde ve şuurla kullanmayı alışkanlık haline getirmek vardır.

Okurer'e göre doğru düşünmek zihin terbiyesiyle mümkündür. "Bu iş de her şeyden evvel okullara düşer. Okullardaki öğretimin doğru düşünme alışkanlığını kazandırmak esasına dayanması gerekir." Doğru düşünmenin yolu bilgi temelinde "plan ve metot" prensiplerine bağlı olmaktadır. Metot, "hareket noktası ile varış noktası arasındaki yoldur (Okurer, 1962a: 66, 85). Metot sayesinde zihin heyecan gibi kabarık ruh hallerinden kurtarılır. Plan ve metoda bağlılık içten ve dıştan gelen tesirlere dirençli olmayı sağlar.

Okurer, doğru düşünme alışkanlığının kazanılmasında iki öneri sunar: Öncelikle mantık kitaplarındaki soyut ifadelerin somut hayatta karşılıklarını göstermek. İkincisi ise yazım tekniklerine, özellikle de kompozisyon eğitimine önem vermektir. Ona göre doğru düşünme için "bütün derslerin koordineli verilmesi" esastır; ancak "zihin terbiyesinde, düşünce hayatının gelişmesinde kompozisyonların rolü büyüktür. Eğitimde doğru düşünme temrini, ezber yerine "dirayet, çıkarım yapmak"tır. Özet olarak doğru düşünme, "1. Aklın prensiplerine, 2. İlmi müspet zihniyete, 3. Mevzuun asli mahiyetine, 4. Bir esas görüş ve temel fikirlere dayanarak ve bunlara uygun bir metotla düşünmeğe alışarak içeriden ve dıştan gelen tesirlerden kurtulmak (Okurer, 1962a: 79, 118) suretiyle mümkün olabilir.

Cahid Okurer, doğru düşünmeyi hayatının bütün evrelerinde tekrar ettiği bazı "temel fikirler" üzerine inşa etmiştir. Ona göre ilk temel fikir, insanî olandır ve insanları yükseltici kabiliyettir. İnsanın fikrinin sosyal bünye ile birleşmesiyle "millet fikrine" ulaşılır. Okurer için "temel fikir" "memleketimiz ve başka memleketler için de doğruluğuna inanılacak" fikirlere dir. Temel fikirlerin inşası "hürriyet, tekâmül, muvazene/ölçü, ilim ve edebilik (Okurer, 1962a: 117) unsurlarının gerçekleşmesiyle mümkündür. "Hürriyet fikri, fertlerin kabiliyetlerine göre ilim, fikir, sanat, politika... adamı olmak için gerekli şart ve imkânlar varsa, cemiyette hürriyet vardır. Tekâmül fikri, insanın gerçek insan olması, şahsiyetini bulması, asıl kendi hayatını yaşamasıdır" (Okurer, 1962a: 143, 150). Şahsiyet sahibi olmak, kâmil insan noktasına ulaşmaktır. Millet hayatı da şahsiyet sahibi insanların hayatlarının toplamıdır. Muvazene fikri "ise insan varlığı ve hayatındaki unsurlar arasında bir anlaşma ve dengeyi ifade eder". İnsan aslen madde ve mana birleşimidir ve hayatın anlamı bu ikisi arasında denge kurabilmektir. "İnsanın tekâmülü bakımından muvazene fikri ile ilgili olan alan eğitim sahasıdır" (Okurer, 1962a: 158, 160).

5. Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve zihniyet: (B)ilim zihniyetinde denge/muvazene

Eğitimde dengenin dersler arasındaki koordinasyonla sağlanması esastır. Okurer, eğitim sistemi ve dengesizlikler konusunu, laboratuvarlar, kütüphaneler ve derslikler üzerinden örneklendirmiştir. Ona göre hayattaki dengesizlik okullara da yansımış durumdadır. Okulda derslikler kadar kütüphanelere, müzik odalarına ve jimnastik salonlarına da yer verilmesiyle denge kurulabilir. Ders içerikleri de maddi ve manevi gelişmeleri dengeli bir şekilde ele almalıdır. İlmin de dengeli öğretimi esastır. Pratikte bilim insana tabiata galip gelmek ve ona hâkim olmayı öğretir. Oysa asıl olan tabiat-insan dengesinin ilimle öğretilmesidir.

Okurer'in şikâyet ettiği meselelerden biri, eğitim sistemi içindeki ölçsüzlükler yanında kademeler ve kurumlar arası dengesizliktir. "İlköğretim genişlerken üst öğrenim kademeleri de belli nispetlerde ona paralel olarak genişlemeyince Türkiye'nin iktisadi ve malî kaynaklarını zenginleştirmeye yetecek derecede insan gücü meydana gelmeyeceğinden, ileride devletin malî takati, gereken milli eğitim masraflarını karşılamayacak bir hal alır" (Okurer, 1965: 41). Ona göre, eğitim politikasının dayanacağı esaslardan biri muhtelif öğrenim kademelerinin belli oranlarda muvazeneli bir bütün halinde zenginleşmesidir. Ancak bu konuda devlet hiçbir zaman veriyeye dayalı rasyonel bir planlama yapmamaktadır.

Eğitim hayatında açıkça görülen dengesizliklerin başında bütçe dağılımı gelmektedir. Eğitim bütçesi tanziminde kültür ve sanat faaliyetleri için ciddi bir muvazenesizliğin olduğu görülmektedir. Bu dengesizlik kültürel dağılmayı beraberinde getirebilir. Eğitim "bireylerin, hırs ve ihtiraslarını dengeleyen, frenleyen bir mekanizmadır" (Okurer, 1965: 59). Bu da ancak yeterli bütçe ayırmakla mümkündür. Din eğitim ve öğretiminde de bir dengesizlik vardır. Bazı zamanlarda din eğitim ve öğretiminde aşırıya gidilmiş, bazen de toplum için sıkıntı verecek boyuta taşınmıştır. Şu halde eğitimde hayata bütünsel ama dengeli bakabilecek bir programın yapılması esastır.

Eğitim sahasında da doğru düşünmenin temeli ilim zihniyetine dayanır. Okurer'e göre ilim, "insanın hem yeryüzündeki maddi kudret ve kaynaklarını, hem de kendisine ait maddi manevi vasıf ve kabiliyetlerini geliştirmek imkânlarını arttırmaktır" (Okurer, 1962a: 168). İlim insanın iç hürriyetiyle alakalıdır. Cemiyetin idaresi ve hayat nizamı ilim fikrine dayanırsa anlamlı ve sağlıklı olur. "İlim fikrinin hâkim olmadığı, ilmin gelişmediği bir memlekette insanlar maddi kudretlerinin yetersizliğinden dolayı maddenin mahkûmu olur. İlim aklın eseridir. Akıl ve his arasında bir muvazenesizlik olabilir. Aklın ağır basmasıyla insan sevgisi zayıflar. Bu zayıflık insanı maddenin tahakkümünden kurtaracak olan ilmin asıl hedefinden uzaklaşmasına yol açar" (Okurer, 1962a: 172). Okurer'e göre ilim kullanmak değildir. Yapmaktır. Burada dikkat çektiği husus, ilmi ve ilmin neticesi olan araçları/teknolojiyi başkasından taklit etmek değil, bizatihi ilmin bilgisini üretmektir. İnsan sevdiği şeyi tanımak ister. İlim ancak sevilirse üretilebilir. İlim sevgisi de ancak okulda ve eğitim ortamında verilebilir.

6. (B)ilim, zihniyet, eğitim ve medeniyet

Zihniyet yukarıda, insanın hangi durumda nasıl davranacağını belirleyen bilinç dışı ilke, tavsiye ve belirlenimler şeklinde ifade edilmiştir. Kültür ve medeniyetin inşasından eğitim, sanat, felsefeye varıncaya kadar bir toplumun hayatını belirleyen ana unsur zihniyettir. Nasıl bir zihniyet dünyası içinde yaşadığını, zihniyetin gelişmeye, ilerlemeye, sağlıklı iletişim kurmaya katkısı ve sınırlamalarını bilmek birey ve toplumun refahı, mutluluğu için kilit öneme sahiptir. Cahid Okurer'in zihniyet dünyası ve eğitim arasında sıkı ilişki kurması, meseleye ne kadar derinden baktığının göstergesidir. *Temel Fikirler*'de göstermek istediği husus, toplumun önündeki zihinsel bariyerlerin kaldırılmasıdır. Eğitimde temel amaç, gelişime açık zihniyetli nesillerin yetişmesini sağlamaktır. Bu da ancak "yeni zihniyet ve kıymetlere sahip nesiller yetiştirmekle" (Okurer, 1965: 26) mümkündür.

Okurer, 1950 ve 1960'lı yıllarda eğitim hayatında önemli meselenin ilim zihniyeti kazanmak olduğunu vurgulayan aydınlardan Z. Fahri Fındıkoğlu, Mümtaz Turhan ve onun talebesi Erol Güngör'e iştirak etmiştir. Okurer'e göre bir eğitim sisteminin öncelikli misyonu zihniyet değişikliği sağlayabilmesidir. Eğitim ve öğretim kurumları çocuklara bir takım yeni bilgiler, yeni teknik ve maharetler kazandırırken bunların asıl kaynağı olan yeni zihniyeti ve

bu zihniyetin dayandığı temel kıymetleri kazandırmazsa, yeni zihniyet ve kıymetler memlekette hâkim hale gelemez (Okurer, 1965: 82). Okurer bunu ayrıca, Margeret Meet'ten hareketle "cahil bir ibtidâî, zihniyeti değişmeden okuma yazma öğrenirse, o zaman okuma yazma bilen bir ibtidâî olur (Okurer, 1965: 80) şeklinde de ifade etmiştir.

Okurer, hemen her eserinde "bir memleketin iktisadi ve mali kaynaklarını en iyi geliştiren (unsurun) ilim" (Okurer, 1965: 49) olduğunu vurgular. Şu halde yeni nesle kazandırılması gereken zihniyet, ilim zihniyetidir. Bir memleketin yapacağı en verimli ve kalıcı yatırım ilme yapılan yatırımdır. Bir araştırmaya göre "ilmî araştırmaya sarf edilen her 100 dolar 2500-5000 dolar verim sağlamaktadır" (Okurer, 1965: 48). Oysa Türkiye Tanzimat'tan bu yana bilim zihniyetini toplumuna, talebelerine ve memurlarına kazandıramamış bir ülkedir. İlim zihniyetinin gelişmediği ülkelerde teknisyenler başka memleketlerin yaptıklarını taklitle vakit geçirirler. Burada ilim yoktur, sadece teknik olabilir.

İlim zihniyeti ve medeniyet arasında da yakın bir bağ kuran Okurer, Türkiye'nin Tanzimat'tan beri medeniyet değiştirmeye çalışan bir ülke olmasına karşın, Batı dünyasının aslî kıymetlerini tespit ve teşhiste eksik kaldığını belirtmiştir. Her medeniyetin asli ve arizi (geçici) kıymetleri vardır. Medeniyet değiştiren memleketler, kendi asli kıymeti ile diğer medeniyetin asli kıymetlerini bilmek ve ileri giden ülkelerin asli sebeplerini almak zorundadır. Aksi halde, asli sebepler yerine neticeleri benimser ve o medeniyet seviyesine eriştiğini sanır. "İşin en kötüsü ve zararlısı da bu zannın hâsıl olması, böyle bir kanaatin cemiyette yayılması ve kuvvetlenmesidir" (Okurer, 1965: 82). Okurer'in endişe ettiği, hatta korktuğu mesele tam da budur. Türkiye batı dünyasının, ilerlemede takip ettiği asli kıymetleri teşhis edememiş ve onları alamamıştır. Taklit ettiği bilimin neticelerini asli unsur sanmakta ve bu yanılığa devam etmektedir. Türkiye'de farkına varılması ve değiştirilmesi gereken yanılığ budur.

Medeniyet değiştiren bir memlekette yeni medeniyetin temel kıymetlerini ve zihniyetini hâkim kılmak vazifesi bilhassa eğitim öğretim kurumlarına, buralardan yetişecek nesillere düşer. Okurer'e göre ilmî düşünce, eğitimin niteliği ve memleketin kalkınması arasında doğrudan bir bağ vardır. İlmî objektifliği sağlayan müşahede ve tecrübe metotlarıdır. Bir memlekette, herkesin ilim adamı olması gerekmez ve istenmez. Şart da değildir. Önemli olan ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda yeter sayı ve vasıfta ilim ve ihtisas adamının yetiştirilmesidir (Okurer, 1962a: 94). Okurer bu düşünceleri ile çağdaşı Mümtaz Turhan'a oldukça benzer görüşler ortaya koymuştur. Turhan da bu ülkenin en önemli meselesinin ilim zihniyeti olduğunu iddia etmiştir. Turhan'a göre Türkiye'de ilim zihniyeti hâkim olamamıştır (Turhan, 1964). Okurer de Turhan gibi ilim adamı yetiştirme görevinin üniversiteler olduğunu söyler. Titizlikle, başarılı ve idealist talebeler seçip, yurtdışına göndermeyi, orada sıkı takip edilip dönüşlerinde uygun atamalar yapılarak, onlardan istifade etmeyi önermiştir.

7. Genel eğitim kurumları: ilköğretim-ortaokul/lise-üniversite

Cahid Okurer, eğitim sistemine bütün olarak bakıldığında ciddi eksiklerin, hataların ve yanlışların olduğu iddiasındadır. Bu iddialarını 1957'de İngiltere dönüşünde hazırladığı raporunda dile getirmiştir. Eğitim sistemini eleştirirken, "Türkiye'nin ulaşmasını dilediğimiz seviye için müşahhas örnekler, medenî Batı memleketleridir. Batının her hangi bir medenî memleketi ile Türkiye'nin halk kitlelerini mukayese edince arada, bizim aleyhimize hayli fark vardır" (Okurer, 1997: 55) diyerek dile getirmiştir. Ona göre bu farkın sebebi "yeter sayı ve vasıfta münevver zümrenin olmamasıdır." Bir ülkenin aydına ve aydın yetiştirmeye

verdiği öneme her fırsatta değinen Okurer, eğitim sisteminin, özellikle de üniversitenin temel fonksiyonunu “Türk maarifinin asıl hedef ve fonksiyonu, yeter sayı ve kalitede (ilim, fikir, sanat ve kültür adamlarından mürekkep) bir münevver zümreyi yetiştirmek olmalıdır” (Okurer, 1997: 55) diyerek ifade etmiştir.

Okurer’in eğitim sorunlarına dair “bu konularda objektif hükümler vermek için yeterli araştırma yoktur” (Okurer, 1965: 74) ifadesi, bir meseleyi bilimsel olarak nasıl ele almak gerektiği konusuna önemli bir örnektir. Daima bilimsel zihniyet, metot ve planlıktan bahseden Okurer, eğitim üzerine konuşmak için yeterli bilimsel araştırmaya ihtiyaç olduğunu söyler. Yeterli ve yetkin bilimsel araştırma olmadığı için Türkiye’de “eğitim hakkında bilimsel konuşmaya gerek yokmuş” hissi ortaya çıkmakta ve bu yüzden de sadece politikacılar değil hemen herkes eğitim üzerine görüş beyan etmektedir. Ona göre Türkiye eğitim uzmanı yetiştiren ve eğitim sistemini uzmanlara teslim eden bir ülke değildir.

Eğitim uzmanı eksikliğinden daha büyük bir mesele, ders müfredat programlarının ilmî, objektif esaslara, incelemelere ve araştırmaların ortaya koyduğu netice ve ölçülere dayanmamasıdır. Programlar, daha ziyade ampirik bilgilere, tahminlere, sübjektif düşüncelere ve diğer memleketlerin kitap ve programlarına dayanarak hazırlanmaktadır. Bu şekilde hazırlanan müfredat programlarının amaca uygun olmayacağını kabul etmek gerekir (Okurer, 1965: 74).

Cahid Okurer, eğitim kurumları, kültür, medeniyet, verimlilik ve kalkınma arasında da doğrudan bir bağ kurmuştur. Ona göre “eğitim ve öğretim kurumlarımız müstahsil (üreten) insanlardan çok, müstehlik (tüketen) insanlar yetiştirmiştir” (Okurer, 1965: 66). Şu halde eğitimin amaçları ve ortaya çıkardığı insan tipinde de bir dengesizlik vardır. Bu dengesizliğin temel sebepleri, bilgi yetersizliği, program dengesizliği ve elbette bilim zihniyetinin yerleşmemesidir.

İlk, orta ve yükseköğretim hakkında uzun makaleler ve denemeler yazan Okurer’e göre, okulun genel amacı sadece kuru bilgi vermek olmamalı, iki binli yıllarda sıklıkla dile getirilen “öğrenmeyi öğretmek” olmalıdır (Okurer, 1965: 55). Eğitimde imkân ve fırsat eşitliği temel ilkelerden biridir. Modern ulus-devletlerin eğitim ideallerinden olan bu ilkeye Okurer de dikkat çekmiştir. Ona göre, “tüm Türkiye’nin imkânlarından istifade eden ve özellikle köy çocuklarının okumasını, yükselmesini sağlayan bir eğitim sistemi olmalıdır” (Okurer, 1965: 32). Okurer, bu ideale ulaşmak için farklı gayretler içinde olmuştur. Ancak Okurer de tıpkı Mümtaz Turhan gibi herkese en üst düzeyde nitelikli eğitim vermeye çalışmanın boş bir gayret olduğunu belirtir.

1960’lı yıllarda Okurer, Türkiye’ye beş yıllık eğitimin yeterli olmadığını, bir an önce sekiz yıllık eğitime geçilmesi gerektiğini ısrarla dile getirmiştir. Bu uygulamaya 1971’den sonra deneme olarak geçilmiş ve ülke genelinde yaygınlaşması da ancak bir askerî darbe zorlamasıyla mümkün olabilmıştır. Okurer’in meslekî eğitime yönlendirmenin sekiz yıllık eğitimden sonra olmasını istemesi de Cumhuriyet tarihi boyunca sürekli tekrarlanan, ancak bir türlü hayata geçirilemeyen taleplerden biridir.

Okurer, çağdaşı Turhan gibi lise eğitimine çok önem vermiştir. 1940’lı yıllarda liselerde disiplin ve terbiye meseleleriyle ilgili makalelerde (Okurer, 1947b), verimliliği düşüren sebeplerden biri olarak liselerdeki şiddet olaylarına değinmiştir. Ancak ona göre çok daha önemli olan durum, ilim zihniyeti ve lisede eğitim meselesidir (Okurer, 1947a). Mümtaz Turhan’ın “maarif sisteminin omurgası liselerdir. Üniversite gibi liseler de uluslararası

başarıyı yakalamış olmalıdır” (Turhan, 1980: 354) fikrine büyük ölçüde katılan Okurer, liseleri üniversitenin temeli saymıştır. Tıpkı Turhan gibi o da, nitelikli üniversitenin ancak nitelikli lise ile mümkün olabileceğini iddia etmiştir. Ona göre de lise, umumî kültürün ve başlangıç düzeyde ilim zihniyetinin verilmeye başlandığı yerdir. Bir ülkeyi kalkandıran ilim zihniyeti olduğuna göre, bunun başlangıç yeri lisedir.

Okurer, lise ile üniversitenin bir birinden ayrılamayan/ayrılmaması gereken yapılar olduğuna dikkat çektikten sonra üniversitelerin asıl fonksiyonunun, “ilim ve kültür sahalarında yüksek ihtisas adamları yetiştirmek” (Okurer, 1997: 76) olduğunu belirtmiştir. Ona göre bir ülkenin öncelikli eğitim meselesi “yeter sayıda ve vasıfta ilim ve teknik elemanı yetiştirecek üniversitelere sahip olmaktır” (Okurer, 1965: 27; 1997: 76). Bir ülkenin ne kadar üniversiteye ihtiyacı vardır? Her yere üniversite açmaya gerek var mıdır? Bu sorulara Okurer’in cevabı aynı Mümtaz Turhan gibi seçkincidir: “Üniversite açma işi plana bağlanmalıdır. Bir üniversitenin hakiki fonksiyonunu yerine getirebilmesi için yeter derecede atölye, laboratuvar, kütüphane ve diğer çalışma ve araştırma imkânları yanında, ortalama bir öğretim üyesine düşen öğrenci sayısının da 5-10 arasında olması istenir. Öğretim üyelerinin konferans verir gibi ders verdiği bir üniversiteye üniversite denemez (Okurer, 1965: 47). Türkiye’nin seviyesine erişmek istediği ülkeler, o seviyeye üniversiteleri ve bilim faaliyetleri sayesinde erişmişlerdir. “Hatta o memleketleri, ilköğretim problemlerini halledecek malî kudrete eriştiren de bilhassa üniversiteleri olmuştur” (Okurer, 1965: 49). Okurer’in 1960’ların ortasında söylediklerinin seneler sonra tersinin yapılması Türkiye’nin eğitim meselesinde nereden nereye geldiğini göstermesi bakımından anlamlıdır.

8. Eğitim, kalkınma ve verimlilik

Cahid Okurer, ülkenin konjonktürel ihtiyaçları doğrultusunda eğitim yazıları yazmıştır. 1950’li yıllardan sonra siyasetin temel kavramlarından biri ilerleme, kalkınma ve demokrasidir. Okurer eğitim ve kalkınma arasındaki ilişkiye o kadar vurgu yapmıştır ki, yazılarında sıkça vurgu yaptığı Adam Curle’nin *Educational Strategy for Developing Societies* (1963) başlıklı kitabını *Gelişen Cemiyetlerde Eğitimin Rolü* (1971) başlığıyla tercüme etmiştir. Bundan önce de *Kalkınma Dünyası*, *Bilgi* ve *Bayrak* dergilerinde Türkiye’nin kalkınması hakkında düşünceler, kalkınma ve eğitim, kalkınma ve öğretmen başlıklarında makaleler yazmıştır. Bu yazılarında kalkınmada eğitimin, öğretmenlerin rolüne ve özellikle de insan sermayesine dikkat çekmiştir.

Her ne kadar kalkınma ekonomik temelli bir kavram ve olgu olsa da Okurer, meselenin kültür boyutunu daha çok önemsemiştir. Bir memleketin “sadece iktisat politikasıyla kalkınamayacağını” buna mutlaka eğitim ve kültürün eşlik etmesini ve böylece bütünlüğün sağlanması gerektiğini dile getirmiştir. Ona göre, eğitim kurumlarının üreticilerden çok, tüketiciler yetiştirmesi, sistemin ciddi dengesizliklerinden biridir. Bu da üretim ve tüketim dengesini bozmaktadır (Okurer, 1965: 53, 66).

Eğitim ile kalkınmanın dengesi, üretim-tüketim dengesini sağlayabilecek düzenin kurulmasıyla mümkündür. Bilimden maksadın kullanmak değil, yapmak ve bilgi üretmek olduğu fikri yerleştirildiğinde bu denge kurulabilir. Türkiye için esas olan ithal etmek, kullanmak değil, bilgiyi üretebilmektir tarzındaki Okurer’in önerilerinin büyük ölçüde Mümtaz Turhan ile paralel olması dikkat çekicidir. Türkiye’nin kalkınması için bilim zihniyetine mahkûm olduğunu belirten iki aydına göre bunu sağlayacak olan yer de üniversitedir.

9. Eğitim politikasının esasları ve “Gerçek politika”

Cahid Okurer, 1960'lara kadar politika ile yakından ve daha çok teorik açıdan ilgilenirken, 1961'den sonra aktif bir siyasetçi olmuştur. Eğitime yönelik yazılarında siyasetle iç içe temalar onun diğer eğitim yazarlarından temel farkıdır. Okurer'in idealist bir siyaset anlayışının olduğu görülebilir. Muhtemelen siyaset yaptığı dönemde politikacıların söylem ve eylemlerine yönelik gözlemlerinden rahatsız olmalı ki “gerçek politika böyle ol(a)maz” şeklinde serzenişlerde bulunmuştur. Ona göre, “gerçek politika fikre dayanır” (Okurer, 1969: 20). Türkiye'deki politika son derece sığdır ve fikirler üzerine yaslanmamaktadır. Bu da sosyal bütünlüğünü sağlayamamış bir toplum olmaktan kaynaklanmaktadır. Zira “içtimai bütün haline gelmiş memleketlerde kelimeler değil fikirler tartışılır” (Okurer, 1969: 17). Gerçek politik fikrin ve ona uygun eylemin oluşmadığı Türkiye'de Batı medeniyetinin temel değerleri de anlaşılammıştır. Dolayısıyla da Batı'yı Batı yapan değerleri bu ülkede hâkim kılacak yollar keşfedilememiştir. Oysa bu yol, Okurer'e göre eğitimden geçmektedir.

Okurer'e göre Batı medeniyeti her şeyden önce “hürriyet, hukuk ve bilhassa ilme dayanır” (Okurer, 1969: 26). Bu ilkelere “tolerans”ın da eklenebileceğini ifade eder. Türkiye'de sosyal düzenin, ekonomik kalkınmanın istenilen düzeyde gerçekleşmemiş olmasını bu ilkelerin hakkıyla yerleşmemiş olmasına bağlayan Okurer, öncelikli sorumlunun politikacılar olduğunu belirtir. Ona göre politika yapanlar ilim zihniyetinin esaslarına dayanarak siyaset yapmadıkları için “gerçek politika” yerine “popülist politika” üretmektedirler. Gerçek politikanın hâkim olduğu bir siyasal iklimde devlet, “sezgi ve ilham” kuvvetleriyle yükseltilemez ve idare edilemez. Sezgi ve ilham bir devleti kurmak ve kurtarmak için gerekli heyecanı sağlasa da onu sürdürmek ilim zihniyetine ve akla dayanacaktır.

İlim zihniyetine sahip bir devletin temel niteliği, “devlet adamlarının müspet, ilmî düşünceye sahip olmasıdır. Devletin müesseselerinde ilim ve ihtisas adamları vardır. Müesseseler indî ve idarî görüşlere ve geçici sebeplere göre değil, konularının gerekli kaldığı görüşe, ilmî esaslara göre inceler. Devlet memurları da müspet, objektif bir görüş ve zihniyete sahiptirler” (Okurer, 1969: 45). Bu vasıflara sahip bir memleketin idaresi ve kalkınması da oldukça kolay olacaktır.

Gerçek politika ve eğitim politikasının zincir halde bağlılığına dikkati çeken Okurer'e göre, millî eğitim politikasının esasları şunlardan ibaret olmalıdır (Okurer, 1965: 111-116): **1.** Türkiye'yi yetiştirecek insan gücünü yetiştirmek. **2.** Umumî –temel eğitim ve öğretimi tamamlamak. **3.** Köy çocuklarını okutmak. **4.** Eğitim ve öğretim kademelerini dengeli bir bütün haline getirmek. **5.** Eğitim ve öğretim kurumlarımızın aslî fonksiyonlarını yerine getirmesini sağlamak. **6.** Bilgi bakımından eğitim ve öğretim kurumları aslî fonksiyonunu yerine getirmek. **7.** Çağdaş medeniyetin temel kıymetleri bakımından eğitim ve öğretim kurumları aslî fonksiyonlarını yerine getirmek. **8.** Millî, manevî kültür kıymetlerimiz bakımından eğitim ve öğretim kurumları aslî fonksiyonlarını yerine getirmek. **9.** Eğitim ve öğretim mütehassısları yetiştirmek. **10.** Yeter sayı ve vasıfta öğretmen yetiştirmek.

10. Millet hayatında öğretmen “mürebbi” meselesi ve öğretmen

Entelektüel bir eğitimci bürokrat olan Cahid Okurer'in üzerinde durduğu ve Türkiye'nin eğitimi için hayati gördüğü meselelerden biri de öğretmen niteliği ve yetiştirilmesidir. Bu konuda çok sayıda makalesi olan Okurer'in özellikle “*Millet hayatında mürebbi meselesi*” başlıklı yazısı oldukça önemlidir. Bu yazıda, mürebbilik meselesini sadece

okuldaki öğretmenle sınırlı tutmayan Okurer, memleketin yükselmesi için herkesin sorumlu olması gerektiğini söyler. Onun temel derdi “memleketi yükseltmektir.” Bu yükseltmenin ekonomik, sosyal, kültürel siyasi sütunları vardır. Bunlar içinde en önemlisi hangisidir? Nereden başlanmalıdır diye sorduğunda cevap, öğretmen ve öğretmen yetiştirme meselesi birinci sırayı almıştır. Zira ona göre, diğer alanlardaki gelişmeleri sağlayacak olan da öğretmenlerdir.

Nitelikli öğretmen yetiştirmenin öncelikli sebebi, aslında Türkiye'nin yeter sayı ve vasıfta münevvere ihtiyacının olmasıdır ve bunu yetiştirecek olan da öğretmendir. “Öğretmen yetiştirme işi, öğretmenin hem münevver zümreden bir parça olması bakımından hem de münevver zümreyi yetiştirecek bir unsur olması bakımlarından büyük bir ehemmiyet ve mana taşır” (Okurer, 1997: 57). Türkiye’de öğretmen yetiştirme Tanzimat’tan beri bir sorundur ve Okurer de ısrarla bunun altını çizmektedir. Nitelik ve nicelik dengesi bir türlü halledilememiştir. Okurer, “sayı uğruna kaliteden fedakârlık edilmemelidir” (Okurer, 1965: 102) dese de bu teklif hiçbir zaman karşılık bulamamıştır. Buna karşın, “öğretmenlerin tek kaynaktan yetişmesi gerekir. Böylece öğretmen yetiştiren müessesler bütün öğretmenlere aynı hak ve imkânları sağlayacak olan müşterek bir temel müesseseye dayanacaktır” önerisi, YÖK’ün kurulmasından sonra eğitim fakültelerinin hayata geçmesiyle gerçekleşmiştir. Öte yandan, öğretmen seçiminde ve yükseltmede de dikkatli davranılmasını öneren ve “istidat ve kabiliyete göre öğrenime yöneltme prensibi uygulanmalıdır” (Okurer, 1965: 104) diyen Okurer’in tavsiyesi bu günlere kadar gerçekleşmemiştir.

Türkiye'nin öğretmen yetiştirme meselesi yüz elli senedir nitelik ve nicelik arasında gelip gitmektedir ve bu güne kadar özgün bir modelde istikrarla devam edilememiştir. Okurer, nitelik ve nicelik arasında, “şimdilik az çok bir fedakârlık yapmak zaruri ise sayıdan fedakârlık ehven görünmekle beraber, en doğrusu öğretmen davasını hem yeter kalite hem de yeter sayıda öğretmen yetiştirmek şeklinde formüle etmektir” (Okurer, 1997: 57) diyerek orta yollu geçiştirse de yazılarının kahir ekseriyetinde önce nitelikli öğretmen vurgusu yapmıştır.

Okurer “Türkiye'nin yükselmesinden ancak mürebbiler mesuldür” (Okurer, 1962b: 63) ifadesiyle fikir ortağı Nurettin Topçu'nun “maarif demek muallim demektir. Muallim meselesi, maarif davasının ana meselesidir. Maarifi yapacak olan muallimlerdir” (Topçu, 2010: 72, 95) ifadeleriyle neredeyse bire bir örtüştüğü görülür. Okurer’e göre öğretmenlik mesleği, sağlam bir bilgi, bir kültür ve zihnî formasyon öğreniminden sonra sağlam bir meslek bilgisiyle sağlanabilir. “Öğretmenin asli görevi öğreteceği şeyi tam bilmesi ve bildiklerini iyi öğretebilmesidir” (Okurer, 1965: 102; Okurer, 1997: 58) ifadeleriyle Okurer, öğretmenlik mesleğinin kadim ilkelerini bir kere daha formüle etmiş görünmektedir. 1950'lerden vefatına kadar öğretmen yetiştirme, öğretmen niteliği ve Türkiye'nin kalkınmasında öğretmenlerin rolüne vurgu yapan Okurer'in önerilerinden bazılarının hayata geçtiği söylenebilir. Buna karşın, tutarlı, sürekli ve Türkiye'nin ihtiyaçlarına cevap verecek bir öğretmen yetiştirme nizamının hâlâ tesis edilemediğini de belirtmek gerekir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Türkiye’de Osmanlı son dönemi ve Cumhuriyet’in ilk zamanlarından bu yana eğitimin bir bilim olarak kurumsallaşmasıyla hatırı sayılır ölçüde eğitimcinin yetiştiği söylenebilir. Ancak bu eğitimcilerin hayatları, faaliyetleri ve düşünceleri üzerine yetkin ve yeterli araştırmaların olmadığı, Okurer hakkında araştırmaların eksikliğinden hareketle

söylenbilir. Cahit Okurer, eserleri, faaliyetleri ve düşünceleri ile Cumhuriyet döneminin özgün eğitimcilerinden biri olmasına karşın hakkında bugüne kadar araştırma yapılmamıştır. İlk defa bu makale ile arşiv kaynaklarına dayalı biyografisi verilmiş, görüşleri ve önerileri üzerine kısa bir değerlendirme yapılmıştır.

Okurer, Cumhuriyet tarihinin entelektüel nitelikleri yönüyle özgün eğitimcilerinden biridir. Bütün hayatı pratikte eğitim sisteminin içinde geçmiş, bunun yanında önemli bürokratik ve siyasî makamlarda da hizmet etmiştir. Birçok bilim adamı, sanatçı ve entelektüelin yetişmesinde doğrudan etkili olan Okurer'in asıl önemi Türkiye eğitim meselelerine ilmî ve felsefî derinlikte çözümler getirip bunlara dair çözüm önerileri üretmiş olmasıdır.

Cahid Okurer 1930'lardan itibaren, hâkim resmi ideolojiyle yer yer örtüşen ara sıra farklılaşan bir siyasi-entelektüel yelpaze olan milliyetçi-muhafazakâr çevrede yetişmiş ve bu vadede siyaset yapıp eserler üretmiştir. Bu kadronun bilinen meşhur isimleri Ali Fuat Başgil, Mümtaz Turhan, Nurettin Topçu, Remzi Oğuz Arık gibi isimlerdir. Okurer'i söz konusu milliyetçi-muhafazakâr çevre içinde farklılaştıran büyük ölçüde eğitime odaklanmış olmasıdır. Çevresindeki diğer pek çok isim daha çok hatırlanırken, Okurer'in bilinmemesi değişik şekillerde yorumlanabilir.

Bu unutulmuşluğun hatta görmezden gelmenin (!) politik bir tercihten ziyade, Türkiye'de eğitim düşüncesi, eğitim bilimi araştırmaları ve bizatihi Okurer'in teklif ettiği, gerçekleştirmeyi ümit ettiği projelerle ilgili olabilir. Onun teklifleri, çağdaşı Mümtaz Turhan'la oldukça paraleldir. O, eğitimi Nurettin Topçu gibi bir dava meselesi olmaktan ziyade rasyonel yönetilmesi gereken bir politika ve toplumsal eylem alanı olarak görmüştür. Eğitimi dava olarak görmek ile bilimsel/rasyonel tasarım kabulü arasında fark vardır ve birincisi kulağa hoş gelerek, geniş çevrelerin dikkatini çekebilmektedir. Oysa ikincisi, hem soyut hem de geniş çevreleri heyecanlandıracak bir söylem değildir. Okurer'e göre eğitim politikalarında kaçınılması gereken tutum popülizmden uzak olmaktır. Eğitim politikaları ve programları üzerine tahliller yaparken çoğu kere somut, sayısal verilere dayalı olarak konuşma yapmış ve buna göre çıkarımlarda bulunmuştur. Örneğin Meclis bütçe konuşmasında, tamamıyla istatistiklerden hareket ederek, geleceğe dair bir vizyon belirlemiştir (Okurer, 1965). Millî eğitimin meselelerini tartışırken, sayısal verileri önemsemiş, yeterli verinin olmadığı yerde de bundan şikâyet etmiştir. Böylesi durumlarda, rasyonel konuşmanın ve proje üretmenin doğru olmadığını belirtmiştir. Bu tarz, dönemin eğitim sorununu konuşan aydınlardan belirgin olarak farklılık gösterdiği gibi meselenin bu güne uzanan bir tarafı da vardır.

Cahid Okurer'i diğer eğitimci yazar ve düşünürlerden ayıran en bariz fark "zihniyet ve eğitim ile bilim zihniyeti" kavramlarına sıklıkla vurgu yapmasıdır. Öyle ki, "bilim zihniyeti" onun bütün çalışmalarında anahtar kavramdır. Bu ülkenin Tanzimat'tan beri devam eden sorunlarının temelinde "bilim zihniyeti" olgusunu kavrayamamak olduğunu belirten Okurer, bu görüşü ile Mümtaz Turhan, Z. Fahri Fındıkoğlu ve S. Sami Onar gibi sosyologlarla oldukça benzer. Turhan, birçok eserinde Türkiye'de bilim zihniyetinin olmadığından şikâyet etmiş ve bilim zihniyetine yatkın ilim, fikir, sanat adamlarının yetiştirilmesini salık vermiştir. Aynı şekilde Okurer de liseden itibaren başlayacak yeter sayı ve vasıfta bilim adamı, münevver yetiştirmenin bu ülkenin temel meselesi olduğuna vurgu yapmıştır.

Okurer'in eserlerinin bulunduğu ortak nokta, bilim zihniyetidir. Siyaset, ekonomi, eğitim ve kültürü buluşturan ve bütün bunları yükseltecek olan yetenek bilim zihniyetinin cemiyette hâkim hale gelmesidir. Ona göre bunu sağlayacak olan da eğitim kurumlarıdır ve burada liseler kritik rodedir. Liseler üniversitelere nitelikli öğrencinin hazırlandığı yerdir. İdeal ve ideolojiye dair fikirler talebeye burada kavratılır. Burada verilen fikirler hayat için belirleyicidir. Millî bir eğitimin temeli burada atılır. Bütün mesele Türkiye'nin kalkınması ve yükselmesi ise, bunun yeri eğitim ortamlarıdır ve burada en kilit yer lise ve üniversitedir.

Okurer lise ve üniversiteyi millî kültürün gelişmesi ve ekonomik kalkınmanın manivelası olarak görürken daha önemi bir konuyu da sıklıkla dile getirir: Bu Türkiye'nin öğretmen yetiştirme meselesidir. Öğretmen, bu ülkeyi kalkındıracak ilim, teknik ve sanat adamlarını yetiştirecek unsur olması ve bu unsurun bir parçası olması bakımından hayati derece önemlidir. Eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi öğretmen yetiştirmede de belirgin bir dengesizlik vardır. Nitelik ve nicelik arasında Tanzimat'tan beri denge kurulamamıştır. İmkân ve fırsat eşitliğini de gözetenek, özellikle kırsal kesime eğitimin götürülmesini vurgulayan Okurer'in üzerinde durduğu ancak somut bir öneri getirmediği mesele öğretmen niteliğidir.

Cahid Okurer, 1950'lerden itibaren Türkiye'nin eğitim ve kalkınma meseleleri hakkında hem yazmış hem de siyasette ve eğitim bürokrasisinde aktif görev yapmıştır. Önerilerinden bazıları zaman içinde hayata geçse de, nitelikli öğretmen, meslek liselerinin geliştirilmesi, liselerde ilim zihniyetinin kazandırılması, kompozisyon eğitimine azami önem verilmesi, üniversitelerin bir plan ve program içinde açılması, eğitimde bütçenin birimlere göre dengeli dağıtılması vb. çözümleri ve teklifleri hayata geçememiştir.

Okurer'in eğitim hayatındaki sorunların çözümüne dair şu önerisi son derece önemlidir ve geçerliliğini hâlâ korumaktadır: "Millî eğitim politikası üzerine söylenenlerin gerçekleşebilmesi için buna önce millî eğitim bakanlarının inanması ve tatbik iradesine sahip olması lazımdır. Buna diğer hükümet üyeleri de inanmalıdır" (Okurer, 1965: 107). Siyasetin hukuk, ekonomi, eğitim, kültür, sağlık, spor vb. bütün alanları kapsadığı ve belirlediği bir ortamda eğitim sorunlarının çözümüne bundan daha gerçekçi bir teklif her halde getirilemez.

KAYNAKÇA

- "Ahmet Kabaklı ile röportaj, bir dürüstlük çağı açılacaktır...". (Şubat 1990). *Altınoluk*, S.48, ss.11-14.
- Bolay, S. H. (2010). "Doğru düşünmeyi öğreten Cahit Okurer'in "Temel fikirleri", *Türk Yurdu*, S. 278, ss.12-18.
- Bolay, S. H. (2015). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türk düşünürleri*, Nobel Akademik Yayıncılık. *Cahid Okurer MEB Personel Sicil Dosyası*.
- Eşme, İ.(2001). *Yüksek öğretmen okulları*, Bilgi Başarı Yayınevi.
- Eşme, İ. (2003). "Öğretmen yetiştirmede 130 Yıllık bir sürecin öyküsü: yüksek öğretmen okulları", *Millî eğitim*, S.160, (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/160/esme.htm>).
- http://59haber.com/kose-yazilari/kabakli_hocaya_dair-6679.html
- <https://www.tmkv.org.tr/hakkimizda/Tarihce>.
- Kaplan, M. (1973). "Cahit Okurer", *Hisar*, S.115.
- Kara, İ. (2018). "Unutulmuş bir eğitim adamına dair birkaç not", *Zafer değil, sefer*, Dergâh Yayınları.

- Muz, B. (1973). "Yenilik fikri ve Cahit Hoca'nın son mektubu", *Hisar*, S.115.
- Okurer, C.(1969). *Gerçek politika*, Ayyıldız Matbaası.
- Okurer, C. (1946). *İdeal milliyetçilik*, İleri Yurt Yayımı.
- Okurer, C. (1947a). "İlim zihniyeti ve lise öğretimi hakkında", *Hareket*, S.8, ss.241-243.
- Okurer, C. (1947b). "Liselerde disiplin ve terbiye meselesi", *Hareket*, S.9, ss.9-10.
- Okurer, C.(1962a). *Milliyetçiliğimizin temel fikirleri*, Toprak Dergisi Yayınları.
- Okurer, C. (1962b). *İdeal milliyetçilik*, Yağmur Yayınları.
- Okurer, C. (1965). *Ana hatları ile milli eğitim politikamız*, Ayyıldız Matbaası.
- Okurer, C. (1997). *Kompozisyon öğretimi bakımından İngiltere maarifi hakkında bir inceleme, neticeler ve bazı teklifler*, Milli Eğitim Basımevi, 1997.
- Topçu, N. (2010). *Türkiye'nin maarif davası*, Dergâh Yayınları.
- Topçu, N. (2009). *Millet mistikleri*, Dergâh Yayınları.
- Turhan, M. (1964). *Maarifimizin ana davaları ve bazı hal çareleri*, Bedir Yayınevi.
- Turhan, M. (1980). *Garplılaştırmanın neresindeyiz?*, Yağmur Yayınları.

EK 1: Cahid OKURER'in Eserleri

A. Telif ve Tercüme Kitapları

- Cahit Okurer, *İdeal Milliyetçilik*, Ankara: İleri Yurt Yayımı, 1946, (İkinci baskı: İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962).
- Cahit Okurer, *Büyük Fetih*, İstanbul: İstanbul Fethi Derneği Yayınları, 1953.
- Cahit Okurer, *Milliyetçiliğimizin Temel Fikirleri*, Ankara: Toprak Dergisi Yayınları, 1962, (*Temel Fikirler*, Ankara: Toprak Yayınları, 1962); (Yayına Hazırlayan: Ezel Elverdi, 2. Baskı), İstanbul Dergâh Yayınları, 2009).
- Cahit Okurer, *Ana Hatları İle Milli Eğitim Politikamız*, Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1965.
- Cahit Okurer, *Kompozisyon Öğretimi Bakımından İngiltere Maarifi Hakkında Bir İnceleme, Neticeler ve Bazı Teklifler*, İstanbul: Maarif Matbaası, 1959, (Diğer baskılar: İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1967, 1990, 1997).
- Cahid Okurer, *Gerçek Politika*, Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1969.
- Adam Curle, *Gelişen Cemiyetlerde Eğitimin Rolü*, (Çeviren: Cahit Okurer), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1971.
- Enid Bangold, *Kireçli Bahçe (oyun)*, (Çeviren: Cahit Okurer), İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1965, 1990, 1997.
- Ephraim Kishon, *Bir Tavsiye Mektubu (oyun)*, (Çeviren: Cahit Okurer), Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1973, 1978 (İkinci Baskı, İstanbul: Öteki Yayınevi, 1998).

B. Makaleleri*

- Cahid Okurer, "Namık Kemal", *Hareket*, S.1, ss.13-18, İstanbul, 1939.
- Cahid Okurer, "İnanış Hakkında", *Hareket*, S.1, ss.357-360, İstanbul, 1943.
- Cahit Okurer, "Divan Şiirinde Tabiat ve Tecrit", *Millet*, S.21, ss.276-279, Ankara, 1944.
- Cahid Okurer, "Ölüm ve Makbere Dair", *Ülkü (2. Seri)*, *Milli Kültür Dergisi*, C.X, S.110, ss.11, Ankara, 1946.
- Cahit Okurer, "M. Akif'in İnsani Değeri", *Hareket*, S.10, ss.10-11, İstanbul, 1947.
- Cahit Okurer, "İnsanlık İdeali ve Milliyetçilik", *Hareket*, S.6, 2-3, İstanbul, 1947.

* Burada Cahid Okurer'in kütüphane kayıtlarında olan makalelerine yer verilmiştir. Onun bütün eserleri için çok daha detaylı bir taramaya/araştırmaya ihtiyaç vardır.

- Cahit Okurer, "Liselerde Disiplin ve Terbiye Meselesi", *Hareket*, S.9, ss.9-10, İstanbul, 1947.
- Cahit Okurer, "İlim Zihniyeti ve Lise Öğretimi Hakkında", *Hareket*, S.8, ss.241-243, İstanbul, 1947.
- Cahit Okurer, "Züppe Tipleri", *Hareket*, S.4, ss.10-11, 1947.
- Cahit Okurer, "İnsan Hayatında Prensipler", *Hareket*, S.13, S.6, ss.15, İstanbul, 1947.
- Cahid Okurer, "Eğitim ve Öğretim Prensipleri", *Hareket*, C.12, S.2, ss.7-8, İstanbul, 1947.
- Cahid Okurer, "Eğitim ve Öğretim Prensipleri", İstanbul, *Hareket*, S.3, ss.5-6, 1947.
- Cahid Okurer, "Gerçek Medeniyet ve Milliyet Dünyası", *Hareket*, S.8, ss.4-6, İstanbul, 1947.
- Cahid Okurer, "İdeal ve İdeoloji", *Hareket*, S.7, ss.10-14, İstanbul, 1947.
- Cahid Okurer, "Sanatkârın İdealistliği", *Hareket*, S.5, ss.9-10, İstanbul, 1947.
- Cahit Okurer, "Bir Kitap ve Düşündükleri", *İş Felsefe, Ahlak ve İçtimaiyat Mecmuası (İş ve Düşünce)*, C.14, S. 5/81, ss.101-103, İstanbul, 1948.
- Cahid Okurer, "Bir Kitap Hakkında Düşündüklerim (İdeal ve İdeoloji)", *İş Felsefe, Ahlak ve İçtimaiyat Mecmuası (İş ve Düşünce)*, C.14, S.1/77, ss.7-11, İstanbul, 1948.
- Cahit Okurer, "Aile Hakkında", *Hareket*, S.12, ss. 4-5, İstanbul, 1948.
- Cahit Okurer, "Bir Kitap ve Düşündükleri", *İş Felsefe, Ahlak ve İçtimaiyat Mecmuası (İş ve Düşünce)*, C.14, S.11/87, ss.242-244, İstanbul, 1948.
- Cahit Okurer, "Hürriyet Meselesi Hakkında", *Hareket*, S.21, ss.5-7, İstanbul, 1948.
- Cahit Okurer, "Hürriyet Ne Değildir", İstanbul, *Hareket*, S.19, ss.4-5, 1948.
- Cahit Okurer, "Hürriyet Sözü ve Kendisi", *Hareket*, S.18, ss. 4-5, İstanbul, 1948.
- Cahit Okurer, "Namık Kemal'in Aile Makalesi", *Hareket*, S.11, ss.4-5, İstanbul, 1948.
- Cahit Okurer, "İnsan Hayatında İrade ve Zaruret", (Charles Morgan, çeviren: Cahit Okurer), *Hareket*, S.17, ss.11-12, İstanbul, 1948.
- Cahit Okurer, "İnsan Hayatında İrade ve Zaruret", (Charles Morgan, çeviren: Cahit Okurer), *Hareket*, S.18, ss.12-13, İstanbul, 1948.
- Cahit Okurer, "Karakter Kahramanı Hüseyin Avni", *Hareket*, S.14, ss.8-9, İstanbul, 1948.
- Cahit Okurer, "İnsanda Hürriyet ve İrade", *Hareket*, S.22/5-6, ss.16, İstanbul, 1948.
- Cahit Okurer, "Garplılaşma Hareketleri", *Hareket*, S.27, ss.5-6, İstanbul, 1949.
- Cahit Okurer, "Garplılaşma Hareketleri", *Hareket*, S.25, ss.3-4, İstanbul, 1949.
- Cahit Okurer, "Garplılaşma Hareketleri 1908'den Bugüne Kadar", *Hareket*, S.28, ss.4-7, İstanbul, 1949.
- Cahid Okurer, "Şemsiyeli Adam'ı Tahlil ve Tenkid", İstanbul, C.I, S.2, ss.31-33, İstanbul, 1953.
- Cahid Okurer, "Roman Nedir", İstanbul, C.I, S.12, ss.13-16, İstanbul, 1954.
- Cahid Okurer, "Şiir Tahlilleri / Mehmet Kaplan", *Hisar*, C.3, S.56, ss.14-1, Ankara, 1954.
- Cahid Okurer, "Kitabiyat Türkiye'de Şark, Garp ve Amerikan Tesirleri / Halide Edip Adıvar, Adnan Adıvar" İstanbul, C. III, S. 8, ss. 11-14, İstanbul, 1956.
- Cahid Okurer, "Düşüncenin Temel ve Metodları", İstanbul, C.3-4, ss.9-1, İstanbul, 1956/1957.
- Cahid Okurer, "Yahya Kemal'in Vatan Anlayışı", *Türk Dili*, C.VIII, S.91, ss.377-379, Ankara, 1959.
- Cahid Okurer, "Kökü Mazide Atı Olan Yahya Kemal", *Türk Dili*, C.VIII, S.90, ss.316-318, Ankara, 1959.
- Cahit Okurer, "Zihni Cesaret ve Müsbet Zihniyet Yokluğu", *Türk Yurdu*, C.1, S.3/273, ss.35-36, Ankara, 1959.
- Cahit Okurer, "İrade Terbiyesi", *Türk Yurdu*, C.1, S.2/272, ss. 29-30, Ankara, 1959.
- Cahit Okurer, "Taşralı", *Türk Yurdu*, C.1, S.5/275, ss.63-64, Ankara, 1959.
- Cahit Okurer, "Düşünce Hayatı ve Hisler", *Türk Yurdu*, C.1, S.1/271, ss.27-28, Ankara, 1959.
- Cahit Okurer, "Türkiye'nin Yükselmesinde Üniversite", *Töre*, S.3, ss.10-12, İstanbul, 1960.

- Cahid Okurer, "Ana hatları ile Milli Eğitim Politikamız", *Hisar*, C.5, S.21, ss.18-19, Ankara, 1965.
- Cahit Okurer, "Kireçli Bahçe Hakkında", *Devlet Tiyatrosu*, S.34, ss. 24-26, Ankara, 1966.
- Cahit Okurer, "Milli Eğitim Hakkında Bazı Düşünceler", *Kalkınan Dünya*, C.1, S.3. ss.8-9, 32, Ankara, 1966.
- Cahid Okurer, "Millî Eğitim Dâvamız", *Türk Kültürü*, C.IV, S.40, ss.307-318, Ankara, 1966.
- Cahit Okurer, "Türkiye'nin Kalkınması Hakkında Düşünceler", *Kalkınan Dünya*, C.1, S.1/8, ss.31, Ankara, 1966.
- Cahit Okurer, "Milliyetçilik ve İnsan Fikri", *Bayrak*, C.17, S.665, ss.6-7, Ankara, 1969.
- Cahit Okurer, "Milliyetçilik ve İnsan Fikri", *Milli Işık*, C.III, S.26, ss.22-23, İstanbul, 1969.
- Cahit Okurer, "Eğitim ve Öğretimin Süresi", *Hisar*, C. 9, S.69, ss.8-9, Ankara, 1969.
- Cahit Okurer, "Milliyetçilik ve Sosyalizm", *Bayrak*, C.17, S.668-2, ss.18, Ankara, 1969.
- Cahit Okurer, "Eğitimde Hürriyet", *Hisar*, C.9, S.67, ss.6-7, Ankara, 1969.
- Cahit Okurer, "Eğitimde İctimai Adalet", *Hisar*, C.9, S.68, ss.8-9, Ankara, 1969.
- Cahit Okurer, "Eğitimin Gayesi", *Hisar*, C.9, S.66, ss.12-13, Ankara, 1969.
- Cahit Okurer, "Halkın Mutluluğu ve Halk Eğitimi", *Hisar*, C.9, S.72, ss.12-13, Ankara, 1969.
- Cahid Okurer, "Eğitimde İki Hedef", *Hisar*, C.10, S.76, ss.7-8, Ankara, 1970.
- Cahit Okurer, "Eğitimin Genel Esasları", *Bayrak*, C.18, S.77/4, ss.18, Ankara, 1971.
- Cahit Okurer, "Eğitim Politikası", *Bayrak*, C.18, S.78, ss.15-17, Ankara, 1971.
- Cahit Okurer, "Kültür Politikası", *Bilgi*, C.24-25, S.288-289, ss.12-13, İstanbul, 1971.
- Cahid Okurer, "Eğitim Sistemi ve Kademeleri", *Bayrak*, C.18, S.6, ss.8-10, Ankara, 1971.
- Cahid Okurer, "Eğitim ve Değişen Zaman", *Hisar*, C.11, S.93, ss.8-10, Ankara, 1971.
- Cahid Okurer, "Eğitim ve Kültür Politikasında Esas", *Bayrak*, C.18, S.4, ss.2-4, Ankara, 1971.
- Cahid Okurer, "İç ve Dış Politikada Esas", *Bayrak*, C.18, S.3, ss.42-43, Ankara, 1971.
- Cahid Okurer, "Sovyet Rusya'da Kültür ve Sanat Hayatı", *Hisar*, C.11, S.96, ss.8-11, Ankara, 1971.
- Cahid Okurer, "İş-İktisat Politikasında Esas", *Bayrak*, C.18, S.5, ss.5-6, Ankara, 1971.
- Cahid Okurer, "Kalkınma ve Öğretmen", *Bilgi*, C.25, S.290, ss.4-5, İstanbul, 1971.
- Cahid Okurer, "Kültür Politikası", *Bayrak*, C.18, S.2, ss. 2, 40-43, Ankara, 1971.
- Cahid Okurer, "Modern Devlet", *Bayrak*, C.18, S.1, ss.2, 41-43, Ankara, 1971.
- Cahid Okurer, "Politika ve Parti", *Bayrak*, C.18, S.76, ss.4, 19, Ankara, 1971.
- Cahid Okurer, "Eğitim ve Öğretimde İkinci Kademe Umumi-Temel Eğitim", *Bayrak*, C.19, S.8, ss.20-25, Ankara, 1972.
- Cahid Okurer, "Eğitim ve Öğretimde Üçüncü Kademe", *Bayrak*, C.19, S.10, ss.29-34, Ankara, 1972.
- Cahid Okurer, "Bir Numaralı Mesele (Demokrasiyi Hakim Kılma)", *Bayrak*, C.19, S.9, ss.3-6, Ankara, 1972.
- Cahid Okurer, "Devlet Konservatuarları Hakkında", *Hisar*, C.12, S.106, ss.21-22, Ankara, 1972.
- Cahid Okurer, "Eğitim Kademelerinin Bir Bütün Halinde Gelişmesi", *Bayrak*, C.19, S.17, ss.16-21, Ankara, 1972.
- Cahid Okurer, "Eğitimde İlim ve İlmi Araştırma Kademesi", *Bayrak*, C.19, S.12, ss.25-27, Ankara, 1972.
- Cahid Okurer, "Ephraim Kishon ve Bir Tavsiye Mektubu", *Devlet Tiyatrosu*, S.55, ss.19-20, Ankara, 1972.
- Cahid Okurer, "Eğitim ve Öğretimde Birinci Kademe Okul Öncesi Çocukluk Çağı", *Bayrak*, C.19, S.7, ss.12-14, Ankara, 1972.

- Cahid Okurer, "Gerekli İnsan Gücü ve Umumi-Temel Eğitim", *Bayrak*, C.19, S.16, ss.10-13, Ankara, 1972.
- Cahid Okurer, "Kültür Politikasında Ana Görüş ve Temel Fikirler. 1, 2", *Hisar*, C.12, S.108, ss. 11, Ankara, 1972.
- Cahid Okurer, "Milliyetçiliğin Üstünlüğü", *Bayrak*, C.19, S.14, ss.7-12, Ankara, 1972.
- Cahid Okurer, "Öğretmen", *Bayrak*, C.19, S.13, ss.27-29, Ankara, 1972.
- Cahid Okurer, "Roman", *Hisar*, C.11, S.7, ss.10-11, Ankara, 1972.
- Cahid Okurer, "Kitabiyat, Türkiye'nin Kalkınması ve İnsan Gücü", *Bayrak*, C.19, S.15, ss.10-12, Ankara, 1972.
- Cahid Okurer, "Yüksek Okullar ve Üniversiteler", *Bayrak*, C.19, S.11, ss.21-25, Ankara, 1972.
- Cahit Okurer, "Tarih Boyunca Meydana Gelen Kültür Eserleri, 2", *Bayrak*, C.20, S.25, ss.5-7, Ankara, 1973.
- Cahit Okurer, "Köy Çocuklarını Okutmak", *Bayrak*, C.20, S.23, ss.10-14, Ankara, 1973.
- Cahit Okurer, "Bir Tavsiye Mektubu", (Ephraim Kishon, Çeviren: Cahit Okurer), *Türk Edebiyatı*, C.II, S.18, ss. 33, İstanbul, 1973.
- Cahit Okurer, "Kültür Politikasının Esasları", *Hisar*, C.XIII, S.112, ss.10-11, Ankara, 1973.
- Cahit Okurer, "Kültür Politikasının Tesbiti", *Hisar*, C.XIII, S.111, ss.8-10, Ankara, 1973.
- Cahit Okurer, "Kültür Politikası Tatbikatında Ele Alınacak Başlıca İşler", *Bayrak*, C.20, S.24, ss.6-7, Ankara, 1973.
- Cahid Okurer, "Eğitim Müesseselerinin Asli Fonksiyonlarını Yerine Getirmeleri", *Bayrak*, C.20, S.19, ss.28-32, Ankara, 1973.
- Cahid Okurer, "Eğitim Müesseselerinin Bilgi Bakımından Asli Fonksiyonları", *Bayrak*, C.20, S.20, ss.18-22, Ankara, 1973.
- Cahid Okurer, "Kültür Politikasında Ana Görüş ve Temel Fikirler. 1, 2", *Hisar*, C.13, S.109, ss.10-12, Ankara, 1973.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Tümevarımsal Muhakeme Becerilerinin İncelenmesi

Handan DEMİRCİOĞLU¹
Gülten EROL²

Özet

Tümevarımsal muhakeme özel durumlardan yola çıkarak genellemeye kadar devam her bir aşamada ileri sürdüğü fikirleri doğrulama buna göre de çıkarımda bulunmayı içeren bir süreçtir. Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullandıkları tümevarımsal muhakeme sürecini incelemektir. Çalışmanın katılımcılarını 9, 10, 11 ve 12. sınıfa devam eden gönüllü 188 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler kibrit çöpü, ardışık sayı sorusu ve kağıt katlama sorusu ile üç farklı günde yazılı olarak toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Veri analizi sürecinde her bir soru için aynı işlem adımları gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler tümevarımsal muhakeme aşamalarına (gözlemlene, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme, genellenmenin testi) göre incelenmiştir. Bu aşamalara göre sınıf düzeyi temele alınarak frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuştur. Bu sayede hem aşamalar arasında hem de sınıflar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen bulgular yordamanın testi ve genellenmenin testi aşamalarını öğrencilerin daha az sergilediğini göstermiştir. Ayrıca şekil verilmeyen sorularda başarının daha düşük olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra tümevarımsal muhakeme süreci aşamaları arasında güçlü bir ilişkinin varlığını ve öğrencilerin herhangi bir aşamadaki başarısının bir sonraki aşamadaki başarısını etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Muhakeme
Tümevarımsal Muhakeme
Matematiksel Muhakeme
Problem çözme
Ortaokul öğrencileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.12.2020
Kabul Tarihi: 03.12.2021
Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Cumhuriyet Üniversitesi, handandemircioglu@gmail.com, 0000-0001-7037-6140

² Öğr., Sives Milli Eğitim Müd., gultnrol@gmail.com, 0000-0001-5751-6460

Investigation of Secondary Students' Inductive Reasoning Skills

Handan DEMİRCİOĞLU¹

Gülten EROL²

Abstract

Inductive reasoning is a process that includes validating the ideas put forward at each stage from the special cases to the generalization and making inferences accordingly. The aim of this study is to investigate the inductive reasoning process used by secondary school students in solving the problems. Participants of the study consisted of 188 volunteer secondary school students attending 9th, 10th, 11th and 12th grades. The data were collected in written form on three different days using matchsticks, consecutive number questions and paper folding questions. Content analysis was made in the analysis of the collected data. During the data analysis process, the same steps were taken for each question. The collected data were analyzed according to the stages of inductive reasoning (observation, organization of observations, prediction, test of prediction, generalization, test of generalization). According to these stages, frequency and percentage tables were created based on the class level. In this way, comparisons were made both between stages and between classes. The findings obtained showed that students exhibited less of the test of the prediction and the test of generalization. It also showed that success was lower in unformed questions. In addition, it was determined that the existence of a strong relationship between the stages of the inductive reasoning process and the success of the students at any stage affect their success in the next stage.

Keywords

Reasoning
Inductive Reasoning
Mathematical reasoning
Problem solving
Secondary Students

About Article

Sending Date: 27.12.2020

Acceptance Date: 03.12.2021

Electronic Issue Date: 27.12.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

GİRİŞ

Muhakeme varsayımlar üretme ve bu varsayımları test etme, tahminde bulunma, sonuç çıkarma, akla mantığa yakın olup olmadığını inceleme, karar verme, genelleme yapma gibi farklı anlamalarda kullanılmaktadır. Muhakeme matematik öğretim programında (MEB, 2013) matematiksel süreç becerileri olarak ifade edilmiştir ve “eldeki bilgilerden yola çıkarak matematiğin kendine özgü araç (sembol, tanım, ilişki, vb.) ve düşünme tekniklerini (tümevarım, tümdengelim, karşılaştırma, genelleme, vb.) kullanarak yeni bilgiler elde etme süreci” (MEB, 2013) olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda muhakemenin bir süreç olduğuna vurgu yapılmaktadır. Fakat Umay (2003) muhakemeyi, düşünmenin ancak ileri basamaklarında ortaya çıkan bir yetenek ve beceri olarak ifade etmekte ve varolan delillerden, gerçeklerden yola çıkarak doğru, mantıklı ve kendi içinde çelişmeyen, usul ve

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Cumhuriyet Üniversitesi, handandemircioglu@gmail.com, 0000-0001-7037-6140

² Öğr., Sives Milli Eğitim Müd., gultnrol@gmail.com, 0000-0001-5751-6460

kurallara uygun gerekçeli bir karar verme şeklinde tanımlanmaktadır. Burada süreçten ziyade karar verme olarak ifade edilmektedir. Toulmin, Rieke ve Janik (1984) ise bir iddiayı veya hükmü doğrulamak veya reddetmek için kullanılan bir yol olarak ele almıştır. Üst düzey bir düşünme eylemi olan muhakeme yapma karmaşık bir süreçtir. Eleştirel, yaratıcı soyut düşünme, strateji oluşturma ve var olanları etkili kullanma, varsayımda bulunma gibi matematiksel düşünme ile de ilintili önemli becerileri içermektedir. Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programında matematiksel kavramların kazandırılmasının yanı sıra, matematiği anlamlı öğrenmek ve etkili kullanmak için muhakeme becerisinin geliştirilmesi ifade edilmektedir. Bu öğretim programında öğrencilerde muhakeme becerilerinin kazandırılması için dikkate alınması gereken göstergeler çıkarımların doğruluğunu ve geçerliliğini savunma, mantıklı genellemelerde ve çıkarımlarda bulunma, bir matematiksel durumu analiz ederken matematiksel örüntü ve ilişkileri açıklama ve kullanma, yuvarlama, uygun sayıları gruplandırma, ilk veya son basamakları kullanma gibi stratejileri veya kendi geliştirdikleri stratejileri kullanarak işlem ve ölçümlerin sonucuna dair tahminlerde bulunma, belirli bir referans noktasını dikkate alarak ölçmeye ilişkin tahminde bulunma olarak verilmiştir.

Matematiksel muhakeme

Matematiksel muhakeme, tahminlere göre bir teoriyi test etme, kanıtlamaya çalışma, modern bilim dünyasının yaptığı ve kanıtlamaya çalıştığı durumlar olarak ifade edilmektedir (Arsac, 2007). Herhangi bir konuda yapılan muhakemelerden çok farklı değildir ancak daha üst düzeydeki argümanlara ihtiyaç duyulmaktadır (Selden & Selden, 2003). Beckmann (2002) matematiksel kavramlar açıklandığında matematiksel muhakeme yapan kişinin kendi anlamlandırmasını geliştirdiğini hatta sağlamlaştırdığını ifade etmektedir. Öğrencilerin varsayımlarda bulunabilmesi, çıkarım yapabilmesi hatta bunların doğruluğunu ispatlayabilmesi öğrencinin matematiksel muhakeme yeteneğine bağlıdır. Erdem (2015) matematiksel muhakemeden, matematik penceresinden bakarak çevrede olup biteni “Neden” ve “Nasıl” diye sorgulayarak anlamlandırmaya yardımcı olan ve bu anlamlandırma sonucunda da doğru kararlar vermeyi sağlayan bireysel bir kültür olarak bahsetmiştir. Muhakeme, tümevarımsal ve tümdengelimsel muhakeme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Tümevarımsal Muhakeme

Tümevarımsal muhakeme genelleme süreci ile ilgilidir. Edwards (1997) tümevarımsal muhakeme sürecini bir dizi davranış ile detaylıca açıklamıştır. Edwards’a (1997) göre öğrenciler problem çözerken ilk önce bir kural, ilişki ya da örüntü bulurlar. Buldukları kural, ilişki ya da örüntülerin farklı durumlarda da geçerli olup olmadığını incelemek için farklı özel durumlar incelerler. Bu düşünem şekli ile tümevarımsal düşünme başlar. Varsayımlarının doğruluğunu belli durumlarda doğruluğunu göstermek kanıtlama düşüncelerinin temelindedir. Örneğin “çift iki sayının toplamı daima çift bir sayıdır” ifadesi ispatlanırken çeşitli sayıları deneyerek doğrulama yapabilirler. Bu son düşünme eylemi ispattan önceki adımdır (Edwards 1997). Bu çalışmada da tümevarımsal muhakeme ilişkileri gözlemlene, bu gözlemleri diğer durumlarla ilişkilendirebilme, tahminde bulunma, öne sürülen tahminin doğruluğunu kontrol etme, ifade edilen ilişkiyi genelleme ve son olarak da genellemenin kontrolünü yapma işlemlerinin bulunduğu bir süreç olarak alınmıştır. Elbette bir süreç olduğu için birçok çalışmada aşamalarından bahsedilmektedir.

Tümevarımsal Muhakeme Aşamaları

Tümevarımsal muhakeme aşamaları farklı çalışmalarda farklı tanımlanmıştır. Pólya (1967), tümevarımsal muhakeme sürecini belirli durumların gözlemlenmesi, önceki özel durumlara dayalı varsayım formülasyonu, yeni özel durumlarla genelleme ve varsayım doğrulama olmak üzere dört aşama olarak ifade etmiştir. Reid (2002) ise bir örüntü gözlemi, bu örüntünün genel olarak geçerli olduğu varsayımı (şüpheyile), varsayımın test edilmesi ve varsayımın geliştirilmesi olarak belirtmiştir. Cañadas ve Castro (2007) yedi 7 aşama tanımlamışlardır. Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan tümevarımsal muhakemenin birinci aşaması gözlem yapma yani gözlemlenme aşamasıdır. **Gözlemlenme aşaması**, problemdeki özel durumlarla ilk deneyimlerin yaşandığı bir başlangıç noktasıdır (Cañadas ve Castro, 2007; Cañadas, Deulofeu, Figueiras, Reidand & Yevdokimov, 2008). İkinci aşama **gözlemlerin organizesi aşaması**, gözlemlenen özel durumların düzenlenmesi ve sistematik bir hale getirilmesi için seçilen stratejileri içermektedir (Allen, 2001; Cañadas ve Castro, 2007; Cañadas v.d., 2008). Üçüncü aşama olan **yordama aşaması**, Cañadas ve Castro'nun (2007) ve Cañadas v.d.'nin (2008) yorumladığı "araştırma" ve "örüntüyü tahmin etme" aşamalarını birleştirilerek, Navruz'un (2012) çalışmasında yordama olarak tek aşamada toplanmıştır. Çünkü araştırma ve örüntüyü tahmin etme, örüntünün bir sonraki veya yakın bir terimini tahmin etmek anlamına gelirken (Cañadas v.d., 2008) yordama, örüntünün uzaktaki herhangi bir terimi için çıkarımda bulunmak veya örüntünün bütün terimlerine uygulanabilen basit bir formül üretmek anlamına gelmektedir.

Dördüncü aşama **yordamanın testidir**. Bu aşamada genel durumlar hariç sadece yeni özel durumlar için kontroller gerçekleştirilir (Cañadas ve Castro, 2007; Cañadas v.d., 2008). Bu çalışmada da genel durumlar için gerçekleştirilmemektedir. Yeni özel durumlar için gerçekleştirilebildiği gibi var olan özel durumlar için de gerçekleştirilebilmektedir. Bunun sebebi de verilen özel durumlar birden çok olabilmektedir ve hepsi, her zaman yordama için kullanılmayabilir. Dolayısıyla yordamanın testinde de kullanılmasında sakınca olmamaktadır. Yeni özel durumlar için test ederken çizmek ya da tek tek saymak gibi yöntemlerle sonucun kontrol edilmesi gerekmektedir. Var olan özel durumlar için test etmek daha kolaydır. Beşinci aşama **genellemedir**. Bu aşama, uygun bir yordamadan özel durumlara bağlı olmayan, genel bir kurala ulaşmak anlamına gelmektedir (Duval, 1990; Akt. Cañadas v.d. 2008; Cañadas ve Castro, 2007; Cañadas v.d., 2008).Navruz'un (2012) çalışmasında da cebirsel veya sözel formüller yazma, örüntünün n. adımı hakkında fikir üretme ve örüntünün genel terimine ulaşmaya çalışma şeklinde ele alınmıştır.Bu çalışmada da aynı şekilde alınmıştır. Yine Tablo2, Tablo3 ve Tablo4'de sorulan sorular için genelleme aşamasının nasıl olduğu açıklanmaktadır. Altıncı ve son aşama ise **genellenmenin testidir**. Bu aşama, matematiksel ispatlarla genellenmenin doğru olduğuna karşındaki kişiyi inandırmaktır (Cañadas ve Castro, 2007; Cañadas v.d., 2008).Bu çalışmada genellenmenin testi aşaması, bulunan formülün soruda verilen değerler için denenerak test edilmesi veya formülden elde edilen herhangi bir sonucun çizme gibi başka bir yöntem kullanarak test edilmesi şeklinde ele alınmıştır.

Elbette matematik kavramları öğrenmek kadar öğrencileri birçok beceri ile donatmak öğretim hedeflerimiz arasında yer almaktadır. Tümevarımsal muhakeme, özelleştirme, genelleme doğrulama, gerekçelendirme, problem çözme, çıkarımda bulunma gibi birçok

beceriyide barındıran bir süreçtir. Matematik eğitiminde özellikle yurt içinde tümevarımsal muhakeme ile ilgili pek fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu bakımdan bu çalışmada tümevarımsal düşünce muhakeme süreci incelenmekte, tümevarımsal düşüncenin doğası ve işleyişi derinlemesine analiz edilerek öğrenci boyutunda nasıl gerçekleştiği konusuna açıklık getirilmesi amaçlanmaktadır. Birçok çalışma da muhakeme becerisini geliştirmede ve değerlendirmede farklı soru tiplerinin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Frederiksen, 1984; Alkove & McCarty, 1992; Henningsen & Stein, 1997; Kosonen,1992; Suzuki,1997; Lannin, 2004). Bu nedenle bu çalışmanın ilk alt problemi tümevarımsal muhakeme becerilerinin problem tipine göre nasıl değiştiğini incelemektir. Diğer bir alt problem ise her bir problem durumunda sınıfa bağlı olarak (9, 10, 11 ve 12. sınıf) tümevarımsal muhakeme becerilerini incelemektir.

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Tümevarımsal muhakeme süreçlerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yapılmıştır. Nitel yöntemler metin ve imgesel verilere dayanmaktadır ve veri analizinde özgün adımlara sahiptir (Cresweel, 2013:183). Yıldırım ve Şimşek'in (2013) ifade ettiği gibi insan davranışını araştırırken esnek ama bütüncül bir yaklaşım kullanmak gerekmektedir. Durum çalışması tercih edilmesinin nedeni durum çalışmasının tüm durumlar için geçerli olmaması yalnızca belirlenen durum için genellemeler yapılmasına uygun olmasıdır. Bu çalışmada her problem ve her bir sınıf düzeyi bir durum olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla üç durum üzerinde sınıflar arası inceleme yapılmıştır. Problemlerin yani durumların birbirinden hangi açılardan farklılık gösterdiğinin anlaşılması, süreç içindeki sergilenen davranışlarının incelenmesi ve analiz edilmesi bakımından durum çalışması yöntemi bu araştırmanın doğası ile uyumaktadır. Gerçekten hem problemden probleme hem de çalışmaya katılan öğrenciden öğrenciye tümevarımsal muhakeme süreci farklılık göstermekte ve durum araştırması ile gözlemlenebilen bu çeşitlilik, araştırma problemlerinin yanıtlanabilmesine olanak sağlamaktadır.

3.2. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları bir Anadolu Lisesinin 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmacının çalıştığı okul olması sebebiyle katılımcılar kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Çalışmaya katılan her bir öğrenciye bir numara verilmiştir. Veri toplama aracıda yer alan 3 soru detaylı veri elde etmek amacı ile farklı günlerde uygulandığı için her bir soru için katılım sayısı farklılık göstermektedir. Bu nedenle her bir soru bir durum olarak ele alınmıştır ve ona göre veri analizi yapılmıştır. Bunun bir sonucu olarak da her bir sorudaki öğrenci numarası farklı bir öğrenciyi ifade etmektedir. Diğer taraftan Tablo 1 incelendiğinde katılımcılara 1. soruda farklı 2 ve 3 de farklı numaralandırma yapıldığı görülmektedir. 1. soru için yapılan 1. sütundaki kodlama şekli, uygulaması ve anlaşılması zor olduğundan diğer sorularda kullanılmamıştır. 2. ve 3. soruda daha basit, sadece numaralandırılarak kodlama kullanılmıştır. Ayrıca sehven A42 ve A57 kodları herhangi bir öğrenci ile eşleştirilememiş ve boş kalmıştır. 1. soru için kodlamanın değiştirilmeden bu şekilde verilmesinin nedeni veri analizinde bu kodlarla verilmesidir.

Tablo1. Sorulara ve sınıflara göre katılımcı numaraları

Sınıf	Sorulara göre katılımcı numaraları		
	1.soru	2.soru	3.soru
9. sınıf	C1-C37	1-39	1-34
10. sınıf	A45-A71 B25-B51	40-93	35-86
11. sınıf	A1-A22 B1-B24 D1-D16	94-152	87-146
12. sınıf	A23-A44 B52-B66	153-178	147-164
Toplam	188	178	164

Tablo1'den görüldüğü gibi 1. soru için C1-C37 arasındaki öğrenciler 9. sınıftan; A45-A71 ve B25-B51 arasındaki öğrenciler 10. sınıftan; A1-A22, B1-B24 ve D1-D16 arasındaki öğrenciler 11. sınıftan ve A23-A44, B52-B66 arasındaki öğrenciler 12. sınıftan olmak üzere toplam 188 öğrenci katılmıştır (A42 ve A57 kodları sehven herhangi bir öğrenci ile eşleştirememiş ve boş kalmıştır). 2. soru için 1-39 arasındaki öğrenciler 9. sınıftan; 40 ile 93 arasındaki öğrenciler 10. sınıftan; 94 ile 152 arasındaki öğrenciler 11. sınıftan ve 153 ile 178 arasındaki öğrenciler 12. sınıftan olmak üzere toplam 178 öğrenci katılmıştır. 3. soru için 1-34 arasındaki öğrenciler 9. sınıftan; 35 ile 86 arasındaki öğrenciler 10. sınıftan; 87 ile 146 arasındaki öğrenciler 11. sınıftan ve 147 ile 164 arasındaki öğrenciler 12. sınıftan olmak üzere toplam 164 öğrenci katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı geliştirilirken öncelikle ilgili literatür taranmıştır. Tümevarımsal düşünce, özel durumlardan yola çıkarak genel durumlara doğru bir akıl yürütme işidir (Neubert & Binko, 1992). Bu çalışmada yakın adıma ilerleme tipindeki sorular özel durumları, uzak adıma ilerlemede kullanılacak olan formülü elde etme soruları da genellemeyi temsil etmektedir. Yöneltilen problemlerde gözlemlenme aşamasından genellenmesine kadar olan süreç (gözleme, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme, genellenmenin testi) inceleneceği için uzman görüşleri ile tümevarımsal düşünme süreçlerini ortaya çıkarabileceği düşünülen üç soru seçilmiştir. Daha sonra bir pilot çalışması yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmada hem sorular test edilmiş hem de araştırmacının aşamaları yoklamada deneyim kazanması sağlanmıştır. Pilot çalışma sonrasında sorularda anlaşılmayan yerler daha açık yazılmıştır. Özellikle kağıt katlama sorusunda görselleştirme yapılma ihtiyacı olmuştur. Veri toplama aracında aşağıda yer verilmiş olan kibrit çöpü, ardışık sayı ve kağıt katlama sorularına yer verilmiştir.

Kibrit çöpü sorusu

Aşağıdaki şekil her bir kenarı bir kibrit çöpü uzunluğundaki bitişik karelerden oluşmaktadır. Şekilde görüldüğü gibi 1 kare için 4 kibrit çöpü, 2 kare için 7 kibrit çöpü, 3 kare için 10 kibrit çöpü gerekmektedir.



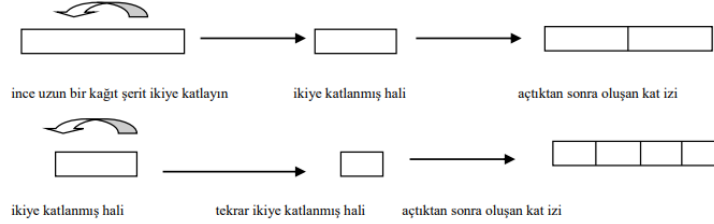
- a) Yan yana 14 kare yapmak için kaç kibrit çöpü gereklidir?
 b) Yukarıdaki çözümü genelleyerek bir formüle ulaşabilir misiniz? Yani yan yana n tane kare yapmak için kaç kibrit çöpü gereklidir?

Ardışık sayı sorusu

Bazı sayılar bir dizi ardışık pozitif sayının toplamı olarak ifade edilebilir. Örneğin;
 $9=2+3+4$, $11=5+6$, $18=3+4+5+6$

- a) Verilen örnekler dışında siz de bir örnek veriniz.
 b) Tam olarak hangi sayılar bu özelliğe sahiptir formüle genelleştiriniz?

Kağıt katlama sorusu



Yukarıda modellendiği gibi ince uzun bir kağıt şerit olduğunu düşünün. Uçlarından tutun ve ikiye katlayın. Kağıdı bastırın ki kat izi belirginleşsin. bu işlem sonucunda bir tane kat yeri oluşur. Kağıt üzerinde bir kez daha aynı işlemi tekrarlayın, bu sefer de 3 kat yeri oluşur.

- a) Bu işlemi toplamda 10 kez yaparsanız kaç kat yeri oluşur?
 b) Yukarıdaki çözümü genelleyerek bir formüle ulaşabilir misiniz?

Soruların her biri bir yönü ile diğerinden farklı olacak şekilde seçilmiştir. Kibrit çöpü ve kağıt katlama sorusu görsel ile birlikte verilirken ardışık sayı sorusunda bir görsel bulunmamaktadır. Diğer taraftan kağıt katlama sorusunda öğrenci bir kağıt ile deneme imkanına sahiptir. Kibrit çöpü sorusunda verilen görsel üzerinde adımları çizmek daha rahat iken kağıt katlama sorusunda bu daha zordur. Bunun yanı sıra ardışık sayı sorusunda herhangi bir çizime ihtiyacı yokken farklı sayı adedi ve başlangıç sayısı olarak genellemeye gitmesi gerekmektedir. Öğrencilere problemleri çözerken nasıl çözdüklerine ve çözüm sürecine dair veri elde edileceğine dair açıklama yapılmıştır. Bu sayede düşündükleri çözüm yöntemini detaylı açıklamaları beklenmiştir. Veriler toplanırken zaman kısıtlaması yapılmamıştır. Soruların uzunluğu ve veri toplama sürecini etkilememesi için toplamda her bir soru farklı bir günde ve sadece gönüllü olan öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenciler çözmeleri için zorlanmamıştır. Bu nedenle sorulara katılım sayıları farklılık gösterebilmektedir. Veriler yazılı olarak toplanmıştır.

3.4. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği

Veri toplama aracının geliştirilmesi ve geçerliliğini sağlamak için literatür taramasına, pilot uygulamaya ve uzman görüşlerinin değerlendirilmesine yer verilmiştir. Ayrıca çalışmanın geçerlilik ve güvenirliliğini sağlamak için elde edilen verilerden alıntılar yapılmıştır. Örnek kodlama örneklerine yer verilmiştir. Çalışmaya katılan her bir öğrencinin kağıdındaki tümevarımsal muhakeme aşamalarının nasıl kodlandığı detaylı olarak açıklanmıştır. Güvenirlik için ise; takip edilen süreçler açık bir biçimde

tanımlanmıştır. Ayrıca araştırmannın veri kaynağı olan katılımcı öğrenciler açık bir biçimde tanımlanmıştır. Araştırmannın yöntemi, aşamaları, veri toplama ve analiz yöntemleri ile bulguları yorumlama ve sonuçlara ulaşma konusunda neler yapıldığı detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Yazılı olarak toplanan verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Veri analizi sürecinde her soru ayrı ayrı incelenmiş ve her bir soru için aynı işlem adımları gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğrencilerin verdikleri cevaplar toplandıktan sonra 9, 10, 11 ve 12. sınıflara göre gruplandırılmıştır. Sonra her bir kağıda bir numara verilmiştir. Toplanan veriler tümevarımsal muhakeme aşamalarına (gözleme, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme, genellenmenin testi) göre incelenmiştir. 1. aşamada ilk sütun öğrenci numarasını diğer sütunlar ise tümevarımsal düşünme aşamalarını gösteren bir tablo oluşturulmuştur. Daha sonra bu tablo yardımı ile çalışmaya katılan her öğrenci için ilgili tümevarımsal muhakeme aşamasında sergilemiş olduğu davranış kodlanarak kaydedilmiştir. 2. aşama'da ise 1. aşamada elde edilen tablolardan hareketle tümevarımsal düşünme aşamalarının her birinde sergilenen ve kodlanan işlem adımlarına göre frekans tablosu oluşturulmuştur. Kategoriler belirlenmiştir. Bu sayede ele alınan soruda, hem bir öğrencinin tümevarımsal muhakeme aşamalarında hangi işlemsel aracı sergilediği kayıt edilerek tüm öğrencilerin süreci tek tek özetle ortaya çıkarılmış hem de her bir sorudaki tümevarımsal muhakeme aşamalarında çalışmaya katılan tüm öğrencilerin sergilenen düşünceler ve işlemsel araçlar yüzde ve frekans ile tablo yapılarak açıklanmıştır. Yani elde edilen son tablolar hem yatay olarak öğrenciye göre hem de dikey olarak tüm sınıfa göre yorumlanmıştır. Elde edilen bu tablolarda kategoriler oluşturulurken tümevarımsal düşünmenin her bir aşamasında "başarılı" ve "başarısız" olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur.

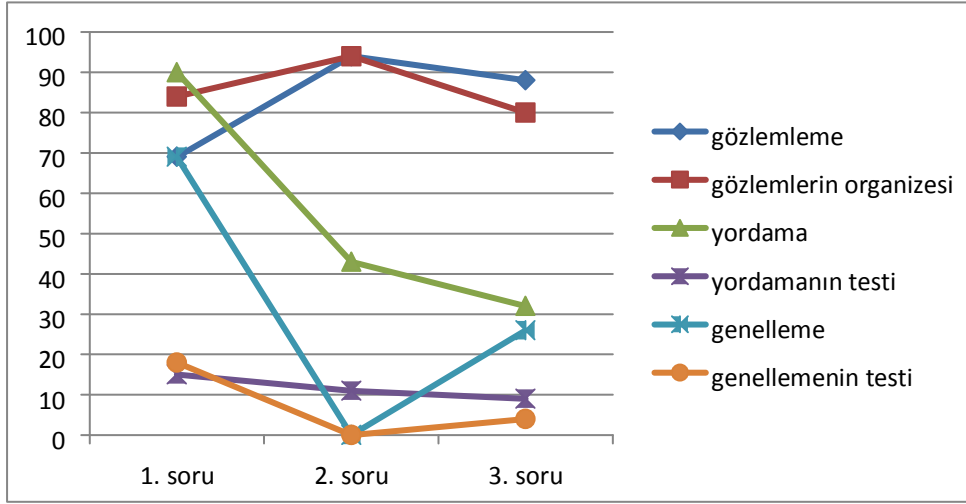
Gözleme aşamasında, bir sonraki adıma ilerleyebilme "başarılı" olarak kodlanmıştır. Bunun nedeni öğrencilerin her zaman düşündüklerini yazıya dökmemeleridir. Eğer bir sonraki adıma ilerleyebildilerse ifade etmemiş olsalar da gözlemleyebildikleri düşünülmüştür. Gözlemlerin organizesi aşamasında verilenleri şekil çizerek yeniden ifade etme ya da verilen sayılar arasındaki artışı belirtme, bu artışı sistematikleştirme "başarılı" olarak kodlanmıştır. Yordama aşamasında bir önceki aşama olan gözlemlerin organizesinde bulunan anlamlı ilişki bu aşamada daha pratik ve kısa bir şekilde ifade edilebilmişse yani sistematikleştirilmişse "başarılı" olarak kodlanmıştır. yordamanın testi aşamasında bir önceki aşamada yapılan yordamalar yeni özel durumlar için kontrol edilmişse "başarılı" olarak kodlanmıştır. Genelleme aşamasında genel bir kurala ulaşırsa, cebirsel veya sözel formüller yazdıysa, "başarılı" olarak kodlanmıştır. Genellenmenin testi aşamasında ise bulunan formülün soruda verilen değerler için denenerek test edilmesi veya formülden elde edilen herhangi bir sonucun başka bir yöntem kullanarak test edilmesi "başarılı" olarak kodlanmıştır.

BULGULAR

Ortaöğretim öğrencilerinin problemlerinin çözümünde tümevarımsal muhakeme becerilerinin incelendiği bu çalışmada tümevarımsal muhakeme aşamaları sırasıyla gözleme, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme ve genellenmenin testi olarak ele alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu aşamaları uygulayıp uygulamadıkları,

kullanılmayan aşama varsa bunların tespit edilmeye çalışılmıştır. Ek olarak da kullanılan aşamaların soruya ve sınıfa göre değişip değişmediği araştırılmıştır.

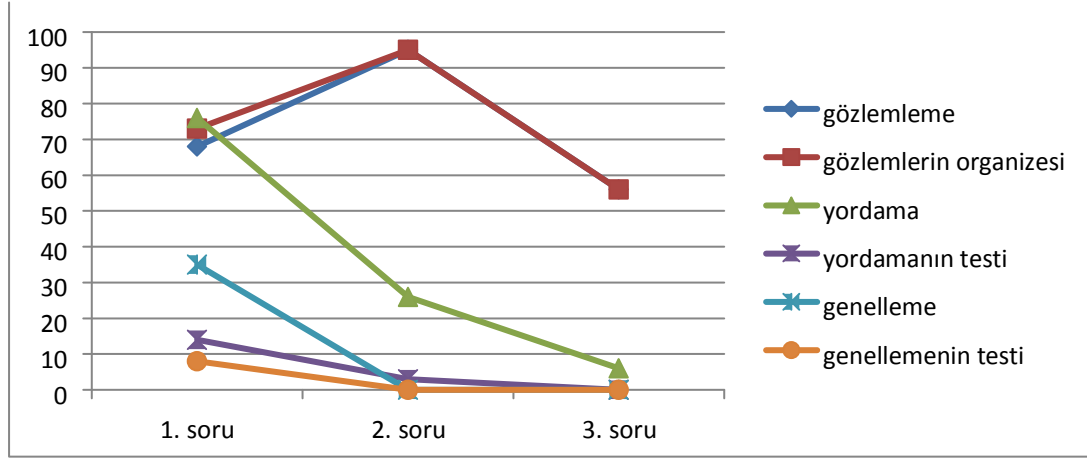
Aşağıda gözleme, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi aşamaları için başarı durumu çizgi grafiği ile gösterilmiş ve yorumlanmıştır. İlk önce genel toplamın grafiği verilmiştir. Sonra da sırasıyla 9. sınıf, 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıflar için aynı grafik oluşturulmuştur. Grafik 1'de her üç soruda da tüm başarılı kodlamaların bulunduğu tümevarımsal muhakeme aşamaları verilmiştir.



Grafik 1. Tümevarımsal muhakeme aşamalarına göre başarılı olarak kodlanan cevaplar

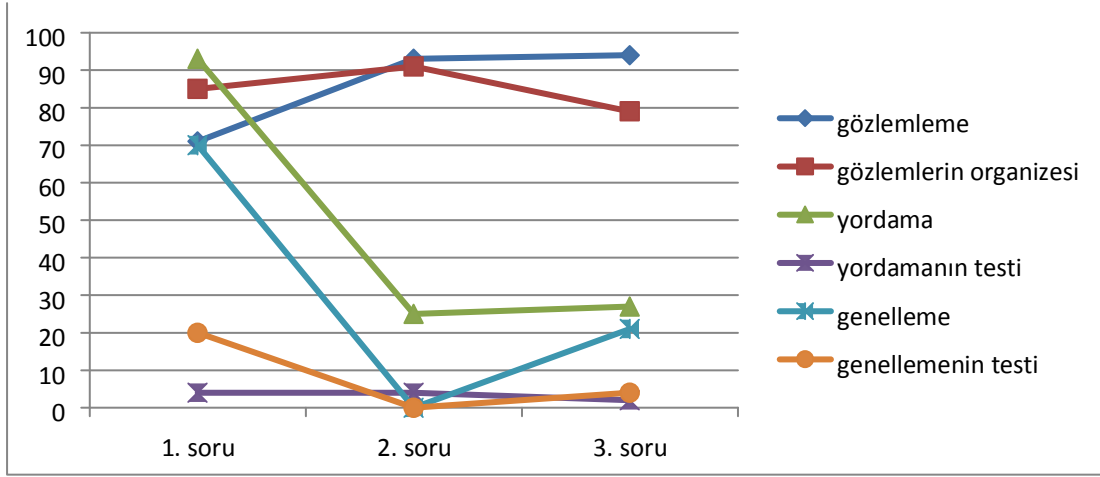
Grafik 1'e göre kibrit çöpü sorusu için aşamalar sırasıyla uygulanmış diye söylenememektedir. Sırasıyla uygulanmış olsaydı gözleme, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi şeklinde artmayan bir şekil elde edilmiş olmalıydı. Burada ise en yüksek başarı yordama aşamasında ve en düşük başarı yordamanın testi aşamasındadır. Başarı sırası; yordama, gözlemlerin organizesi, gözleme, genelleme, genellemenin testi ve yordamanın testi şeklindedir. Gözleme ve genelleme eşit düzeydedir. 1. soru için kullanılmayan aşama bulunmamaktadır. Yine bu soruda yordamanın testi ve genellemenin testi dışındaki aşamalarda başarı oldukça yüksektir. Sorunun çözümü sistematik ilerlemektedir. Grafik 1'e göre 2. soru için aşamalar sırasıyla uygulanmıştır. Sırasıyla uygulanmış denebilmesi için gözleme, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi şeklinde artmayan bir şekil elde edilmiş olmalıdır. Elde edilen grafik de bu şekildedir. Gözleme ve gözlemlerin organizesi eşit düzeydedir. Yordama biraz daha az, yordamanın testi biraz daha az ve genelleme ile genellemenin testi de eşit düzeydedir. Eşit düzeyde olan genelleme ve genellemenin testi 1. soruda hiç kullanılmamıştır. Bunun ise genellemenin iki değişkene bağlı bir formül olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Grafik 1'e göre 3. soru için ilk üç aşama sırasıyla uygulanmıştır. Sırasıyla uygulanmış denebilmesi için gözleme, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi şeklinde artmayan bir grafik elde edilmiş olmalıdır. Elde edilen grafikte ise ilk üç aşamadan sonra 5. aşama olan genelleme gelmiştir. Sonra ise yordamanın testi ve genellemenin testi şekilde devam etmektedir. Gözleme ve gözlemlerin organizesi; yordama ve genelleme;

yordamanın testi ve genellemenin testi yakın düzeydedir. 9. sınıfların başarılı çözümlerinin bulunduğu tümevarımsal muhakeme aşamaları Grafik 2’de verilmiştir.



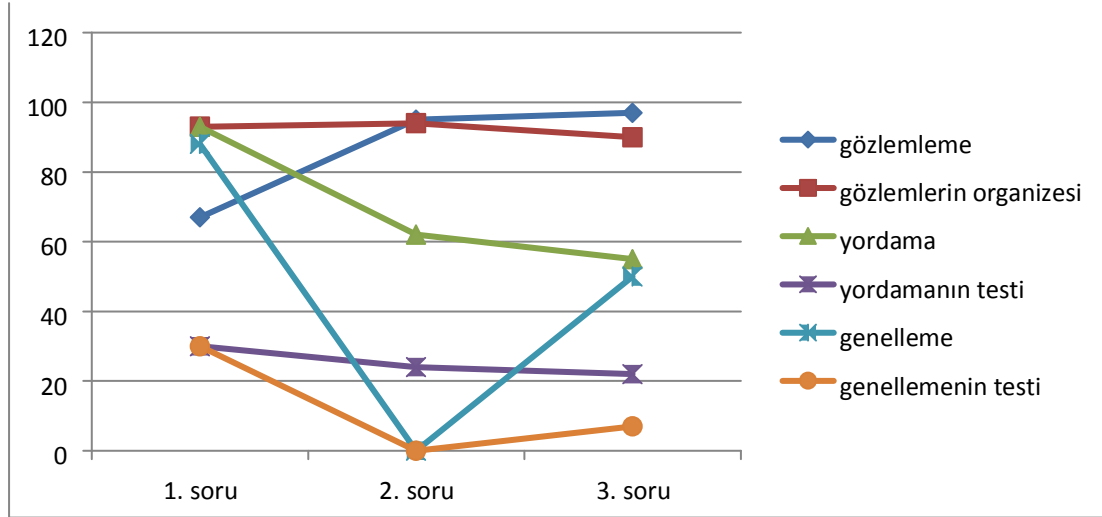
Grafik 2. 9. sınıfların başarılı çözümlerinin bulunduğu tümevarımsal muhakeme aşamaları grafiği

Grafik 2'ye göre 1. soru için aşamalar sırasıyla uygulanmış denememektedir. Sırasıyla uygulanmış denebilmesi için gözlemeleme, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi şeklinde artmayan bir şekil elde edilmiş olmalıdır. Burada ise en yüksek başarı gözlemeleme, gözlemlerin organizesi ve yordama aşamasında; en düşük başarı ise yordamanın testi ve genellemenin testi aşamasındadır. 1. soru için kullanılmayan aşama bulunmamaktadır. Grafik 2'ye göre 2. soru için aşamalar sırasıyla uygulanmıştır. Sırasıyla uygulanmış denebilmesi için gözlemeleme, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi şeklinde artmayan bir şekil elde edilmiş olmalıdır. Elde edilen grafik de bu şekildedir. Gözlemeleme ve gözlemlerin organizesi eşit düzeydedir. Yordama biraz daha az, yordamanın testi biraz daha az ve genelleme ile genellemenin testi de eşit düzeydedir. Eşit düzeyde olan genelleme ve genellemenin testi 2. soruda hiç kullanılmamıştır. Bunun ise genellemenin iki değişkene bağlı bir formül olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. 9. sınıflar 2. soruda genel ile aynı sıralamadaki grafiğe sahiptir. Grafik 2'ye göre 3. soru için aşamalar sırasıyla uygulanmıştır. Sırasıyla uygulanmış denebilmesi için gözlemeleme, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi şeklinde artmayan bir şekil elde edilmiş olmalıdır. Elde edilen grafik de bu şekildedir. Gözlemeleme ve gözlemlerin organizesi eşit düzeydedir. yordama biraz daha az, yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi de eşit düzeydedir. Eşit düzeyde olan yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi 3. soruda hiç kullanılmamıştır. Bunun ise 3. sorunun uygulamaya müsait olmasından ve uygulama ile elde edilen verilerin teoriğe aktarılamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. 10. sınıfların başarılı çözümlerinin bulunduğu tümevarımsal muhakeme aşamaları Grafik 3'de verilmiştir.



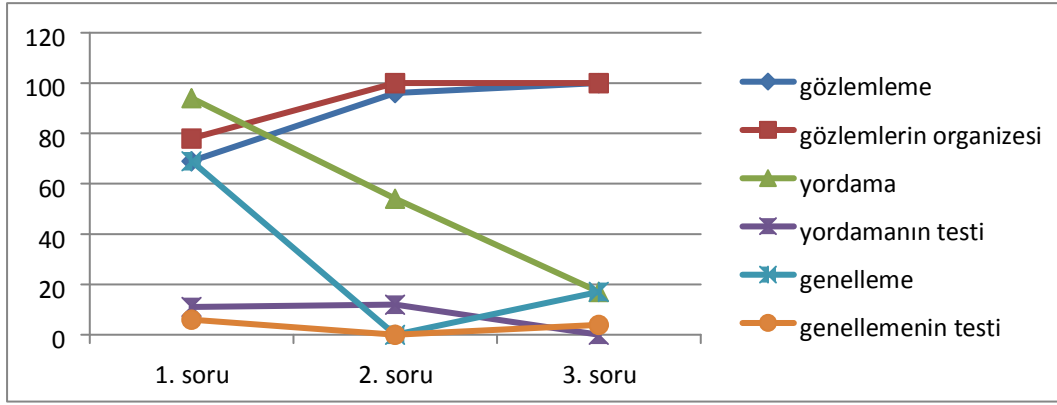
Grafik 3. 10. sınıfların başarılı çözümlerinin bulunduğu tümevarımsal muhakeme aşamaları grafiği

Grafik 3'e göre 1. soru için aşamalar sırasıyla uygulanmış denememektedir. Sırasıyla uygulanmış denebilmesi için gözlemlene, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi şeklinde artmayan bir şekil elde edilmiş olmalıdır. Burada ise en yüksek başarı yordama aşamasında ve en düşük başarı yordamanın testi aşamasındadır. Bu 1. soru için Grafik 1'de de böyledir. Başarı sırası; yordama, gözlemlerin organizesi, gözlemlene, genelleme, genellemenin testi ve yordamanın testi şeklindedir. Gözlemlene ve genelleme eşit düzeydedir. 1. soru için kullanılmayan aşama bulunmamaktadır. Grafik 3'e göre 2. soru için aşamalar sırasıyla uygulanmıştır. Sırasıyla uygulanmış denebilmesi için gözlemlene, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi şeklinde artmayan bir şekil elde edilmiş olmalıdır. Elde edilen grafik de bu şekildedir. Gözlemlene ve gözlemlerin organizesi yakın düzeydedir. Yordama biraz daha azdır. Yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi de yakın düzeydedir. Genelleme ve genellemenin testi 2. soruda 10. sınıflar tarafından hiç kullanılmamıştır. Bunun ise genellemenin iki değişkene bağlı bir formül olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu 2. soru için Grafik 1'de de böyledir. Grafik 3'e göre 3. soru için ilk üç aşama sırasıyla uygulanmıştır. Sırasıyla uygulanmış denebilmesi için gözlemlene, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi şeklinde artmayan bir grafik elde edilmiş olmalıdır. Elde edilen grafikte ise ilk üç aşamadan sonra 5. aşama olan genelleme gelmiştir. Sonra ise genellemenin testi şekilde devam etmiştir. Yordamanın testi ise son sırada kalmıştır. 11. sınıfların başarılı çözümlerinin bulunduğu tümevarımsal muhakeme aşamaları Grafik 4'de verilmiştir.



Grafik 4. 11. sınıfların başarılı çözümlerinin bulunduğu tümevarımsal muhakeme aşamaları grafiği

Grafik 4'e göre 1. soru için aşamalar sırasıyla uygulanmış denememektedir. Sırasıyla uygulanmış denebilmesi için gözlemlene, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi şeklinde artmayan bir şekil elde edilmiş olmalıdır. Burada ise en yüksek başarı gözlemlerin organizesi ve yordama aşamasında; en düşük başarı ise yordamanın testi ve genellemenin testi aşamasındadır. Başarı sırası; gözlemlerin organizesi, yordama, genelleme, gözlemlene, yordamanın testi genellemenin testi ve yordamanın testi şeklindedir. Gözlemlene ve genelleme eşit düzeydedir. 1. soru için kullanılmayan aşama bulunmamaktadır. Gözlemlerin organizesi, yordama, genelleme aşamaları yakın düzeyde ve genellemenin testi ve yordamanın testi de yakın düzeydedir. Grafik 4'e göre 2. soru için aşamalar sırasıyla uygulanmıştır. Sırasıyla uygulanmış denebilmesi için gözlemlene, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi şeklinde artmayan bir şekil elde edilmiş olmalıdır. Elde edilen grafik de bu şekildedir. Gözlemlene ve gözlemlerin organizesi eşit düzeydedir. Yordama biraz daha az, yordamanın testi biraz daha az ve genelleme ile genellemenin testi de eşit düzeydedir. Eşit düzeyde olan genelleme ve genellemenin testi 2. soruda hiç kullanılmamıştır. Bunun ise genellemenin iki değişkene bağlı bir formül olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Grafik 4'e göre 3. soru için ilk üç aşama sırasıyla uygulanmıştır. Sırasıyla uygulanmış denebilmesi için gözlemlene, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi şeklinde artmayan bir grafik elde edilmiş olmalıdır. Elde edilen grafikte ise ilk üç aşamadan sonra 5. aşama olan genelleme gelmiştir. Sonra ise yordamanın testi ve genellemenin testi şekilde devam etmektedir. Yordamanın testi dahil edilmezse sıralama bozuk olamamaktadır. Gözlemlene ve gözlemlerin organizesi; yordama ve genelleme yakın düzeydedir. 12. sınıfların başarılı çözümlerinin bulunduğu tümevarımsal muhakeme aşamaları" Grafik 5'de verilmiştir.



Grafik 5. 12. sınıfların başarılı çözümlerinin bulunduğu tümevarımsal muhakeme aşamaları grafiği

Grafik 5'e göre 1. soru için aşamalar sırasıyla uygulanmış denememektedir. Sırasıyla uygulanmış denebilmesi için gözlemlene, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi şeklinde artmayan bir şekil elde edilmiş olmalıdır. Burada ise en yüksek başarı yordama aşamasında ve en düşük başarı genellemenin testi aşamasındadır. Başarı sırası; yordama, gözlemlerin organizesi, gözlemlene, genelleme, yordamanın testi ve genellemenin testi şeklindedir. Gözlemlene ve genelleme eşit düzeydedir. Yordamanın testi ve genellemenin testi yakın düzeydedir. 1. soru için kullanılmayan aşama bulunmamaktadır. Grafik 5'e göre 2. soru için aşamalar sırasıyla uygulanmıştır. Sırasıyla uygulanmış denebilmesi için gözlemlene, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi şeklinde artmayan bir şekil elde edilmiş olmalıdır. Elde edilen grafik de bu şekildedir. Gözlemlene ve gözlemlerin organizesi yakın düzeydedir. Yordama biraz daha az, yordamanın testi biraz daha az ve genelleme ile genellemenin testi de eşit düzeydedir. Eşit düzeyde olan genelleme ve genellemenin testi 2. soruda hiç kullanılmamıştır. Bunun ise genellemenin iki değişkene bağlı bir formül olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Grafik 5'e göre 3. soru için ilk üç aşama sırasıyla uygulanmıştır. Sırasıyla uygulanmış denebilmesi için gözlemlene, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme ve genellemenin testi şeklinde artmayan bir grafik elde edilmiş olmalıdır. Elde edilen grafikte ise ilk üç aşamadan sonra 5. aşama olan genelleme gelmiştir. Sonra ise yordamanın testi ve genellemenin testi şekilde devam etmektedir. Gözlemlene ve gözlemlerin organizesi eşit düzeydedir. Yordama ve genelleme aşamaları da eşit düzeydedir. Yordamanın testi ve genellemenin testi de yakın düzeydedir. Kullanılan aşamalar soruya göre değişkenlik göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Kibrit çöpü sorusunda öğrencilerin sistematik bir yol izlediği ve verilen sayılar arasındaki ilişkiyi belirleyip verilmeyen sayıları doğru buldukları görülmektedir. Bu durum Arslan ve Yıldız'ın (2010) bulgusu ile örtüşmektedir. Navruz'un (2012) çalışmasında geometrik sorular ve aritmetik sorular olmak üzere bulgular iki parçada ele alınmıştır. Bu çalışmada da 1. soru olan kibrit çöpü sorusu ve 3. soru olan kağıt katlama sorusu geometrik, 2. soru olan ardışık sayıların toplamı sorusu aritmetik sorudur. Navruz'un (2012) çalışmasında sorulan dört geometrik sorudan sadece birinde yordama ilk sırayı alırken diğer üç soruda genelleme ilk sıradadır. Bulgular 1. soruda yordamanın ilk sırada ve 3. soruda gözlemlenenin ilk sırada

olduğunu göstermektedir. Bu iki soruda da genelleme baştan dördüncü sondan üçüncü sıradadır. Elde edilen bulgular iki çalışmada da birebir aynı değildir. Ancak şu bulgu aynıdır ki iki çalışmada da geometrik sorularda yordamanın testi ve genellemenin testi aşamaları en düşük seviyelerdedir. Bu bulgu en önemli bulgulardandır. Öğrencilerin hem ilköğretimin ikinci kademesinde hem de ortaöğretimde ispat becerileri yeterli değildir. Bunun sebebi öğretmenlerin derslerde ispat yapamaya önem vermemeleri olabilir. Demir ve Akar-Vural (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ispat etme ile ilgili düşünceleri alındığında “ispat yapamaya karşı önyargılarının olduğunu, ispat yapmayı gereksiz bulduklarını, ispat yaparken sıkıldıklarını, ispat aşamasında konuya karşı ilgilerinin azaldığını ve daha çok kısa ispatları tercih ettiklerini” sonucunu elde etmişlerdir. Öğretmenlerin bu davranışı öğrencilere de yansımış ve bu aşamalarda başarısız bir sonuç elde edilmiş olabilir. Ayrıca Özer ve Arıkan'ın (2000) çalışmalarında da istenilen düzeyde ya da materyal yardımıyla ispat yapamadıkları tespit edilmiştir. Bu aşamalarda da test etme işleminde ispat gerekmektedir. Bu da Özer ve Arıkan'ın (2000) elde ettiği sonuç ile örtüşmektedir. Diğer soru olan 2. soru aritmetik bir sorudur. Navruz'un (2012) çalışmasında aritmetik sorularda en başarılı aşama genelleme aşaması iken bu çalışmada gözleme ve gözlemlerin organizesi aşamalarıdır. Eldeki çalışmada genelleme ve genellemenin testi en başarısız aşamalarıdır, hatta başarının sıfır olduğu aşamalarıdır. Navruz'un (2012) çalışmasında da sorulan altı aritmetik sorudan ikisi hariç dördünde gözleme ve gözlemlerin organizasyonu aşamaları en başarısız aşamalarıdır, hatta başarının sıfır olduğu aşamalarıdır. Yani iki çalışmada en başarılı ve en başarısız aşamalar yer değiştirmiştir. Navruz'un (2012) çalışmasında geometrik ve aritmetik öğrenme alanlarında tümevarımsal düşünce aşamalarının tamamının sergilendiği tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmada sorulan aritmetik olan 2. soruda genelleme ve genellemenin testi hiç sergilenmemiştir. Diğer çalışmada elde edilen bulgu ile bu bulgu çakışmaktadır. Navruz'un (2012) çalışmasında bu sürecin aritmetik öğrenme alanında geometri öğrenme alanına göre daha başarılı bir şekilde işletildiği görülmüştür. Eldeki çalışmada ise aksine geometrik sorularda aritmetik sorulara göre daha yüksek başarı elde edilmiştir.

Bulgularda elde edilen sonuçlara göre soru şekilli ve cebirsel sorulduğunda soruyu daha rahat algıladıkları gözlemlenmiştir. Şekilsiz sorulan sorularda başarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Kolay sorularda gerek duymadıkları için yordamanın ve genellemenin testi aşamalarında da başarının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Zorlandıkları sorularda da test edecek bir yöntem bulamadıkları için zorlandıkları gözlemlenmiştir. 9. sınıfların genellikle en düşük başarıya sahip oldukları gözlemlenmiştir. Akademik olarak diğer sınıflardan daha az bilgiye sahip olduklarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ancak benzer sorular benzer çalışmalarda ilköğretimin ikinci kademesinde uygulandığı için burada 9. sınıflara da uygulanmasında bir mahsur görülmemiştir. 12. sınıfların daha başarılı olması beklenmiştir ama genellikle 12. Sınıf başarı seviyesindeki düzeni bozmuştur. Bunun sebebi yaklaşan sınavın kaygısı olabilir. Başarı sırasında 11. Sınıflar 12. Sınıflardan daha çok başarı göstermişlerdir. İleride yapılacak çalışmalarda öğretmen ve öğrencilerin tümevarımsal muhakeme süreçleri karşılaştırılıp arasında bir ilişki olup olmadığı yoklanabilir.

KAYNAKÇA

Alkove, L. D. & McCarty, B. J. (1992). Plain talk: Recognizing positivism and constructivism in practice. *Action in Teacher Education*, 14, 16-22.

- Allen, L. G. (2001). Teaching Mathematical Induction: An Alternative Approach. *Mathematics Teacher*, 94, 500-504.
- Arsac, G. (2007). Origin of mathematical proof. In P. Boero (Ed.), *Theorems in school: From history, epistemology and cognition to classroom practice* (27–42). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Arslan, S. & Yıldız, C. (2010). 11. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünmenin aşamalarındaki yaşantılarından yansımalar. *Eğitim ve bilim*, 35(156).
- Beckmann, S. (2002) *Mathematics for elementary teachers: "Making sense by/explaining why"*. Department of Mathematics. University of Georgia, Georgia, USA
- Cañadas, M. C. (2007). *Descripción y caracterización del razonamiento inductivo utilizado por estudiantes de educación secundaria al resolver tareas relacionadas con sucesiones lineales y cuadráticas*. (Unpublished Doctoral Thesis). Granada: Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada.
- Cañadas, M. C. & Castro, E. (2007). "A Proposal of Categorisation for Analysing Inductive Reasoning". *PNA*, 1 (2), 67-78.
- Cañadas, M. C., J. Deulofeu, L. Figueiras, D. Reidand A. Yevdokimov. (2008). The Conjecturing Process: Perspectives in Theory and Implications in Practice. *Journal of Teaching and Learning*, 5 (1), 55-72
- Demir, G.; Vural-Akar, R. (2017). Ortaöğretim Matematik Programının Hedeflediği Matematiksel Yeterlilik ve Becerilerinin Kazandırılma Sürecinin Öğretmen Görüşleri Temelinde İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4.1: 118-139.
- Edwards, L., (1997). Exploring the territory before proof: Students' generalizations in a computer micro world for transformation geometry, *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 2(1), 187-215.
- Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamının Matematiksel Muhakeme ve Tutuma Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Frederiksen, N. (1984). Implications of cognitive theory for instruction in problem solving. *Review of Educational Research*, 54, 363-407.
- Henningsen, M. & Stein, M. K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: classroom based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 524-549.
- Kosonen, P. O. (1992). *Effects of teaching statistical laws on reasoning about problems*. Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy. Faculty of Education, Simon Fraser University.
- Lannin, J. K. (2004). Developing mathematical power by using explicit and recursive reasoning. *Mathematics Teacher*, 98(4), 216-253.
- Magiera, M. (2012). K-8 preservice teachers' inductive reasoning in the problem-solving contexts. Milwaukee: MSCS Faculty Research and Publications Marquette University, American Educational Research Association
- MEB (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. <https://ttkb.meb.gov.tr> adresinden 09.08.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Navruz, V. (2012) *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematiksel problemlerin çözümünde sergiledikleri tümevarımsal düşünce süreçlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Neubert, G. A. & J. B. Binko. (1992). *Inductive Reasoning in the Secondary Classroom*. Washington DC: National Education Association.
- Pólya, G. (1967). *Le Découvertedes Mathématiques*. [The discovery of mathematics]. Paris: DUNOD.
- Reid, D. (2002). "Conjectures and Refutations in Grade 5 Mathematics". *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(1), 5-29.
- Selden, A. & Selden, J. (2003). *Validations of proofs considered as texts: Can undergraduate tell whether an argument proves a theorem?* *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 4-36.
- Suzuki, K. (1997). *Cognitive constructs measured in word problems: A comparison of students' responses in performance-based tasks and multiple-choice tasks for reasoning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago
- Toulmin, S., Rieke, R. & Janik, A. 1984. *An introduction to reasoning* (Second Edition). Macmillan Publishing Co., Inc. New York.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24 .234-243
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Tiyatro İzlemenin Konuşma Kaygısı Olan Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi¹

Özge ÖZCAN REYHAN²
Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ³

Özet

Bu araştırmada konuşma kaygısı olan öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi, konuşma kaygılarının azaltılmasında tiyatro oyunlarının etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla konuşma kaygısı olan 6. sınıf öğrencilerine tiyatro oyunları izletilmiş, öğrencilerin konuşma becerilerinde ve konuşma kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma, karma yöntem araştırma desenlerinden iç içe desen kullanılarak yapılandırılmıştır. Araştırma ön-test son-test denkleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desene yürütülmüştür. Araştırmanın nitel verileri, odak grup görüşmesi, görüşme metoduyla; nicel verileri, Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği, Konuşma Kaygı Ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri içerik analiziyle, nicel verileri normallik testi ile t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, deney grubu ve kontrol grubunun öntest – sontest puanları incelendiğinde deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Odak grup görüşmesi sonucunda 2 tema, 6 kategori, 13 kod; görüşme sonucunda 2 tema, 6 kategori, 21 kod; Tiyatroyla İlgili Düşünceler temasının altında Etkinlik Öncesi Tiyatro, Etkinlik Sonrası Tiyatro, Oyunları Beğenme kategorileri; Kaygıyla İlgili Düşünceler teması altında Etkinlik Öncesi Sosyal Kaygı, Kaygı Nedeni, Tiyatro Etkinliği Sonrası Kaygı Değişimi kategorileri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Konuşma becerisi
Konuşma kaygısı
Tiyatro izleme
Çocuk tiyatro oyunları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 29.12.2020

Kabul Tarihi: 06.12.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Bu makale, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yürütülmekte olan “Tiyatro izlemenin konuşma kaygısı olan öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, ozgeozcan1991@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9547-2307

³ Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, neslihankarakush@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7808-1099

Investigation The Effect Of Watching Theather On Students With Speech Anxiety

Özge Özcan Reyhan¹
Doç. Dr. Neslihan Karakuş²

Abstract

In this study, the aim is to determine the effect of theater plays on there eduction of speech anxiety and on the development of speaking skills in the students with speech anxiety. For the purpose of this objective, the first 6th gradestudents with speech anxiety were watched children's theater plays and subsequently whether there was a significant difference in the students' speaking skills and speech anxiety levels wastested. The research was structured by using embedded design, one of the mixed research designs. The research was conducted with a pre-test post-test un equaled control group by quasi-experimental design. The qualitative data of the researchare collected by focus group interview and individual interview methods and the quantitative data by using the Speaking Skills Anxiety Scaleand Speaking Skills Evaluation Form. The qualitative data were analyzed by content analysis while the quantitative data viathe SPSS Package Program. At the study with the pre-test and post-test un equaled the control group by quasi-experimental design, when the pre-test and post-test scores of the experimental group and the control group were analyzed, a significant difference was found in favor of the experimental group students. As a result of the focus group interviews, at the beginning 2 themes, 6 categories, 13 codes while at the end of the interviews, 2 themes, 6 categories and 21 codes were determined.

Keywords

Speaking skill
Speech anxiety
Watching theather
Children's theather plays

AboutArticle

SendingDate: 29.12.2020
AcceptanceDate: 06.12.2021
Electronic IssueDate: 27.12.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Kişilerin kendilerini ifade edebilmeleri için toplumla ortaklaşa bir anlaşma sistemi oluşturmaları gerekmektedir. Bu anlaşma sistemi insanların birbirleriyle iletişim kurabilmelerine olanak sağlar. İnsan, dünya üzerinde var olduğu günden itibaren konuşma becerisini kullanmış ve diğer insanlarla konuşma becerisinin imkanları doğrultusunda iletişim kurmuştur.

Konuşma, biyolojik bir ihtiyaç olmasının yanı sıra öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin gerçekleşmesi için bir ön koşul, toplumun devamlılığı ve kişiler arası doğru iletişim kanalının kurulması için bir gerekliliktir (Yaman, 2016:36). Konuşma, birden fazla organın iş

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, ozgeozcan1991@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9547-2307

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, neslihankarakuş@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7808-1099

birliği içinde hareket etmesi sonucunda oluşur. Konuşmanın gerçekleşmesi için diyafram, akciğerler, nefes borusu, gırtlak, ses telleri, damak, dil, küçük dil ve dişlerin beyinden gelen bir komutla konuşan ve dinleyen arasında ortaklaşılan dilsel sembollerin kullanılması gerekir (Temizyürek & Erdem & Temizkan, 2016:46-47). Konuşma, insanların bir konu hakkındaki his ve fikirlerini aktarmasını sağlayan zihinsel bir süreçtir. Konuşma aracılığıyla zihnin söz kalıbına döktüğü duygu ve düşünceler şekillenir (Erdem, 2014:181). Şekillenen bu düşünceler kişinin iç dünyasını aktarmasına olanak sağlar. Bireyin iç dünyası ne kadar zengin olursa olsun ifade edilmediği müddetçe ortaya çıkamaz.

Birey iç dünyasının zenginliğini aktarırken anlatma becerilerinden yararlanır. Temel dil becerilerinden dinleme ve okuma becerileri dilin anlama boyutunu oluştururken konuşma ve yazma becerileri ise dilin anlatma boyutunu oluşturmaktadır. Birey kendini ifade etmek için konuşma ve yazma becerilerine müracaat etmek zorundadır. Yazma becerisi bireyin hayatına dahil ettiği son beceridir ve konuşma becerisine göre günlük yaşamda daha az kullanılır. Birey yaşadıklarını, hissettiklerini, tasarladıklarını, hayallerini, ilgi ve ihtiyaçlarını daha çok konuşma becerisiyle diğer bireylere aktarır.

Çocuklar, dünyaya geldikten kısa bir süre sonra konuşma becerisini aktif olarak kullanabilir hale gelir. Başlangıçta çıkardığı anlamsız sözcükler yavaş yavaş tek kelimelik cümlelere dönüşür. Tek kelimelik cümleler ise zamanla çocuğun kendini ifade edebileceği basit cümle yapılarına evrilir. Çocuğun konuşma edinimini kazandığı ilk ortam aile ve yakın çevresinden oluşmaktadır. Bu süreçteki konuşma edinimi formal bir öğrenme yapısından oldukça uzaktır. Bu sebeple çocuğun konuşmasında pek çok konuşma bozukluğu görülebilir. Artikülasyon bozuklukları, kekemelik, mahalli ağızla konuşma çocuklukta görülebilecek olan çeşitli konuşma kusurlarındandır.

Artikülasyon bozuklukları özellikle küçük yaşta çocuklarda sıkça görülen, kelimenin söyleyişinde yaşanan bozukluklardır. Artikülasyon bozuklukları dört farklı şekilde görülebilir; sesin eklenmesi, sesin atlanması, sesin değiştirilmesi ve sesin bozulması (Erdem, 2014:205). Kekemelik; konuşma sırasında takılma, duraklama, kasılma hâlidir. Kekemelik psikolojik, fizyolojik ya da nörolojik sebeplerle görülebilir. Konuşma kaygısı ise kekemeliği arttıran bir durumdur. Kekemeliğin küçük yaşta tedavisi önem arz etmektedir. Mahalli ağızla konuşma ise çocuğun konuşma esnasında İstanbul ağız yerine diğer yerel ağızları kullanmasıdır. Türkiye Türkçesinin standart dili İstanbul ağızıdır. Konuşmada İstanbul ağızı dışındaki ağızları kullanmamak gerekmektedir. Farklı ağızların kullanılması konuşma kusuru yaratmaktadır.

Konuşma kaygısı, bireyin duygu ve düşüncesini paylaşmasını zorlaştıran, konuşma sırasında hissedilen tedirginlik, başarısızlık hissi ile kalbin hızlı çarpması, terleme, ağzın kurumaması, yüzün kızarması, mide bulantısı gibi fizyolojik belirtilerin görüldüğü söyleyeceklerini unutmama, sesin ve ellerin terlemesi, aşırı hızlı konuşma durumudur. Konuşma kaygısı olan kişide konuşmadan kaçınma, konuşmakta zorlanma, konuşma gerektirecek durumlardan uzak durma, hata yapmaktan ya da yanıtlayamacağı soruyla karşılaşmaktan korkma, başarısız olacağını düşünme gibi davranışlar görülmektedir (Özcan, 2020:76). Özellikle topluluk önünde konuşma becerisinin kullanılması gereken durumlarda bireylerin konuşma kaygısının yaşadığı görülmektedir.

Kişinin topluluk önünde konuşma yaparken konuşma kaygısı yaşamasının nedenleri arasında Türkçeye hâkim olunmaması, Türkçenin sonradan öğrenilmesi, dinleyicilerin alaycı davranışları, özgüven eksikliği, utangaçlık, diksiyon problemleri, yanlış veya eksik bilgi

verme endişesi, anlaşılama korkusu gösterilebilir (Arslan'dan aktaran Baki & Karakuş, 2015). Kişinin yaşamını olumsuz etkileyen konuşma kaygısının giderilmesinde konuşma becerisi eğitimi önemli bir yer tutmaktadır.

Konuşma, tüm diğer dil becerileri gibi geliştirilebilir bir beceridir. Birey doğru bir konuşma eğitimiyle tüm duygu ve düşüncelerini ana dilinin kurallarına uygun biçimde, herhangi bir kaygı duymadan aktarabilir hale gelir. Okullar çok uzun yıllardır öğrencilerin ana dilinin kurallarını öğrendikleri, temel dil becerilerini geliştirdikleri ve öğrenme faaliyetleri içinde buldukları yegâne kurumlar olmuştur. Türkçe dersi ise öğrencilerin temel dil becerileri kazanmasını sağlayan ana derstir. Türkçe dersinde kullanılan yöntem ve teknikler öğrencilerin ana dilinin özelliklerini fark etmesini, ana dilini etkili ve doğru kullanması sağlar. Çocuğun eğitim hayatı başlayana kadar edindiği çeşitli konuşma kusurları, bilgi eksiklikleri Türkçe dersi vasıtasıyla giderilmeye çalışılır.

Türkçe dersinin hangi şartlarda ve nasıl anlatılması gerektiğini belirleyen program Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. Eğitim kurumlarımızda güncel olarak uygulanan program 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) incelendiğinde öğrencilerin, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında belirlenen sekiz temel yetkinliğe sahip olması beklenmektedir. Bu yetkinlikler; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim / teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadedir. Belirlenen sekiz yetkinlikten ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinlikleri bireyin iletişim kurma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Bireyin sağlıklı bir iletişim kurabilmesi ise ancak konuşma becerisini doğru ve etkili kullanmasıyla mümkündür.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları (MEB, 2019) bölümünde öğrencilerin konuşma becerisi ile ilgili kazanması istenen hedefler belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin;

- okuma, yazma, dinleme/izleme, konuşma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun, bilinçli, doğru ve özenli kullanmasının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirip dil zevki ve bilincine ulaşması, duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmesinin sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini sözlü ya yazılı biçimde etkili ve anlaşılır şekilde ifade etmesinin sağlanması amaçlanmaktadır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisi ile ilgili kazanımlar ise "hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapma, konuşma stratejilerini ve beden dilini etkili kullanma, kelimeleri anlamlarına uygun biçimde kullanma, konuşma bağlamına uygun geçiş ve bağlantı ifadelerine yer verme, yabancı dillerden alınan kelimelerin yerine Türkçelerini kullanma" şeklindedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki konuşma becerisi ile ilgili kazanımlar incelendiğinde kazanımların sarmal biçimde her yıl tekrarlandığı görülmektedir. 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda konuşma becerisinin ağırlığı %7'dir ve programda konuşma becerisiyle ilgili yalnızca 7 kazanıma yer verilmektedir. Bu durum, ilgili programda

konuşma becerisinin ihmal edildiğini göstermektedir (Kırbaş, 2019:162-165). Programda ihmal edilmiş olan konuşma becerisinin geliştirilmesi için okul içi ve okul dışında farklı etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Yeni dünya düzeni, okulların eğitim için geçerli olan tek kurum olma özelliğini değiştirmektedir. Yeni dünya düzeni, eğitim – öğretim faaliyetlerinin farklı mekânlarda, farklı zaman dilimlerinde uygulanabilmesine imkân sağlamaktadır. İnsanın var olduğu her mekân, yeni bir öğrenme ortamı demektir. Değişen eğitim – öğretim anlayışıyla birlikte öğrencilerin dört temel dil becerilerinin geliştirilmesinde farklı mekânların, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması mümkündür. Günümüzde okul dışı etkinlikler bir hayli önem kazanmıştır. Eğitimde kullanılacak okul dışı mekânlardan biri tiyatro sahneleridir. Tiyatro sahnelerinde oynanan oyunlar çocukların hem dil gelişimlerine katkı sağlamakta hem de onları düşünmeye yönlendirmektedir.

Tiyatro, insanın insanla olan etkileşimini, evrensel ve düşünsel boyutları ile sorgulayıp içinde bulunduğu toplumun yapısını toplumsal ve yaşamsal olanla bütünleştirip yeniden var ederek sahneden seyirciye ulaştıran bir sanat dalıdır (Uzgören, 2013:9). Tiyatro, sahneden seyirciye ulaşım sürecinde yaşamı var eden tüm öğelerden yararlanır.

Tüm sanat dalları arasında yaşamı en somut haliyle ele alan ve yaşama sıkı sıkıya bağlı olan en önemli sanat dalı tiyatrodur (Şener, 2016:69). Yaşamdaki tüm değişim ve dönüşümler tiyatro sahnesine yansır. Tiyatro, insanlık tarihindeki tüm duygu ve düşüncelere yer verir. Tiyatro, meydana gelen olaylara farklı bir gözle bakmamızı sağlar. Tiyatro, fikirleri görünür kılıp somutlaştırır, içinde yaşadığımız dünyayı yeniden kurgulayıp olaylara tekar bakmamızı, sorgulamamızı, eleştirel bilinç kazanmamızı sağlar (Kuyumcu, 2003:18).

Tiyatro oyuncularını konuşma becerisini kullanmada yetkin kişilerdir. Tiyatro oyuncularını uzun yıllar boyunca diksiyon eğitimi almış kişilerdir. Tiyatro oyuncularını, İstanbul ağzına hâkim, beden dilini, jest ve mimiklerini doğru kullanabilen, ana dilinin olanaklarını en güzel biçimde kullanabilen kişiler arasından seçilirler. Ayrıca oyunun sergilendiği süre boyunca konuşma kaygısı yaşamazlar. Geniş kitlelere oldukça rahat biçimde hitap edebilirler. “Çocuklar dil ve zihin dünyalarının gelişmeye başladığı çağlardan ergenlik çağına kadar çeşitli kimseleri kendilerine model olarak alırlar” (Sallabaş, 2011:2). Çocuklar, çocukluktan yetişkinliğe kadar olan süreçte gelecekte nasıl bir insan olacaklarını inşa ederler. Bu dönemde çocukların karakterleri oluşur, temel yaşam becerileri gelişir. Çocuklar, düşünme ve düşündüklerini ifade etme becerisini kazanırlar. Bu süreç, çocukların ileride nasıl bir insan olacaklarını şekillendirir. Bu gelişim sürecinde çocukların karşılına doğru rol modelleri çıkarmak büyük bir önem arz etmektedir. Doğru rol modeller, bu sürecin en faydalı biçimde gelişmesine katkı sağlarlar. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygısının azaltılmasında tiyatro oyuncularının iyi birer rol model olacağı düşünülmektedir. Zira hem dile hakimiyetleri hem de çok uzun süre sahnede herhangi bir kaygı duymadan konuşma becerisini ifa etmeleri çocuklar tarafından örnek alınacak mahiyettedir.

Tiyatro ve tiyatro tekniklerini kullanan yaratıcı dramının, konuşma becerisinin geliştirilmesi ve konuşma kaygısının giderilmesi amacıyla kullanıldığı çalışmalar Altaç (2020), Kardaş (2018), Uysal (2014), Saygılı (2014), Işık (2014), Aykaç (2011), Arıbal (2006), Bayer (2006) tarafından yapılan çalışmalardır. İlgili çalışmalarda, çalışmanın odağında yaratıcı drama teknikleri, araç metin olarak tiyatro metinleri, bir tiyatro metnini sahneleme

süreci yer almaktadır. Bu çalışmada, öğrenciler tiyatro izleyicisi konumundadır. Tiyatro oyunlarının dil aktarım sürecinde etkili bir araç, tiyatro oyuncularının iyi bir konuşmacı rol modeli olduğu varsayılmaktadır. Öğrencilerin tiyatro oyunlarını izlemesinin, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştireceği, konuşma kaygılarını ise azaltacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Temel dil becerileri bir bütündür ve öğrencilere bu beceriler kazandırılırken tüm becerilerin aynı oranda geliştirilmesi hedeflenmektedir. Herhangi bir dil becerisinin kazanılmasında yaşanan eksiklik mutlak surette diğer dil becerilerine de yansiyacaktır.

Öğrencilerin aldıkları ana dili eğitimi bazı durumlarda dört temel dil becerisini geliştirmede yetersiz olabilmektedir. Bu durum, öğrencinin yaşamına doğrudan etki etmekte; bireyde öğrenme eksikliği ya da yanlışlığı oluşmasına, bireyin temel dil becerilerini kullanırken kaygı duymasına neden olmaktadır.

Konuşma becerisi, öğrencinin yaşamında hayati öneme sahiptir. Konuşma becerisini yaşının özelliklerine göre kullanamayan öğrenciler çevresiyle iletişim kurarken birtakım problemler yaşar. Öğrencinin kendini yeterince iyi ifade edememesi akademik başarısını da etkiler. Kendini ifade edemediği için öğrenme eksikliği yaşadığı izlenimi uyandırabilir. Bu durum uzun vadede öğrencide konuşma kaygısı oluşturabilir. Öğrencilerde oluşan konuşma kaygısının küçük yaşlarda giderilmesi onların kendini ifade edebilen, özgüveni yüksek, sosyal çevresiyle iletişimi kuvvetli bireylere dönüşmesine olanak sağlar.

Öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesinde ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir. Çocuk tiyatrolarının bu doğrultuda kullanılacak yöntem – tekniklerden biri olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla araştırmada, öğrencilerin konuşma kaygısının giderilmesinde ve öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde tiyatro izlemenin etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problem sorusunu, “konuşma kaygısı olan öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesinde ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde tiyatro izlemenin bir katkısı var mıdır?” cümlesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Tiyatro izleme etkinliğine katılan deney grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest başarı puanları ile Türkçe ders kitabındaki konuşma eğitimi etkinlikleri ile eğitim – öğretime devam eden kontrol grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Tiyatro izleme etkinliğine katılan deney grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği sontest başarı puanları ile Türkçe ders kitabındaki konuşma eğitimi etkinlikleri ile eğitim – öğretime devam eden kontrol grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Tiyatro izleme etkinliğine katılan deney grubunun Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest puanları ile Türkçe ders kitabındaki konuşma eğitimi etkinlikleri ile eğitim – öğretime devam eden kontrol grubunun Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Tiyatro izleme etkinliğine katılan deney grubunun Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği sontest puanları ile Türkçe ders kitabındaki konuşma eğitimi etkinlikleri ile eğitim – öğretime devam eden kontrol grubunun Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney grubunda yer alan öğrencilerin tiyatro izleme etkinliği ile ilgili düşünceleri nelerdir?
6. Öğretmen görüşüne göre deneysel işlemin sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ders içi performanlarında herhangi bir fark bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Konuşma kaygısı olan öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve konuşma kaygılarının azaltılması için tiyatro izleme etkinliğinin kullanıldığı bu çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. “Karma yöntem araştırması, felsefi varsayımları ve kuramsal çerçeveleri içeren farklı araştırma desenlerinin kullanılmasını, nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini kapsayan bir araştırma yaklaşımıdır” (Creswell, 2017:4). Araştırmada, karma yöntem araştırma desenlerinden iç içe desen kullanılmıştır. İç içe desende araştırmacı verilerini geleneksel nicel ve nitel desenler içinde toplar ve analiz eder (Creswell&PlanoClark, 2015:80). İç içe desen, yalnızca bir veri setinin olmadığı, farklı soruların cevaplanması gerektiği durumlarda kullanılır (Creswell&PlanoClark, 2015:98). İç içe karma araştırma deseninde veriler birleşik ya da sıralı olarak kullanılır. Ancak ya nicel ya da nitel veriler daha geniş bir desenin içine yerleştirilir. Bu veri kaynakları desenin tümünü destekler durumdadır (Creswell, 2017:17).

Araştırmanın nicel boyutunu belirlemek amacıyla öntest - sontest denkleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise görüşme ve odak grup görüşmesi yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın örneğini 2018 – 2019 eğitim – öğretim yılında İstanbul ilinin Fatih ilçesindeki bir ortaokulda 6. Sınıfa devam eden 10 deney, 10 kontrol grubu öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem metodu kullanılmıştır. Ölçüt örneklem, daha önceden belirlenen birtakım ölçütler hakkında çalışmaya olanak sağlayan bir örneklem çeşididir. Araştırmada ölçüt örneklem metodu seçilmesinin nedeni konuşma kaygısı olan öğrencilerin belirlenmesidir. Konuşma

kaygısı olan öğrenciler belirlenerek deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oluşturulması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubu oluşturulurken aynı okulda okuyan, 6. sınıfa devam eden 60 öğrenciye Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği uygulanmış, konuşma kaygı düzeyi en yüksek olan öğrenciler listelenmiştir. Listedeki tek sayılı öğrenciler deney grubuna, çift sayılı öğrenciler kontrol grubuna alınmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2018 – 2019 eğitim – öğretim yılında İstanbul ili Fatih ilçesinde bir ortaokulda 6. sınıfta okuyan ve konuşma kaygısı olan 10 deney, 10 kontrol grubu öğrencisiyle; Pollyanna, Bisküvi Adam, Üzgün Ağaçlar Ülkesi, Keloğlan Keleşoğlan ve Hayal Çalan Cadı adlı tiyatro oyunları ile sınırlandırılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nicel verileri Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu, Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği ve Öğrenci Tanıma Formu ile; nitel verileri odak grup görüşmesi ve görüşme metoduyla toplanmıştır.

Öğrenci Tanıma Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aile bilgileri, sosyo – ekonomik durum ile kültürel faaliyetlere olan ilgisi hakkında ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

Aykaç (2011) tarafından geliştirilen Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği araştırmacıdan gerekli izinler alınarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma beceri düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği araştırmacı tarafından uygulanmış ve puanlaması yapılmıştır. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği, deneysel işlemden önce deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmış, her iki grubun mevcut durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Her iki grup da Türkçe dersinde ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerine katılmıştır. Deney grubu öğrencilerine deneysel süreç boyunca 5 farklı tiyatro oyunu izletilmiş, kontrol grubu öğrencilerine ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen konuşma becerisi uygulamaları uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine bu uygulamalar dışında herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Melanlıoğlu ve Demir (2014) tarafından geliştirilen Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği araştırmacıdan gerekli izinler alınarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kaygı düzeyini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği, deneysel işlemden önce deney ve kontrol grubunu belirlemek amacıyla; deneysel işlemden sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kaygı düzeyleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla uygulanmıştır.

İstanbul, kültürel etkinlikler açısından oldukça zengin bir şehirdir. Pek çok farklı kültür – sanat etkinliğine ev sahipliği yapan şehirde üç farklı tiyatro kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlar İstanbul Devlet Tiyatrosu, İstanbul Şehir Tiyatrosu ve özel tiyatrolar olarak gruplanmaktadır. İstanbul Devlet Tiyatrosu, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı himayesinde, İstanbul Şehir Tiyatrosu İstanbul Büyükşehir Belediyesi himayesinde, özel tiyatrolar ise özel sermaye ile kurulan tiyatrolardır. Tiyatro sezonu boyunca üç kurumda da farklı içerikte ve

sayıda çocuk oyunları sergilenmektedir. Deneysel işlem için çocuk oyunları seçilirken İstanbul'un sahip olduğu bu kültürel zenginlikten yararlanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin farklı kurumlardan çıkan çocuk oyunlarının farkına varmaları ve farklı tiyatro kültürlerini görmeleri için üç farklı kurumdan çocuk oyunları seçilmiş, deney grubu öğrencilerine izletilmiştir. Deney grubu öğrencilerine izletilecek olan çocuk oyunları belirlenirken seçilen oyunların öğrencilerin yaş grubuna uygun olması, temel dil becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacak düzeyde olması, farklı temalarda yazılmış olması gibi kriterlere dikkat edilmiştir. Bu amaçla, Pollyanna, Bisküvi Adam, Üzgün Ağaçlar Ülkesi, Keloğlan Keleşoğlan, Halay Çalan Cadı adlı tiyatro oyunları belirlenmiştir. Oyunlardan Pollyanna, Bisküvi Adam, Üzgün Ağaçlar Ülkesi, İstanbul Şehir Tiyatroları; Keloğlan Keleşoğlan, İstanbul Devlet Tiyatroları; Hayal Çalan Cadı, Zorlu Çocuk Tiyatrosu çatısı altında sergilenmektedir.

Deneysel işlemin ardından deney grubu öğrencileriyle odak grup görüşmesi, Türkçe dersi öğretmeniyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesiyle öğrencilerin deneysel süreç hakkındaki düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Türkçe dersi öğretmenin deneysel sürecin derse etkisi hakkındaki düşünceleri ise görüşme metoduyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanılan istatistik programı SPSS Paket Programı'nın 24. versiyonu kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ile Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest ve sontest puanlarının Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi ile normallik dağılımları incelenmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda öntest – sontest puanların normal dağılım gösterdiği, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise normal dağılım aralığında olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak araştırmada parametrik istatistiksel yöntemlerden t testi kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

Nitel verilerinin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde benzer temalar bir araya getirilerek yorumlanır. (Büyüköztürk, 2020:9) içerik analizi ile odak grup görüşmesi ve görüşme metoduyla elde edilen veriler üzerinde kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Belirlenen kodlar bir araya getirilmiş, ortak noktalar belirlenip sınıflandırılmış ve kategorilere ayrılmıştır. Kategoriler sınıflandırılarak temalar belirlenmiştir.

BULGULAR

1.Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest başarı puanları ile kontrol grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest başarı puanları **Tablo 1.**'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Öntest Puanlarının t Test Sonuçları

KonuşmaBecerisiDeğerlendirmeÖlçeği	Aritmetik Ortalama	N	Standart Sapma	t	sd	p
Deney Grubu Öntest Puanı	54,0	10	6,81502	-,185	9	,857
Kontrol Grubu Öntest Puanı	54,6	10	8,12677			

Tablo 1. incelendiğinde deney grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest puanları ile kontrol grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest puanları t testi ile karşılaştırıldığı görülmektedir. Analiz sonucunda her iki grubun ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu durumda deney grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest puanı ile kontrol grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest puanlarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği sontest başarı puanları ile kontrol grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği sontest başarı puanları **Tablo 2.**'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Sontest Puanlarının t Test Sonuçları

KonuşmaBecerisiDeğerlendirmeÖlçeği	Aritmetik Ortalama	N	Standart Sapma	t	sd	p
Deney Grubu Sontest Puanı	62,3	10	5,69698	2,648	9	,027
Kontrol Grubu Sontest Puanı	56,3	10	7,80385			

Tablo 2. incelendiğinde deney ve kontrol grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği sontest başarı puanları karşılaştırıldığı görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık meydana geldiği tespit edilmiştir ($p\leq.05$). Meydana gelen anlamlı farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, deney grubu sontest puanlarının kontrol grubu sontest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deneysel işlem olarak uygulanan tiyatro izleme etkinliğinin, deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmede olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubunun Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest başarı puanları ile kontrol grubunun Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest başarı puanları **Tablo 3.**'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Öntest Puanlarının t Test Sonuçları

KonuşmaBecerisiKaygıÖlçeği	Aritmetik Ortalama	N	Standart Sapma	t	sd	p
Deney Grubu Öntest Puanı	108,2	10	7,89937	-,394	9	,702
Kontrol Grubu Öntest Puanı	109,9	10	8,88757			

Tablo 3. incelendiğinde deney ve kontrol grubunun Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest puanları t testi ile karşılaştırıldığı görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda grup ortalama puanları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Dolayısıyla deneysel uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest puanlarına göre birbirine denk olduğu söylenebilir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubunun Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği sontest başarı puanları ile kontrol grubunun Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği sontest başarı puanları **Tablo 4.**'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Sontest Puanlarının t Test Sonuçları

KonuşmaBecerisiKaygıÖlçeği	Aritmetik Ortalama	N	Standart Sapma	t	sd	p
Deney Grubu Öntest Puanı	120,7	10	18,14173	2,379	9	,041
Kontrol Grubu Öntest Puanı	99,2	10	19,30918			

Tablo 4. incelendiğinde deney ve kontrol grubunun Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği sontest başarı puanları karşılaştırıldığı görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık meydana geldiği tespit edilmiştir ($p \leq .05$). Meydana gelen anlamlı farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, deney grubu sontest puanlarının kontrol grubu sontest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deneysel işlem olarak uygulanan tiyatro izleme etkinliğinin, deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmede olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tiyatro etkinliği ile ilgili araştırmacının öğrencilerle gerçekleştirdiği odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda *tiyatro etkinliği ile ilgili düşünceler ve kaygı ile ilgili düşünceler* şeklinde 2 tema ortaya çıkmıştır. Tiyatro izleme etkinliğine katılan deney grubu öğrencilerinin tiyatro izleme etkinliği ile ilgili görüşleri **Tablo 5.** ve **Tablo 6.**'da gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubu Öğrencilerinin Odak Grup Görüşme Sonucuna Göre Tiyatro Etkinliği ile İlgili Düşünceler Teması

Temalar	Kategoriler	Kodlamalar
Tiyatro Etkinliği ile İlgili Düşünceler	Etkinlik Öncesi Tiyatro Düşüncesi	Önemli değildi
		Alakam yoktu
		Bilgim yoktu
		Sıkıcıydı
		Sadece kukla oyunu
		Güzel bir şey
	Etkinlik Sonrası Tiyatro Düşüncesi	Toplumu bilinçlendirir
		Eğlenceli
		Hayal Çalan Cadı
		Pollyanna
		Bisküvi Adam
		Keloğlan Keleşoğlan
	Oyunları Beğenme	

Tablo 5. incelendiğinde, *tiyatro etkinliği ile ilgili düşünceler* teması altında *etkinlik öncesi tiyatro düşüncesi*, *etkinlik sonrası tiyatro düşüncesi*, *oyunları beğenme* kategorilerinin oluşturulduğu görülmektedir. Öğrenciler ile yapılan görüşmede tiyatro etkinliği ile ilgili temalar kategorisinde 12 kodlama gerçekleştirilmiştir. Bu kodlamalar "*önemli değildi, alakam yoktu, bilgim yoktu, sıkıcıydı, sadece kukla oyunu, güzel bir şey, toplumu bilinçlendirir, eğlenceli, Hayal Çalan Cadı, Pollyanna, Bisküvi Adam, Keloğlan Keleşoğlan*" şeklindedir. Tiyatro ile ilgili öğrenci görüşlerine "*Tiyatroya gitmeden önce çok sıkıcı buluyordum. Gittiğim zaman oradaki eğlenceler, şarkılar falan çok hoş geldi*" örnek olarak gösterilebilir.

Tablo 6. Deney Grubu Öğrencilerinin Odak Grup Görüşme Sonucuna Göre Kaygı ile İlgili Düşünceler Teması

Temalar	Kategoriler	Kodlamalar
Kaygı İle İlgili Düşünceler	Etkinlik Öncesi Sosyal Kaygı	Kaygılarım oluyordu
		Birazcık korkuyordum
		Biraz utanıyordum
	Kaygı Nedeni	Eleştirilme
		Korku
		Utanma
	Tiyatro Etkinliği Sonrası Kaygı Değişimi	Azaldı
		Ara sıra
		Daha rahat konuşuyorum

Tablo 6. incelendiğinde, *kaygı ile ilgili düşünceler* teması altında *etkinlik öncesi sosyal kaygı, kaygı nedeni, tiyatro etkinliği sonrası kaygı değişimi* kategorilerinin oluşturulduğu görülmektedir. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde kaygı ile ilgili düşünceler temaları içerisinde 9 kodlama gerçekleştirilmiştir. Bu kodlamalar “*kaygılarım oluyordu, birazcık korkuyordum, biraz utanıyordum, eleştirilme, korku, utanma, azaldı, ara sıra, daha rahat konuşuyorum*” şeklindedir. Yapılan kodlamalara öğrencilerin ifadelerinden “*Tiyatrodan sonra konuşmalarımda kaygım azaldı. Bu yüzden artık konuşurken kendimde bir değişiklik hissediyorum*”. “*Eskiden korkuyordum konuşma yapmaktan. Hala biraz korkum var ama dindi, şu an fazla yok*” örnek olarak gösterilebilir.

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada tiyatro izlemenin Türkçe dersine ilişkin etkisini belirlemek amacıyla Türkçe dersi öğretmeniyle görüşme düzenlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmen erkektir ve bu okulda 8 yıldır çalışmaktadır, farklı gruptaki öğrencilerle daha önce 2 kez tiyatro etkinliği gerçekleştirmiştir. Tiyatro etkinlikleri ile ilgili olarak Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşme sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenin ifadelerinden *tiyatro etkinliği ile ilgili düşünceler ve kaygı ile ilgili düşünceler* şeklinde 2 tema ortaya çıkmıştır Türkçe dersi öğretmenin tiyatro izlemenin Türkçe dersine etkisine ilişkin görüşüne ait bulgular **Tablo 7.** ve **Tablo 8.’**de gösterilmiştir.

Tablo 7. Türkçe Öğretmeniyle Gerçekleştirilen Görüşmenin Sonucuna Göre Tiyatro Etkinliği ile İlgili Düşünceler Teması

Temalar	Kategoriler	Kodlamalar
Tiyatro Etkinliği ile İlgili Düşünceler	Öğrencilerde Etkinlik Öncesi Tiyatro Düşüncesi	Merak etme
		İsteklilik
		Maddi sorunlar
		İzin sorunları
		Uzaklık
		Mutlu
	Etkinlik Sonrası Tiyatro Düşüncesi	Beğenme
		Tiyatro topluluğu
		Mutluluk paylaşma
	Etkinlik Türkçe Dersi İlişkisi	Örnek olma
		Kendilerini ifade
		Özgüven
		Dersi daha iyi dinleme

Tablo 7. incelendiğinde *tiyatro etkinliği ile ilgili düşünceler* teması içerisinde "öğrencilerde etkinlik öncesi tiyatro düşüncesi, etkinlik sonrası tiyatro düşüncesi, etkinlik Türkçe dersi ilişkisi" şeklinde 3 kategori ortaya çıkmıştır. Tema içerisinde öğretmenin verdiği ifadelerden 13 kodlama gerçekleştirilmiştir. Bu kodlamalar "merak etme, isteklilik, maddi sorunlar, izin sorunları, uzaklık, mutlu, beğenme, tiyatro topluluğu, mutluluk paylaşma, örnek olma, kendilerini ifade, özgüven, dersi daha iyi dinleme" şeklindedir. Türkçe öğretmenin gerçekleştirilen tiyatro etkinliği ile ilgili görüşme formundaki sorulara verdiği ifadeler tiyatro ile ilgili düşüncelerine "Okul dışındaki etkinlikleri çok merak ediyorlardı. Tiyatro da bunlardan biriydi...", "...öğrencilerin izlemesi için seçilen tiyatro oyunları çok güzel oyunlardı. Tiyatro oyunlarını çok beğendiler...", "Deney grubundaki öğrenciler dersi daha iyi dinledi..." örnek olarak gösterilebilir.

Tablo 8. Türkçe Öğretmeniyle Gerçekleştirilen Görüşmenin Sonucuna Göre Kaygı ile İlgili Düşünceler Teması

Temalar	Kategoriler	Kodlamalar
Kaygı ile İlgili Düşünceler	Tiyatro Etkinliği Sonrası Kaygı Değişimi	Azalma
		Özgüven
		Okul dışına çıkma
	Konuşma Becerisi Deney Grubu	Gelişme oldu
		Kendini ifade
		Derse daha aktif katıldı
Konuşma Becerisi Kontrol Grubu	Değişim olmadı	
	Üzüldüler	

Tablo 8. 'e göre analiz sonucunda ortaya çıkan *kaygı ile ilgili düşünceler* temasında "tiyatro etkinliği sonrası kaygı değişimi, konuşma becerisi deney grubu, konuşma becerisi kontrol grubu" şeklinde 3 kategori ortaya çıkmıştır. Tema içerisinde yer alan kategorilerde 8 kodlama gerçekleştirilmiştir. Bu kodlamalar "azalma, özgüven, okul dışına çıkma, gelişme oldu, kendini ifade, derse daha aktif katıldı, değişim olmadı, üzüldüler" şeklindedir. Türkçe öğretmenin öğrencilerin konuşma kaygısı ile ilgili düşüncelerine "...öğrencilerin konuşma kaygılarında büyük bir azalma meydana geldi. Özgüvenleri yükseldi...", "Deney grubundaki öğrenciler derse daha aktif katıldı..." örnek olarak gösterilebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Tiyatro izlemenin konuşma becerisi ve konuşma kaygısına etkisinin incelendiği bu çalışmada deney grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları öntest puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları öntest puanları t testi ile karşılaştırıldığında her iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum her iki grubun da benzer konuşma beceri düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeğinden aldıkları öntest puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeğinden aldıkları öntest puanları t testi ile karşılaştırıldığında her iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum her iki grubun da benzer konuşma kaygı düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Deney sürecinin ardından deney ve kontrol grubu öğrencilerine Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ve Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği yeniden uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin Deney grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği

öntest – sontest puanları t testine göre karşılaştırıldığında deneysel işlemten sonra deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinde anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin konuşma becerilerinde anlamlı düzeyde bir gelişme meydana gelmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest – sontest puanları t testine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ders kitabındaki konuşma etkinlikleriyle konuşma eğitimine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinde herhangi bir değişim meydana gelmemiştir.

Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest – sontest puanları t testine göre karşılaştırıldığında deneysel işlemten sonra deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin kaygı düzeylerinde anlamlı düzeyde bir azalma meydana gelmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest – sontest puanları t testine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ders kitabındaki konuşma etkinlikleriyle konuşma eğitimine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygı seviyelerinde herhangi bir değişim meydana gelmemiştir.

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan odak grup görüşmesi ve görüşmenin sonuçları içerik analiziyle incelenmiştir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi sonuçlarına göre *tiyatro etkinliği ile ilgili düşünceler ve kaygı ile ilgili düşünceler* olmak üzere 2 farklı temaya ulaşılmıştır. Birinci temada *etkinlik öncesi tiyatro düşüncesi, etkinlik sonrası tiyatro düşüncesi, oyunları beğenme* kategorileri ortaya çıkmıştır. İkinci tema incelendiğinde etkinlik öncesi *sosyal kaygı, kaygı nedeni, tiyatro etkinliği sonrası kaygı değişimi* kategorileri belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşme formunun içerik analizi sonuçlarına göre *tiyatro ile ilgili düşünceler ve konuşma kaygısı* ile ilgili düşünceler olmak üzere 2 farklı temaya ulaşılmıştır. Birinci tema incelendiğinde etkinlik öncesi *tiyatro düşüncesi, etkinlik sonrası tiyatro düşüncesi, Türkçe dersi ilişkisi* kategorilerine ulaşılmaktadır. İkinci tema incelendiğinde ise *tiyatro etkinliği sonrası kaygı değişimi, konuşma becerisi deney grubu, konuşma becerisi kontrol grubu* kategorilerine ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerine göre; öğrenciler tiyatro etkinliğine katılmaktan memnundur. Deneysel işlem öncesinde deney grubu öğrencileri tiyatro hakkında detaylı bilgiye sahip değillerdir ve tiyatro oyunlarının sıkıcı olacağı hakkında önyargıya sahiptirler. Deneysel işlemin ardından tiyatronun eğlenceli, toplumu bilinçlendiren, güzel bir etkinlik olduğunu düşünmeye başlamışlardır. Deneysel işlem öncesinde deney grubu öğrencilerinin konuşma ile ilgili düşünceleri eleştiri, kaygı, korku ve utanma duygularını içerirken deneysel işlemten sonra konuşma ile ilgili düşüncelerinde kaygıda azalma, daha rahat konuşma duyguları görülmüştür. Türkçe dersi öğretmeni ise deneysel işlemin ardından deney grubu öğrencilerinin derse katılımında bir artış olduğunu, kontrol grubu öğrencilerinin durumunda bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin tiyatroya gitmekten keyif aldığını, özgüvenlerinin ve kendilerini ifade güçlerinin arttığını, deney grubu öğrencilerinin sınıfta tiyatro ile ilgili bilgiler paylaştıklarını, tiyatro izleme etkinliğine katılmayan öğrencilerin üzgün olduğunu, deney grubu öğrencilerinin bir tiyatro topluluğu kurma isteğinin olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın nitel ve nicel verilerinin sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Araştırmanın sonuçları, Altaç (2020), Kardeş (2018), Uysal (2014), Saygılı (2014), Işık (2014), Aykaç (2011), Arıbal (2006), Bayer (2006) 'in çalışmalarıyla benzer sonuçlar göstermektedir.

Altaç (2020) çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dil becerilerinin geliştirilmesinde tiyatro metinlerinden yararlanmanın etkili olacağı sonucuna ulaşmıştır. Kardaş (2018) çalışmasında 6. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarının giderilip konuşma becerisinin geliştirilmesinde yaratıcı dramının etkisini araştırmıştır. Yaratıcı drama etkinlikleri öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Uysal (2014) çalışmasında öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama modelinin etkisini araştırmış, bu modelin öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini akademik olarak geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Saygılı (2014) mesleki İngilizce dersi gören öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesinde tiyatrodan yararlanmış ve tiyatronun İngilizce konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Işık (2014) araştırmasında tiyatro metinlerinin temel dil becerisinin geliştirilmesinde araç metin olarak kullanımını belirlemeye çalışmıştır. Ders kitaplarında tiyatro metinlerinden araç metin olarak yeterince yararlanılmadığını belirtmiştir. Aykaç (2011) çalışmasında çocuk edebiyatı metinleri destekli yaratıcı drama çalışmalarının anlatma becerisine etkisini araştırmış, bu yöntemin anlatma becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arıbal (2006) çalışmasında drama metoduyla dört temel dil becerisini geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğrenciler aldıkları drama eğitiminin ardından tiyatro oyunu sergileyebilecek duruma gelmişlerdir. Bayer (2006) çalışmasında sokak çocuklarının iletişim becerisinin geliştirilmesinde drama ve tiyatronun rolünü araştırmıştır. Bu yöntem sayesinde çocuklardaki iletişim becerisinin arttığı gözlemlenmiştir. Yaratıcı drama ve tiyatronun kullanıldığı ilgili çalışmalar öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamakta, öğrencilerin konuşma kaygısını ise azaltmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde tiyatro izleme etkinliğinin de konuşma becerisini geliştirdiği ve konuşma kaygısını azalttığı sonucuna ulaşılmaktadır. İlgili araştırmaların sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Öğrencilerin eğitim hayatları boyunca farklı tiyatro oyunları ile karşılaşmaları oldukça önemlidir. Tiyatro oyunları öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkili bir metot olduğu düşünülmektedir. Ayrıca tiyatro vasıtasıyla öğrencilerin estetik zevk ve eleştirel düşünme becerisi kazanması mümkündür. Öğrencilerin okul dışındaki mekânlarda bulunması onların özgüvenini yükselten bir faaliyettir. Tiyatro salonlarında tiyatro izlemek için buluşan insanlar görgü kurallarına hâkim, topluluk içinde bir eserin nasıl izleneceğini bilen kişilerdir. Öğrenciler küçük yaşlardan itibaren tiyatro salonlarına götürülürse gizil öğrenme sayesinde tiyatro izlemek için gerekli olan adaba erken yaşlarda kavuşacaklardır. Ayrıca tiyatro oyuncularını Türkçemizi en latif ve en doğru biçimde kullanan kişilerdir. Öğrencilerin temel dil becerilerini kazandığı süreçte onlara iyi birer rol model olacaklardır. Öğrencilerin izledikleri her oyun onlara düşünmeleri için bambaşka bir alanyaratacaktır. Böylelikle farklı bakış açılarıyla daha önce düşünmeye fırsat bulamadıkları konular hakkında fikir yürütebileceklerdir. Bu doğrultuda eğitim – öğretim faaliyetleri planlanırken tiyatrodan yararlanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Altaç, E. (2020). *Edebi bir metin türü olan tiyatronun yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve dört beceriye katkısı*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

- Arıbal, P. (2006). *12-13 yaş grubu çocuklarla drama yöntemiyle bir oyun sahnelenmesi sürecinin değerlendirilmesi ve bir örnek olarak "Umut Üşür Sokaklarda"*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baki Y., & KARAKUŞ N. (2015). "A research on speech anxiety of prospective Turkish teachers", *Anthropologist*, cilt.21, (ss.271-276.)
- Bayer, M. (2006). *Sokak çocuklarının eğitiminde drama ve tiyatroyun kullanılması ve bir uygulama*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Ankara Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. Anı Yayıncılık.
- Erdem, İ. (2014). *Konuşma eğitimi: kuram, uygulama ve değerlendirme*. E. Güzel & Karatay (Eds.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (ss. 181-220). Pegem Akademi.
- Işık, S. (2014). *Türkçe eğitiminde araç metin olarak tiyatro eserlerinin önemi ve dil becerilerini geliştirmedeki rolü*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: karma yöntem araştırması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırbaş, A. (2019). *2019 Türkçe dersi öğretim programı -1- genel çerçeve*. E. Akçay & Kardaş (Eds.), *Türkçe Dersi Öğretim Programları*. (ss. 145-165). Pegem Yayıncılık.
- Kuyumcu, F. N. (2003). *Çocuklarla tiyatro eğitiminde tiyatro*. Papirüs Yayınevi.
- Melanlioğlu, D., & Demir, T. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(1), 103-124.
- Millî Eğitim Bakanlığı. [20.05.2020]. *Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Özcan, M. F. (2020). *Konuşma kaygısı*. E. Alyılmaz & Ürün Karahan (Eds.), *Konuşma Eğitimi* (ss. 67-90). Fenomen Yayıncılık.
- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saygılı, H. K. (2014). *Mesleki İngilizce alan öğrencilerin konuşma becerilerini tiyatro ile geliştirme vaka çalışması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şener, S. (2016). *Dünden bugüne tiyatro düşüncesi*. Dost Kitabevi.
- Temizyürek, F., & Erdem, İ., & Temizkan, M. (2016). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım*. Pegem Akademi.
- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzgören, S. (2013). *Teknik ve örnekleriyle ilköğretimde tiyatro*. Nobel Yayıncılık.
- Yaman, E. (2016). *Konuşma sanatı*. Akçağ Yayınları.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 2, s. 370-393

İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde Eğitimde Özerklik ve Okul Özerkliğinin Göstergelerinin Kronolojik ve Karşılaştırmalı İncelenmesi

Orhun KAPTAN¹

Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ²

Özet

Bu araştırmanın amacı İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti ülkelerindeki eğitim sistemlerinde özerkliğin incelenerek okul özerkliğine neden olan etkenlerin ve okul özerkliğinin göstergelerinin tespit edilmesidir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımının belgesel tarama deseni ile yürütülmüştür. Bu kapsamda konuya ilişkin 31 makale, 4 bildiri, 14 kitap ve 2 resmi yazı olmak üzere 51 eser incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın başlıca bulgularına göre İngiltere'de okul özerkliği ulusal ve uluslararası düzeyde rekabet ve okul çeşitliliğinin sağlanması amacıyla gerçekleştirilmekteyken Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde okul özerkliğine yönelik reformların itici gücü ekonomik buhranlar ile başa çıkabilmedir. Okul özerkliğinin göstergeleri ise okulların kendi müfredatlarını oluşturabilmeleri, merkezden bağımsız olarak kendi hesap verilebilirlik uygulamalarını yürütmeleri, personeli işe alma ve işten çıkarma yetkisi, kendi öğrencisini seçebilme yetkisi, yerel eğitim otoritesinden finansal bağımsızlık ve okul yönetiminde veli, vakıf, dini ya da ticari grupların temsil oranı olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak Türk eğitim sisteminin oldukça fazla merkezi yapısının hafifletilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte özerkliğin kademeli olarak denetim, finansman ve eğitim programları açısından yerel ve bölgesel eğitim otoriteleri ile okul yönetim kurulları arasında paylaşılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler

Okul özerkliği
Eğitimde yerelleşme
Eğitimde hesap verilebilirlik
Eğitim reformu
Okul özerkliği göstergeleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.07.2021

Kabul Tarihi: 23.12.2021

Elektronik Yayım Tarihi: 27.12.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

¹Uzm., orhunkaptan@gmail.com, orcid: 0000-0002-1700-9365

² Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, ibrahimkocabas06@gmail.com, orcid:0000-0002- 3540-2427

A Chronological and Comparative Study of Autonomy in education in England, New Zealand and China and Indicators of school autonomy

Orhun KAPTAN¹Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ²

Abstract

The aim of this research is to examine the autonomy in education systems in England, New Zealand and the People's Republic of China and to determine the factors that cause school autonomy and the indicators of school autonomy. The research was carried out with the documentary review design of the qualitative research approach. In this context, 51 works, including 31 articles, 4 papers, 14 books and 2 official articles, were examined. The obtained data were analyzed by content analysis. According to the main findings of the research, while school autonomy in England is carried out for the purpose of ensuring competition and school diversity at national and international level, the driving force of reforms for school autonomy in New Zealand and the People's Republic of China is to cope with economic depressions. Indicators of school autonomy are the ability of schools to create their own curricula, implement their own accountability practices independently of the central government, the authority to hire and fire personnel, the authority to choose their own students, financial independence from the local education authority, and the representation rate of parents, foundations, religious or commercial groups in school management. Based on the results of the research, it is suggested that the central structure of the Turkish education system should be alleviated. However, autonomy needs to be gradually shared between local and regional education authorities and school boards in terms of supervision, financing and education programmes.

Keywords

School autonomy
Decentralization in education
Accountability in education
Education reforms
School autonomy indicators

About Article

Sending Date: 30.07.2021
Acceptance Date: 23.12.2021
Electronic Issue Date: 27.12.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

GİRİŞ

Eğitim politika ve uygulamalarında özerklik sıklıkla kullanılan bir kavramdır. Özerklik bireyin ya da grubun kendi kurallarını koyması, kendi kendini yönetmesi ya da kendi kapasitesine uygun olarak kendi kendini sınırlaması, özgür düşünmesi, almış olduğu kararları uygulayabilmesi için güce ya da yetkiye sahip olması olarak tanımlanabilir (Babadağ, 2001; Ryan ve Deci, 2004; Wermke ve Salokangas, 2015). Okul özerkliği ise amaç, politika, öğretim programı, standardizasyon, hesap verilebilirlik gibi merkezi yapı içinde ana

¹Uzm., orhunkaptan@gmail.com, orcid: 0000-0002-1700-9365

² Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, ibrahimkocabas06@gmail.com, orcid:0000-0002- 3540-2427

hatları belirlenmiş olan konularda okulların karar alma yetki ve sorumluluğunu merkezden devralmaları, yönetimle ilgili karar alma yetkisinin de okul düzeyine aktarılmasıdır (Yolcu, 2010).

Okul özerkliği kavramının 1980'li yıllardan itibaren pek çok ülkede eğitim reformlarının merkezine alındığı, bu reform ihtiyacının neoliberal ekonomi politikalarının bir gerekliliği olarak uygulamaya konduğu ve uluslararası finans örgütlerinin mali destek sağlamak için eğitimde yerleşmeyi bir şart olarak ileri sürdüğü görülmektedir (Kasser, 2011, Keddie, 2015; Xia vd. 2017). Diğer taraftan okul özerkliği konusunda köklü gelenekleri olan ülkelerde özerklik dinamik yapısını sürdürmeye devam etmektedir.

Alan yazında okul özerkliği konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde okul özerkliğinin gerçekleştirilmesinin farklı nedenlerinin olduğuna yönelik görüşlerin ileri sürüldüğü görülmektedir. Baş (2017) çalışmasında özerklik hareketlerinin nedeni olarak bireyselleşmeyi göstermektedir. Yolcu (2010) ise neoliberal dönüşümün eğitimde özerklik konusunda etkili olduğunu ve bu süreçte devletin yeniden yapılandırılması hareketlerinde devletin kamusal yönünün ortadan kaldırılmak istenmesini okul özerkliğinin nedeni olarak ortaya koymaktadır. Göksoy (2020) küreselleşmeyi okul özerkliğine neden olarak görürken, Yılmaz Fındık ve Kavak (2017) PISA sınav sonuçları ve okul özerkliği üzerine yaptıkları araştırmada özerkliğin nedenini öğrenci başarısını artırma olarak ifade etmişlerdir.

Uluslararası literatürde de farklı nedenlerin ortaya konulduğu görülmektedir. Maslowski vd. (2007) okul özerkliğinin çok farklı nedenleri olsa da başlıca neden olarak okul kalitesini yükseltme arzusunu ifade etmişlerdir. Maslowski vd. aynı araştırmada personel yönetiminde özerklik ile öğrencilerin okuma becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Hanushek vd. (2011) de PISA sonuçları ve okul özerkliği konusunda OECD ülkelerinde gerçekleştirdikleri panel veri analizinde gelişmiş ülkelerde okul özerkliğinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini, az gelişmiş ülkelerde ise özerkliğin öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Arcia vd. (2011) 19. Yüzyılda okul özerkliğinin ve felsefi anlamda akademik özgürlük sağlama amacı güttüğünü, 20. Yüzyılda ise demokratik katılımı sağlamak ve okullar ile okulların içinde buldukları toplum arasındaki bağı güçlendirmek amacı taşıdığını ifade etmektedir. Higham ve Earley (2013) ise İngiltere özelinde üç amacın olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre ilk amaç ulusal müfredat üzerindeki kural ve yönlendirmelerin kaldırılması gibi gereksiz görev ve yüklerin ortadan kaldırılmasıdır. İkinci amaç iyi performansı ödüllendirmek ve kötü performansa odaklanabilmek için ödeme ve çalışma koşullarında okul yönetimlerine özerklik sağlamaktır. Üçüncü amacın ise tüm okulları akademi okuluna dönüştürmek olduğunu ifade etmektedir.

Ulusal ve uluslararası alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında okul özerkliğinin nedenleri konusunda farklı görüşlerin olduğunu söyleyebiliriz. Bu bakımdan okul özerkliğinin kronolojik olarak geçtiği süreçleri izlemek ve buna bağlı olarak özerkliği belirli bir çerçeve içinde incelemek bir gereklilik olarak ifade edilebilir. Bu nedenle bu araştırmada İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde özerklik hareketlerine ülkeleri sevk eden nedenlerin araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmada İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nin seçilmiş olmasının nedeni okul özerkliği konusunda en erken örneklerin bu ülkelerde gözlenmesidir. 1980 yılında Thatcher hükümeti ile birlikteneoliberal politikalar İngiltere'den tüm dünyaya yayılmaya başlamıştır (Whitty, 1999). Ekonomi

politikasındaki değişimler eğitim politikalarını da etkilemiş, eğitimin daha rekabetçi bir hal alması (Hood, 2019) ve eğitimin maddi yükünün merkezi otoritelerden alınarak kamuya yansıtılması söz konusu olmuştur (Yolcu, 2010). İngiltere ve ABD'ni ilk olarak takip eden ülkeler olmaları bakımından Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'de araştırma kapsamına alınmıştır. ABD ise eyaletlerde gözlenen uygulama farklılıkları nedeniyle araştırma kapsamına alınmamıştır. Araştırmanın alt amacı ise okulların sahip oldukları özerkliğin düzeyini belirlemek üzere okul özerkliğinin göstergelerini tespit etmektir.

İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde Okul Özerkliğinin Ana Hatları

İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde okul özerkliğinin tarihsel temelleri incelendiğinde 1940'lı yılların bir başlangıç noktası teşkil ettiğini ifade etmek olasıdır. Bu sürecin 1970'li yılların sonuna kadar bu ülkelerde istikrarsız özerklik hamleleri ile merkezi eğitim yapılaşmaları arasında gidiş ve gelişlere sahne olduğu görülmektedir. 1980'li yıllar ile birlikte eğitimde özerklik ve okul özerkliği konusunda somut adımlar atılmaya başlanmıştır.

İngiltere'de 1944 yılındaki Eğitim Yasası ile öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin uyguladıkları müfredatların kontrolü demokratik yollar ile seçilen yerel eğitim otoritelerine bırakılırken, merkezi hükümetin eğitimdeki rolü sadece finansman düzeyine indirilmiştir (Male, 2021). Yeni Zelanda'da ise okul özerkliği reformlarının temelini atan gelişme 1930 yılındaki Büyük Buhran olarak görülebilir (Macpherson 1993b). Çin Halk Cumhuriyeti'nde 1949 yılından başlayarak yerleşme gidişli gelişli şekilde uygulanmış olsa da son yirmi yılda Batı'daki muadil ülkelerde olduğu gibi yerleşme kalıcı olarak gerçekleşmektedir (Ngok, 2004). Çin Halk Cumhuriyeti'nin uzun yıllar merkezi bir siyasi sistemi ve planlı bir ekonomisi olmuştur. 1978 yılından itibaren de ekonomik gelişmeye odaklanan reform hareketleri ve açılma politikaları uygulamışlardır (Fan ve Zhang, 2020).

Çin Halk Cumhuriyeti'nde eğitim 1970'ler öncesinde merkezidir ancak 1980'lerden sonra eğitim politikasında üç eğilimin istikrarlı şekilde sürdürüldüğü ifade edilebilir. Bunlar;

- 1) Nitelikli bir işgücü oluşturulması,
- 2) Kırsal ve az gelişmiş alanlarda eğitime odaklanmak,
- 3) Kaynakların etkili kullanımının sağlanması için yerleşme ve piyasalaşma önlemleridir.

Eğitim politikası reformunun uygulamaya geçirilmesinin bir sonucu olarak eğitim sorumluluğunun ademi merkezileştirilmesi ve yerel kurumlara kaynak tahsisi, belki de Çin eğitim sistemindeki en radikal değişiktir (Xia vd., 2017). Çin her ne kadar tek parti hükümeti devleti olsa da 1980'li yıllardan itibaren gelişen piyasa gücünün etkisi artarak hissedilmektedir (White ve Wade, 1988). Bu nedenle ülkede devlet eğitimde yerleşme ve piyasalaşma adı altında, okullara sosyal yardım sağlama görevinden kasti olarak geri çekilmekte ve yetkisini yerel düzeye, halk düzeyine ve hatta bireysel düzeye devretmektedir (Cheng, 1997; Mok, 2000). Öte yandan Çin'de eğitimde yerleşme reformlarını Batı'daki reform hareketlerinden ayıran en önemli nokta reformların Yeni Sağ ideolojinin etkisi altında gerçekleşmemiş olmasıdır. Çin'de eğitimde yerleşme reformlarının başlıca itici gücü tüm ülkedeki öğrenciler için yeterli eğitim finansmanını sağlamak amacıyla Çin Halk

Cumhuriyeti hükümetine yaşamakta olduğu mali dar boğazda yardımcı olmaktadır (Ngok, 2004).

İngiltere’de Okul Özerkliği Hareketleri

İngiltere’de, 1980’lerden önce, öğrencilerin büyük çoğunluğu, okullar üzerinde siyasi ve bürokratik kontrol uygulayan, aynı zamanda onlara önemli ölçüde profesyonel destek sağlayan demokratik olarak seçilmiş yerel eğitim otoritesi (Local Education Authority - LEA) tarafından yürütülen devlet okullarında eğitim görmektedir. Ayrıca devlet okulu sistemi içinde, bu LEA’lardan fon alan ve bu LEA’lar tarafından değişen derecelerde özerklik verilen çoğu kilise okulu da bulunmaktadır. 1970’ler boyunca medya, eşit fırsatları teşvik etmeye kendini adanmış sol görüşlü İşçi Partisi yönetimleri tarafından kontrol edilen şehir içi LEA’larda, okulların ve öğretmenlerin sözde başarısızlıklarına ve gereksizliklerine odaklanmaya başlamıştır. 1979’daki Muhafazakâr devrimden sonra, Thatcher ve Major Hükümetleri (John Major, Thatcher Hükümeti döneminde maliye bakanı olarak hizmet vermiş ve 1990 ile 1997 yılları arasında hem Muhafazakar Parti lideri olarak hem de Birleşik Krallık başbakanı olarak hizmet etmiştir), 1980’lerde ve 1990’ların başında kabul edilen bir dizi eğitim yasasının hükümleri aracılığıyla LEA’nın devlet okulları üzerindeki tekeli kırılmaya girişmişlerdir. Eğitim müfredatı üzerinde daha fazla merkezi hükümet kontrolü uygulamak ve ulusal bir test sistemi aracılığıyla kamuya hesap verebilirliği artırmak için tasarlanmış ulusal bir müfredatın yanı sıra, diğer politikalar ebeveyn seçimini artırmaya ve sorumlulukları LEA’lardan okullara aktarmaya çalışmıştır (Whitty, 1999).

Thatcher hükümetinin ilk icraatı, LEA’ların yetkilerinde yalnızca geçici değişiklikler yapmıştır. 1980 Eğitim Yasası, devlet okulları arasında ebeveyn seçimini artırmak için bir dizi önlem ve yoksul hanelerden gelen akademik olarak yetenekli çocukların ülkenin seçkin özel okullarından bazılarında devam etmelerini sağlamak için devlet finansmanı sağlayan yardım gereksinimi olan bölgeler şemasına göre yardım uygulamalarını başlatmıştır (Edwards vd., 1989). 1986 yasasında, okul yönetim organları, kendi bölgelerine hizmet eden yerel politikacıların yerleşik çoğunluğunu ortadan kaldırarak ebeveynlerin ve yerel ticari çıkar gruplarının temsilini artıracak biçimde reforme edilmiştir. 1980’lerin ikinci yarısında hükümet, tamamen LEA’ların etkisinin dışında yeni devlet okulu biçimleri yaratmaya çalışmıştır. 1986’da şehir teknoloji kolejleri (City Technology Colleges - CTC), yeni ortaokullar olarak tasarlanmıştır. Bilim ve teknolojiye vurgu yapan bir müfredata sahip CTC’ler, hem devlet hem de bağımsız tröstler tarafından yönetilmektedir. Çeşitli işletmeleri temsil eden bu tröstlerin okulların sermaye finansmanının çoğunu sağlaması beklenmiştir ancak iş dünyasının bu okulları finanse etme konusundaki isteksizliği, hükümetin sonunda eğitim yatırımı maliyetlerinin çoğunu da karşılamak zorunda kalmıştır (Whitty vd., 1993). Daha sonra, 1988 Eğitim Reformu Yasası’ndaki bir madde, mevcut birçok devlet okuluna, bir ebeveyn oylamasından sonra LEA’lardan çıkma ve kendilerini merkezi hükümetten doğrudan fon alan hibe destekli okullar olarak yönetme fırsatı sunmuştur. Margaret Thatcher, çoğu okulun sonunda bu yolu seçeceği umudunu da dile getirmiştir (Whitty, 1999). 1993 Eğitim Yasası, okul sisteminde çeşitlilik, seçim ve kurumsal özerklik ilkelerini daha fazla genişletmiştir. Okulların kendi yönetim kurulları tarafından yönetilmeleri daha fazla yaygınlaştırılmış, neredeyse tüm okullara LEA’lardan ayrılma hakkı tanınmış, farklı öğrenci kaydetme yöntemlerini kabul ederek okulların kendilerine özgü kimlikler inşa edilmesinin önü açılmış ve bazı özel okullara da Hibe Okulları (Grant Maintained Schools - GM) olma hakkı verilmiştir. Bir yandan bu değişimler okul yönetim kurullarının gücünü

arttırma, buna paralel olarak velilerin eğitimde daha fazla söz sahibi olmalarını sağlama anlamına gelirken diğer taraftan LEA'ların da etkisinin günden güne daha fazla azalması ve merkezi bir finans birimi tarafından okulların kontrol edilmesi olarak da yorumlanmaktadır (Whitty, 1999). 1993 yılından sonraki yıllarda LEA'ların etkisinin büyük ölçüde azalacağı düşünülmüş olsa da okulların kendi LEA'larından ayrılma oranı hükümetin beklediği düzeyde gerçekleşmemiştir. Anderson (1995) o yıllarda hükümetin bütün okulları GM okullarına dönüştürme arzusuna sahip olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre okulların finansmanının merkezden yapılması teklif edilmekte ancak bu finansmanı nasıl kullanacaklarının yetkisi okul yönetimince kararlaştırılmaktadır.

Clark'ın (2009) aktardığına göre 1988 yılında Thatcher Hükümeti resmi ortaokullara yerel eğitim otoritesinin kontrolünden çıkarak özerk GM okulu haline gelebileceklerine yönelik bir yasa çıkarmıştır. GM okulları finansmanını LEA'dan değil de doğrudan merkezi hükümetten alacak okullardır. Okulun yönetim kurulu 10-15 kişiden oluşmaktadır. Yönetim kurulunun başında baş-öğretmen ve öğretmenler ile veli temsilcileri bulunmaktadır. Öğretmen sözleşmelerinden okulun taşınmazlarına kadar yetki LEA'dan alınarak okulun kendisine teslim edilmektedir. Merkezi hükümet GM okullarına öğrenci kayıtları konusunda da yetki vermiştir. Buna göre devlet okullarına kaydolmak isteyen öğrenciler doğrudan okulun kendisine başvurmaktadır. Buna karşılık olarak GM okulları kayıtlar konusunda seçici olmadıklarını ortaya koymak üzere öğrenci kayıtlarına ilişkin yıllık olarak rapor yayımlamak zorundadır. GM okulları kayıt parası almadıkları gibi öğrenci kaydı için bir eleme sınavı da yapmamaktadırlar. GM okullarının bütçesi diğer okullara göre daha yüksektir ve kayıt oranlarına göre ödeme almaktadırlar.

Bir okulun GM Okulu olabilmek için özel bir şirketin yürüttüğü bir oylama yapması gerekmektedir. Buna göre aileler kabul ya da ret oylarını kapalı bir zarf ile ulaştırmaktadırlar. Oyların çoğunu kabul olarak alan okullar GM Okulu olarak başvuru yapabilirler ancak bu başvuru formaliteden öte değildir çünkü başvuru yapan hemen her okulun başvurusu kabul edilmiştir. 1997 yılında İşçi Partisi Hükümeti gelince GM Okulları uygulamasını dondurmıştır. Daha önce GM Okulu statüsünü elde etmiş okulların tüm hakları saklı kalmıştır ancak yeni GM Okulu başvurusu kabul edilmemiştir. 1988 ile 1997 yılları arasında yaklaşık olarak 1000 okul GM Okulu olarak dönüştürülmüştür (Clark, 2009).

İşçi Partisi'nin 2000 yılındaki eğitim yasası ile ABD'deki sözleşmeli okullara benzer Akademi okullarının kurulması söz konusu olmuştur. Okul yöneticilerine okulları üzerinde doğrudan kontrol sağlayan bu okul türünde amaç performansın yükseltilmesidir. 2010 yılına kadar bu okullar Eğitimde Değerlendirme Ofisinin (Office for Standards in Education) yetersiz olarak rapor verdiği ortaokullardan seçilmiştir. 2010 yılında koalisyon hükümeti tarafından gerçekleştirilen bir reform ile tüm ilk ve ortaokullara Akademi okulu olma hakkı sunulmuştur. 2010 yılından 2020 yılının Nisan ayına kadar 16,766 ilkokuldan 5,951'i akademilere dönüşmüştür. Akademiler yönetim bakımından iki türü bulunmaktadır. Bir resmi okul tek başına bir akademiye dönüşebileceği gibi birden çok okul bir araya gelerek tek bir yönetim kurulu tarafından yönetilen çoklu akademi haline de gelebilmektedir (Neri ve Pasini, 2020). İngiltere'de okul özerkliği hareketlerinin kornolojisi incelendiğinde özerkliğin yerel eğitim otoritesinden bağımsız hale gelme yönünde ilerlediğini görmek mümkündür. Buna bağlı olarak okulların finansmanının merkezi hükümet tarafından yapıldığı görülmektedir. Merkezi hükümet eğitim bakanlığı aracılığıyla finansmanı doğrudan okullara ulaştırmaktadır.

Yeni Zelanda'da Okul Özerkliği Hareketleri

Yeni Zelanda eğitim sisteminde iki baskın akımın okulların özerkleşmesinde etken olduğu görülmektedir. Reform beklentisi içinde olan ilk görüş demokratik-popülist akımdır. 1970'li yıllarda okul yönetimlerinde velilerin daha etkin olmaları için baskılar ve yerel olarak okulların işlevsel düzeyde merkezi Eğitim Departmanından daha fazla bağımsız olması yönünde talepler artmıştır. Bu baskılar karşısında yönetim kuruluna daha fazla veli alınması gibi küçük değişiklikler yapılmıştır. Bu taleplere azınlık gruplarından da destek gelmiştir. Özellikle Maori ve Pasifik Adası halklarının ihtiyaçlarının mevcut merkezi eğitim ile karşılanamadığı ifade edilmiştir. Yeni Zelanda'da eğitimin halktan ve halkın ihtiyaçlarından koptuğuna yönelik şikayetler 1980'li yıllarda sıklıkla dile getirilmeye devam etmiştir (Fitzgerald vd. 2003; Gordon 1992a; Gordon 1992c; Gordon 1992d). İkinci akım ise yönetsel ve işletmecilik akımıdır. Bu akımın reforma yönelik beklentisi ise okullarda uygulamaya daha yakın olan kesim tarafından kararların alınması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi sürecinde etkin kararların daha hızlı uygulanmasıdır. Okulları birer işletme olarak gören bu akıma göre eğitim yönetiminin daha etkili hale getirilmesi gerekmektedir (Fitzgerald vd. 2003; Gordon 1992a; Gordon 1992c; Gordon 1992d; Hood, 2019; Middleton, 1990). Yeni Zelanda'da okul özerkliğine yönelik hareketler 1984 yılında İşçi Partisi hükümetinin kurulmasıyla hız kazanmıştır. Novlan'ın (1998) aktardığına göre hükümete bilgi sunmak üzere 1987 yılında 17 görev gücü ekibi kurulmuştur ki bunlardan biri de başkanlığını Brian Picot'un yaptığı Eğitim Yönetiminin Gözden Geçirilmesi İçin Görev Gücüdür. Sıklıkla Picot Raporu (1988) olarak anılan raporda:

- 1) "İdari kapasiteler, yeni teknolojinin, değişen ve çoğul değerlerin, yeni kültürel duyarlılığın ve eğitim hizmetleri talebinin birleşik etkilerine ayak uyduramamaktadır. Daha fazla tepkisel olmalarına ihtiyaç vardır.
- 2) Yönetim sistemleri, verimli ve etkili hizmet sağlamak için çok karmaşık ve parçalı hale geldi, bu da müsrif tekrarlara ve müşteri memnuniyetsizliğine neden olmaktadır. Sürdürülebilir olmayan maliyetler artmaya devam ederken, başarı standartları düşmektedir.
- 3) Öğretmenler de dahil olmak üzere eğitimin içindekiler kendi kendine hizmet etmektedirler; "sağlayıcı-yakalama" modeline göre okullar fon bulmak üzere yerel yönetim ofisleri ile çalışmaktadır.
- 4) Hesap verebilirlik, eğitim amaçlarından ziyade idari düzenlemelere bağlılığı ölçmektedir."

ifadeleri yer almaktadır. Picot (1988) bu belgeyi şu şekilde bitirmiştir: "Özellikle merkezi politika, finansman ve hizmet sunumu ile okullar veya kurumlar tarafından verilen eğitim arasındaki karar noktalarının sayısını azaltmak için oldukça radikal bir değişimin zamanı geldi" (s. 36). Bu rapor, 14 aylık bir süre içinde izlenecek reform önlemlerinin yönünü belirlemiştir. 1 Ekim 1989'da Başbakan Lange'nin (1988) 'Yarının Okulları: Yeni Zelanda'da Eğitim Yönetiminin Reformu' başlıklı ve Picot raporunda yer alan eğitim reformu önerilerinin çoğunu içeren raporunun uygulanmaya konması eğitim reformunun da başlamasına neden olmuştur. Yürürlüğe giren değişiklikler, eğitim departmanının küçültülmesine ve 10 büyük İlçe Eğitim Denetim biriminin dağıtılmasına neden olmuştur.

1989 yılında Yeni Zelanda devlet okulları sistemini yerelleştirme sürecini başlatmıştır. Yarın'ın Okulları olarak bilinen plana göre meclis onlarca yıl boyunca devlet okullarını yönetmiş olan Eğitim Departmanını kaldırmış ve ülkenin 2700 ilköğretim ve ortaöğretim

kurumunun yönetimini ve kontrolünü her okuldaki velilerden seçilen bir temsilciler kurullarına devretmiştir. Merkezi hükümet okullara para desteği sağlamaya devam etmiş, öğretmenlerin sözleşmelerini de yeni bir Milli Eğitim Bakanlığı kanalı ile yapmaya devam etmiştir. Bu yeni bakanlığın yaptırım gücü işlevsel otorite olmaktan çıkıp politika belirleme olarak tanımlanmıştır. Bu reformun merkezinde kendi kendini yöneten ve halka karşı hesap vermesi düşünülen okulların oluşturulması yatmaktadır (Fiske ve Ladd., 2001). 1989 öncesinde Yeni Zelanda eğitiminin baş aktörleri müfettişlerdir. Öğretmenlerin işe alımı ya da iş akdinin feshi, profesyonel gelişim, kaynakların dağıtımı, yeni müfredatın oluşturulması ve yöneticilere tavsiyeler sağlanması müfettişlerin sorumlulukları arasındadır. Müfettişlerin yetkilerinin yüksek olduğu eğitim modeli okul özerkliği ile çalışmaktadır ancak okul özerkliğine geçildiğinde müfettişlerin oynadığı rolün hakkının verilmesi gerekmektedir. Bunun için hesapverilebilirlik etkin şekilde kullanılmıştır (Fiske ve Ladd. 2001). Yarın'ın Okulları planına göre ilk olarak Eğitim İzleme Ofisi kurulmuştur. Bu kurum Eğitim Bakanlığından bağımsız bir kurum olsa da bakanlığa karşı sorumludur. Her iki yılda bir, eski öğretmenlerden oluşan bir ekip okulları teftiş etmek için okullara gitmekte, dersleri izlemekte ve evrakları kontrol etmektedir. Bu denetimin sonunda da her okulun güçlü ve zayıf yanlarının neler olduğunu gösteren bir rapor yazmaktadırlar (Fiske ve Ladd., 2001).

Eğitim İzleme Ofisleri ilk aşamada okulları hem mali olarak hem de eğitim içerikleri açısından denetleme yetkisine sahipken sonraki süreçte mali denetleme yetkisi elinden alınmıştır. Eğitim içerikleri açısından değerlendirmede ise merkezi eğitim politikaları ile okulların yerel olarak kendi eğitim politikaları arasında bir ikilem gözlenmiştir. Reformun dayanak noktalarından biri olan demokratik-popülist akıma göre okullar kendi müfredatlarını hazırlama yetkisine sahip olmalıdır. Buna uygun olarak da azınlıkların haklarını koruyan ve okulun içinde bulunduğu bölgenin gerçeklerine uygun içerikler üretilecektir. Öte yandan bakanlık tarafından belirlenen merkezi politikaların uygulanması da bakanlığın okullara fon aktarmaya devam etmesi nedeniyle bir gerekliliktir. Bu soruna çözüm bulmak üzere üç yönlü bir sözleşme imzalanması öngörülmüştür. Okullar hem kendi içinde buldukları topluluk ile (yerel halk ile) bir sözleşme imzalayacak hem de merkezi yönetim ile bir sözleşme imzalayacaklardır. Bu sözleşmelerde hem merkezden gelen politikalara uyum hem de yerel olarak ihtiyacın karşılanmasına uygun mikro politikaların uygulanmasına yönelik garantiler verilmektedir. Doğal olarak bu üç yönlü sözleşmelerde ve uygulamalarda karışıklıklar ortaya çıkmış ve karşılıkların giderilmesi için çerçeveler yayınlanmıştır (Fiske ve Ladd. 2001; Gordon, 1992a). Ortaya çıkan aksaklıkların giderilmesinde ancak yama görevi gören çerçevelerin yarattığı karmaşa sonucunda okullarda eğitim içeriklerinin %80'inin ulusal politikalar ile oluşturulacağına ilişkin bir düzenleme yapılmış ve sözleşmeler üç yönlü olmaktan çıkarak iki yönlü hale gelmiştir. Buna göre bakanlık adına bir yetkili ile okul yönetimi arasında bir sözleşme yapılmaya başlanmış ve yerel halkın içerikler üzerinde söz sahibi olması engellenmiştir. Yine de bakanlığın 2700 ilk ve ortaöğretim kurumu için tek tek sözleşme hazırlaması kısa sürede çözülebilecek bir sorun olmadığı için Picot'un Komitesi yerel yönetimlerin eğitim içeriklerini düzenleyebilecek ve hesapverilebilirlik kriterlerini belirleyecek sözleşmeler hazırlayacağına ilişkin beklentisi yüzünden 1990 yılında yeni bir çerçeve hazırlanmıştır. Bu yeni çerçeve okullar ile bakanlık arasındaki sözleşmeyi de ortadan kaldırmıştır. Bu sözleşmelere uyulması ve buradaki hedeflerin gerçekleştirilmesi halinde bakanlıktan fon alınmasına ilişkin düzenleme kaldırılmıştır. Buna göre her okul bakanlığa karşı sorumlu tutulmuş ve bakanlığın okullara fon aktarmasına ilişkin yasal zorunluluğu da ortadan kaldırılmıştır (Fiske ve Ladd., 2001).

Sözleşmeler yoluyla okulların yerine getirmekle yükümlü oldukları sorumlulukların belirlenmesi mümkün olmayınca Eğitim İzleme Ofisi neyin denetleneceğine kendisi karar vermek durumunda kalmıştır. Bunun için iki denetim şekli ortaya çıkmıştır. İlk denetim türü okulların Kraliyete karşı sorumluluklarını ulusal eğitim rehberine ve okullar ile bakanlık arasındaki diğer anlaşmalara uygun şekilde yerine getirip getirmediğine yöneliktir. Bu denetim ilk olarak 1992 yılında yapılmıştır. İkinci denetim türü ise etkililik üzerinedir. Bu denetim türü öğrenci başarısının, öğretim hizmetlerinin ve yönetim uygulamalarının denetlenmesi olarak özetlenebilir. Ulusal düzeyde yapılan zorunlu sınavlar olmadığı için ve bu nedenle bir okuldaki öğrencinin diğeri ile karşılaştırılması söz konusu olmadığından, öğrenci başarısının değerlendirilmesi başlığı yanlış yönlendiren bir başlık olarak ifade edilebilir. Ulusal düzeyde başarı standartları olmadığı için okul bazında kriterler geliştirerek öğrenci başarıları değerlendirilmektedir. Buna göre iki ana soru sorulmaktadır. İlk soru okulda öğrenciden neyi öğrenmesinin beklendiğidir. İkinci soru ise öğrenmenin gerçekleştiğinden nasıl emin olunacağıdır (Court ve O'neill, 2011; Fiske ve Ladd., 2001). 1997 yılından bu yana öğretmenlerin performans değerlendirmeleri ve hesapverebilirlikleri okul düzeyine indirilmiştir. Resmiyette personel ve sanayi politikalarına yönelik olarak halktan temsilcilerin oluşturduğu yönetim kurulu politikalar geliştirmek durumunda olsa da gerçekte yönetim kurulları bu sorumluluğu okul müdürlerine devretmişlerdir. Bu yetki devri sadece okul yönetimi düzeyinde kalmamıştır. Mülakatlar, gözlem, rapor yazma ve gözden geçirme işlemleri ise orta kademe yöneticilere (zümre başkanlarına) devredilmiştir. Fitzgerald vd. (2003) değerlendirmecilerin yapmakla yükümlü oldukları işleri aşağıdaki gibi listelemektedir.

- Yazılı performans beklentisi ifadelerinin öğretmene danışılarak geliştirilmesi
- Gelişim hedeflerinin belirlenmesi ve yazılı hale getirilmesi ve bu beklentilere erişilmesi için gerek duyulan profesyonel desteğin belirtilmesi,
- Değerlendirilen öğretmenin dersinin resmi olarak gözlenmesi
- En az iki resmi toplantı (hedeflerin belirlenmesi ve hedeflerin gözden geçirilmesi)
- Öğretmen ile görüşerek ve öğretmene danışarak resmi bir değerlendirme raporunun yazılması ve okul müdürüne teslim edilmesi

1999 yılında Profesyonel Standartlar'ın belirlenmesi ile birlikte öğretmen performansının değerlendirilmesi daha da sıkı hale getirilmiştir. Bu düzenleme öğretmen performansının beş anahtar ögesini ortaya koymuş ve öğretmenlerin ilerlemelerinin değerlendirilmesi için bir temel inşa etmiştir. Bu değerlendirme kriterlerini de ödeme ilerlemesi, yeterlilik ve profesyonel gelişim ile bağlantılı olarak geliştirmişlerdir. Geliştirilen kriterler öğretmenlerin sahip olması gereken minimum yeterlilikleri göstermektedir ve bazı kriterler yeni başlayan öğretmen olma, sınıf öğretmeni olma ya da tecrübeli sınıf öğretmeni olma gibi durumları da göz önüne alarak uygulanmaktadır. Bu değerlendirme kriterlerinin uygulanması aşamasında hangi kriterlerin hangi durumlarda uygulanacağı ve ne zaman, nerede uygulanacağı gibi konularda ise kesinlik sunmamaktadır (Fitzgerald vd., 2003). Wylie'ye (2009) göre Yeni Zelanda'da özerkleşme hareketleri okul müdürlerinin iş yükünü de arttırmaktadır. 1990'lı yıllarda okul müdürlerinin yarısı haftada 60 saatin üzerinde çalışmaktadır. Bununla birlikte okul müdürleri işletme müdürleri gibi davranmak zorunda kalmışlardır ancak bu konuda çok az destek ve eğitim almışlardır. Öte yandan okul müdürlerinin karar verme süreçlerindeki rolleri artarken eğitimsel liderliğe ayırdıkları zaman oldukça azalmıştır.

Sonuç olarak, Wylie'ye (2009) göre Yeni Zelanda değişiklikleri birçok kişitarafından hala radikal olarak görülmektedir. Son yıllarda diğer ülkeler, yerel kamu sistemi içindeki akranlarından daha özerk çalışan sözleşmeli okullarda (ve benzerlerinde) büyüme görmüş olsa da başka hiçbir Batı ülkesi, tüm kamu sistemini, her biri kendi velisi olan bağımsız okullara dayandırmamaktadır.

Çin Halk Cumhuriyeti'nde Okul Özerkliği Hareketleri

Çin Halk Cumhuriyeti'nde Mayıs 1985'te ilk Ulusal Eğitim Çalışma Konferansı düzenlenmiştir ve yerelleşme başlangıç politikası olarak belirtilmiştir. Konferansın konusu Eğitim Yapısında Reform Kararı olup, bu politikaya uygun şekilde belirlenmiştir. DengXiaoping'in rehberliğinde eğitimin modernleşmesine ve dünyanın ve geleceğin gerekliliklerine uygun şekilde düzenlenmesine yönelik ihtiyaç eğitimde reformun yapılması için gerekçe olarak ortaya konmuştur. Özellikle temel eğitimde reformlar hükümet kontrolünün esnetilmesi ve yerel otoriteye daha fazla yetki verilmesi çevresinde toplanmaktadır. Bu tarihten itibaren yerel yönetimler başta mali kararlar olmak üzere okul kararları üzerindeki sorumluluklarını arttırmışlardır (Ngok, 2007). 1993'te Eğitimde Reform ve Gelişim Programı yayınlanmış ve 1994'te ikinci Ulusal Eğitim Çalışma Konferansı düzenlenmiştir. Bu politika 1985 programındaki belirsizlikleri gidermiştir. En altta yatan amacı okullar üzerindeki hükümet tekeli kırarak devletin okullarına odaklanan bu program halk tarafından fonlanan okulların kurulmasını öngörmektedir (Xia vd., 2017). 1985 ve 1993 programlarında yerleşen iki temel unsurdan söz etmek olasıdır. İlk unsur mali reform ve okulların yönetimi konusu iken, ikinci unsur müfredat reformudur (Hawkins, 2000). Mali yerelleşme, merkezi hükümetin yerel okullar için yalnızca bazı desteklersağlaması anlamına gelirken, yerel yetkililerin (ülke, ilçe ve köy seviyeleri) boşlukları doldurmak ve temel eğitimi finanse etmek için alternatif kaynaklar bulması gerekmektedir. Daha spesifik olarak, köy düzeyindeki yönetimin ilkokulları yönetme sorumluluğu vardır ve ilçe düzeyindeki yönetim ortaokullardan sorumludur. Bu, finansmanın yanı sıra, yerel yönetimlerin öğretmenlerin işe alınması konusunda da sorumluluk sahibi olduğu anlamına gelmektedir. Mali yerelleşme kapsamında yerel yönetimlerin ve okulların kendi finansmanlarını sağlamaları gelişmiş bölgeler için başarılı olmuş olsa da gelişmemiş alanlarda daha fazla hükümet ya da yüksek otorite yardımı gerekli olduğu için bazı çevreler bunu tekrar merkezileşme olarak yorumlamışlardır (Cheng, 1997).

Mali yerelleşme ile kıyaslandığında müfredat konusunda özerklik oldukça kısıtlı kalmaktadır. Merkezi otorite temel dersler üzerinde etkisini korumaktayken yerel yönetime resim, müzik ve spor gibi önceden seçilmiş dersler arasından seçim yapmak gibi kısıtlı bir özerklik sunmaktadır. Sınırlı merkezileşmenin görüldüğü bir diğer alan ise öğretmen eğitimleridir (Xia vd., 2017). Öğretmen eğitimlerine yönelik olarak en belirgin değişimlerin 1990'lı yılların ortalarında öğretmen yetiştiren tek kurumlar olan Eğitim Kolejleri'nin birleştirilerek Hong Kong Eğitim Enstitüsü'nün kurulması ve 2004 yılından 2005 yılına kadar her öğretmenin yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olmasının zorunlu hale getirilmesi olduğu gözlenmektedir. Öğretmen adayları çok programlı üç üniversiteden birinde veya Hong Kong Açık Üniversitesi'nde eğitim almaktadır (Barış ve Hasan, 2017). Çin Halk Cumhuriyeti'nin yerelleşme politikası eğitim finansının farklı çevrelerden elde edilmesi, sorumluluk ve gücün yerel düzeye aktarımı ve yerelleşmenin bölgesel yönetimler tarafından yönetilmesi ana etkenleri ile gerçekleşmektedir. Çin Halk Cumhuriyeti'nde yerelleşmeye bağlı olarak okulların finanse edilmesinde dört temel kaynak söz konusudur. İlk kaynak

merkezi hükümet fonlarıdır. İkinci kaynak yerel ve bölgesel yönetimlerden elde edilen finansmandır. Örneğin iş sektöründen alınan eğitim ödenekleri ya da zorunlu kesintiler bu kaynağa girmektedir. Üçüncü kaynak yerel halk desteğidir. Belirli bir bölgedeki fabrika sahiplerinin ya da diğer girişimcilerin yaptıkları bağışlar bu başlık altına alınmaktadır. Dördüncü kaynak ise okulların kendi gelirlerini üretmeleridir. Örneğin okul fabrikalarından elde edilen gelirler, okulun mülklerinin kiralanması ya da eğitim ücretleri gibi (Ngok, 2004).

Eğitim sisteminin devamının sağlanması için yerel yönetimler ve eğitimciler ek kaynaklar bulmaları için kendi stratejilerini geliştirmeleri yönünde desteklenmektedirler. Merkezi yönetim tarafından belirlenmiş olan plan dahilinde yerel yönetimler eğitim hizmetlerini insanlara götürmektedirler. Merkezi hükümet, yerel birimlere eğitimin geliştirilmesi için bir plan sağlamaktadır. Yerel yönetimler eğitim hizmetlerini sunmakta ve merkezi otoritenin sunduğu kalkınma planı dahilinde yerel eğitim gelişimini sağlamakla yükümlüdür. Araştırmalar, zorunlu eğitim düzeyinde, okulların ve bölgelerin eskisinden daha fazla özerkliğe sahip olduğunu göstermektedir (Mak ve Lo, 1996). Eğitimin yerelleşmesi konusunda bölgesel yönetimler anahtar rol oynamaktadırlar. Çünkü yetki ve sorumluluk devrinin bölgeler, şehirler, ilçeler ve kasabalar düzeyinde nasıl dağıtılacağını merkezi yönetimin hazırlamış olduğu yönergelerle göre bölgesel yönetimler planlamaktadırlar. Bölgesel yönetimlerin öğrenci alımlarının nasıl olacağı, öğretim planları, öğretim materyalleri ve okulların yönetim yapılarına kadar karar verme yetkileri söz konusudur (Ngok, 2004). 1999 yılında Ulusal Eğitim Çalışma Konferansının üçüncüsü düzenlenmiş ve yerelleşme adına daha ileri adımlar atılmıştır. Yüksek öğretimde iki basamaklı bir sisteme geçilmiş, basamakların birinde merkezi hükümet konumlandırılmış diğer basamağa ise yerel yönetimler oturtulmuştur. Bu iki basamaktan yerel yönetimlerin yetki gücü diğerine göre daha fazla olmuştur. Temel eğitimde ise yerel yönetimin etkisi sürerken özellikle ilçe bazında daha fazla yetki elde etmiştir. Buna göre yerel yönetim eğitim finansmanı, öğretmenlerin günlük iş ve işlemlerinin düzenlenmesi ve müdür atama ve işten alma konusunda daha fazla yetkiye sahip olmuştur. 1999 kararlarında müfredatın daha fazla yerelleşmesi gibi kararlara yer verilmiştir. 2001 yılında Müfredat Reform Taslağı yayımlanmıştır. Bu taslak müfredatın yerelleşmesi de dahil olmak üzere 6 hedefe sahiptir. Örneğin altıncı hedef merkezi hükümet, yerel yönetimler ve okulların müfredatı yerel durumlara uyumlu hale getirmeleri için işbirliği yapmasına yönelik değişimleri kapsamaktadır. 2010 yılında Ulusal Eğitim Çalışma Konferansında okul özerkliğinin daha fazla artırılması için kararlar alınmış ve kararların pilot uygulaması için 7 bölge seçilmiştir. Kasım 2013'te Merkezi Komünist Parti Komitesinin kararlarına göre hükümet yönetimi ile okul yönetimi ve eğitim değerlendirmesi arasındaki ayırımın daha fazla olması için çalışmalar yapılacağı, yerel yönetimlere daha fazla yetki vereceği ve okulların kendi iç yönetimlerini geliştirmek için okulların etkinliklerini belirleme konusunda okullara daha fazla özerklik verileceği duyurulmuştur (Xia vd., 2017). 2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığı eğitimde yerelleşme, hükümet yetkilerinin dönüşümü ve ayrılması konusunda bir rapor yayımlamıştır. Belge, Çin'in mevcut eğitim sisteminde "otoritenin aşırı kullanımı, görevlerin yerine getirilmemesi ve hükümetin eğitimi denetleme biçimlerinde yanlış yere odaklanma olgusunun var olduğunu ve bağımsız kalkınma ve öz disiplin mekanizmasının var olduğunu vurgularken okulların bağımsız gelişim ve öz disiplinlerinin de tam olarak gelişmediğini, bununla birlikte eğitim yönetiminde ve değerlendirilmesinde sosyal katılımın yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Bakanlığın raporu doğrultusunda 2020 yılına kadar eğitim yönetiminin, yönetim biçiminde gerçekleştirilmesi için stratejik hedefler

belirlenmiştir. Bu hedefler arasında eğitimin halk ile birlikte yönetimi için hükümet denetleme yönetmeliğinin, okulların özerk işletilmesi yönetmeliğinin ve toplumun çeşitli tabakalarının katılımı ve denetlemesi yönetmeliğinin hazırlanması bulunmaktadır (Fan ve Zhang, 2020). Sonuç olarak her üç ülkede de okul özerkliği açısından 1940 yıllardan itibaren girişimlerinin olduğunu ancak 1980'li yıllar ile birlikte özerklik açısından somut adımların atıldığını ifade etmek olasıdır. Üç ülkede okul özerkliğine yönelik itici güçlerin ve uygulamaların farklı olmasından yola çıkarak okul özerkliğini tanımlamak için ülkelerin eğitim reformlarına paralel uygulamalarının incelenmesi ve okul özerkliğinin göstergelerinin tespit edilmesi bir gereklilik olarak görülebilir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı okul özerkliğinin göstergelerini ortaya koyarak okulların bu göstergelere ne düzeyde sahip olduklarını belirleyerek özerklik düzeylerini açıklamaktır.

YÖNTEM

Tarama modelindeki bu araştırmada belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Varolan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplanmasına belgesel tarama adı verilmektedir (Karasar, 2012). Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde amaçlanan elde edilen verilerin açıklanabilmesi için kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşarak temalar elde etmektir. Bu temalar yoluyla analiz sonuçlarının anlaşılır şekilde sunulması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde okul özerkliği ve yerelleşme konularına ilişkin 31 makale, 4 bildiri, 14 kitap ve 2 resmi yazı olmak üzere 51 belge incelenmiştir. İncelenen belgelerin %46,5'i Yeni Zelanda, %32,5'i İngiltere ve %21'i Çin Halk Cumhuriyeti ile ilgilidir. Araştırma kapsamında incelenen belgelerin %11'i 1989 ve öncesinde, %41'i 1990-99 yılları arasında, %24'ü 2000-2009 yılları arasında ve %24'ü 2010 yılı ile 2021 yılları arasında yayımlanmıştır. Üç ülkede eğitim reformları ve okul özerkliği hareketleri incelenerek ülkeler arasındaki ortak uygulamalar kodlanmış, elde edilen kodlar ilk olarak kategorilere ayrılmış ve sonraki adımda bu kategoriler tema başlıkları altında gruplandırılmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde okul özerkliğine ilişkin incelenen belgelerde üç ülkede okul özerkliği reformları ve uygulamalarının ortak özellikleri belirlenmiştir. Bu ortak özelliklere göre elde edilen temalar okul özerkliğinin göstergeleri olarak değerlendirilmiştir. Bu göstergeler kendi müfredatını belirleme, merkezi sınavlardan bağımsız olarak kendi hesap verilebilirlik uygulamalarını gerçekleştirme, okulların kendi öğrencilerini seçebilmeleri, öğretmenler dahil olmak üzere kendi personelini işe alma ve işten çıkarma yetkisi, finansman bakımından yerel eğitim otoritesinden bağımsız olma ve okul yönetiminde veli, vakıf, ticari ya da dini grupların temsil oranı olmak üzere altı başlık olarak tespit edilmiştir.

Kendi Müfredatını Belirleyebilme

Araştırma kapsamında incelenen belgelerden elde edilen bulgulara göre okulların kendi müfredatlarını belirleyebilmeleri nadir görülen bir uygulama olmakla birlikte bu özerklik düzeyine sahip okulların en yüksek düzeyde özerkliğe de sahip olduklarını ifade etmek olasıdır. İngiltere'de okul özerkliği konusunda çeşitlilik vurgusuna bağlı olarak farklı türde okulların kurulması söz konusudur. İngiltere'deki devlet sektöründeki ortaokullar, yönetişim, öğretim kadrosunun yönetimi ve öğrenci kabulü üzerindeki kontrol açısından

farklılık gösteren bir dizi kategoriye ayrılır. Machin ve Silva'nın (2013) çalışmasına göre ortaokullar şu altı yapıdan birini alabilmektedir:

1. Toplum okulları,
2. Gönüllü kontrollü okullar,
3. Vakıf okulları,
4. Gönüllü destekli okullar,
5. Şehir teknoloji kolejleri ,
6. Hibe okulları ve Akademi okulları.

Bu okul türleri arasında müfredat belirleme özerkliği sadece şehir teknoloji kolejleri, hibe okulları ve akademi okullarına sağlanmıştır ancak bu özerklik de tam bağımsızlık anlamına gelmemektedir. Machin ve Silva (2013) şehir teknoloji kolejlerinin ulusal müfredatı takip ettiklerini fakat eğitimleri teknolojik, bilimsel ve uygulamalı bilimler konuları üzerine odaklandığını ifade etmektedir. Bu bakımdan şehir teknoloji kolejlerinin müfredat açısından kısıtlı da olsa diğer okullara göre özerk olduğunu ifade etmek mümkündür. Müfredat bakımından daha geniş özerklikler ise hibe okullarına sunulmuştur. Fitzvd.'ne (1997) göre bu okulların en önde gelen kuruluş amaçları bu okulların alışıldık eğitim çizgisinden farklı olarak velilerin ihtiyaç duydukları yetenek alanlarına uygun eğitim vermeleridir. Öteki söyleyişle GM okulları belirli meslek alanlarına öğrenci yetiştirmek yerine modern diller, teknoloji, müzik ve görsel sanatlar gibi alanlarda eğitim vermek üzere kendilerine özgü kimlikler geliştirmesi beklenen okullardır. Okul yönetimleri öğrencilerin ve velilerin ilgi, istek ve yeteneklerine uygun olarak branşlara yönelme ve eğitim içeriklerini buna göre şekillendirme imkanına sahiptir. Müfredat açısından Hibe Okullarına benzer şekilde akademi okulları da yüksek bir özerklik düzeyine sahiptir. İngilizce, Matematik, Fen Bilimleri ve Bilişim Teknolojileri dersleri dışında kalan müfredatı kendileri belirleyebilmektedirler.

Yeni Zelanda okullarında ise müfredat belirleme her ne kadar eğitim reformuna halkın destek vermesine neden olan bir vaat olsa da 1989'dan sonraki süreçte kademeli olarak bu alandaki özerklik kısıtlanmıştır. Yeni Zelanda'da halkın okul yönetimine dahil edilmesi amacıyla ilk olarak okulun içinde bulunduğu toplum, okul yönetimi ve merkez teşkilatı arasında üç yönlü bir sözleşmenin imzalanması müfredata yerel düzeyde etki edilmesinin önünü açmış olsa da sonraki yıllarda bu okul yönetimi ve merkezi hükümet arasında iki yönlü bir sözleşmeye dönüşmüştür. Buna bağlı olarak müfredat belirleme sürecinden ilk olarak okul topluluğu çıkarılmıştır (Fiske ve Ladd, 2001; Gordon, 1992a). Yeni Zelanda'da merkezi bir öğrenci seçme sınavı uygulanmamaktadır. Bu nedenle müfredatın takip edilip edilmediğini denetleyen mekanizma Eğitim İzleme Ofisleridir (Court ve O'Neill, 2011; Fiske ve Ladd, 2001). Batıdaki merkezleşme uygulamaları ile kıyaslandığında Çin'de, okullara yerel toplumun ihtiyaçlarına uyum sağlayacak şekilde müfredat konularını belirleme özgürlüğü sağlanmaktadır. Çin Halk Cumhuriyeti'nde de belirli bir oranda müfredat özerkliği sağlanmıştır ancak tek müfredat çerçevesi ve çok sürümlü ders kitapları söz konusudur. Okul kitaplarının yaklaşık olarak altı ya da yedi versiyonu bulunmaktadır ve seçilen kitaba göre merkezi hükümet tarafından belirlenen bir müfredat hazırlanmaktadır. Bu yerel ihtiyaçlara göre değişikliklere açıktır ancak bunun anlamı merkezi hükümetin radikal değişiklikler yapmak yerine politika değişikliklerini kademeli olarak yansıtmasıdır (Ngok, 2004).

Seçilen kitapların içerikleri ve hedefleri birbiri ile aynıdır ancak zorluk seviyeleri farklıdır. Öğretmenlerin bu kitaplardaki konuları işlerken özerklikleri düşüktür çünkü konuların belirlenmesinde yerel eğitim departmanının etkisi ve merkezi sınavlara yönelik çalışmaların varlığı söz konusudur. Merkezi sınavlarda başarı elde etme baskısı özel okulların da müfredat belirleme konusunda özgürlüklerini ellerinden almaktadır (Ngok, 2004). Bununla birlikte ilk okullarda müfredat belirleme konusunda daha esnek bir durum söz konusudur çünkü merkezi sınavlara ortaokulun üçüncü sınıfında girildiği için ilk okullardaki dersler merkezi sınavlara fazla etki etmemektedir. Meslek liselerinde de benzer bir esneklik söz konusudur çünkü bu okullarda da öğretmen ve öğrenme çıktılarını ölçen bir sınavla değerlendirme sistemi söz konusu değildir. Merkezi sınavlarda sorusu sorulmayan Japonca gibi derslerin kitapları ise diğer ülkelerden getirilmektedir (Ngok, 2004).

Kendi Hesap Verilebilirlik Uygulamalarını Yürütebilme

İngiltere’de okul özerkliği konusunda en düşük özerklik seviyesi kendi hesap verilebilirlik uygulamalarını yürütme göstergesinde görülmektedir. Başarının değerlendirildiği merkezi sınavlar, sınav sonuçlarının ve Eğitimde Standartlar Ofsinin denetleme raporlarının puan tabloları halinde yayımlanması, hesap verilebilirlik uygulamalarının günden güne merkezileşmesi ve çoktan seçmeli bir hal alması, bu uygulamalara PISA gibi uluslararası değerlendirmelerin dahil olmuş olması (Keddie, 2015) okul özerkliğinin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Şehir teknoloji okullarına, Hibe Okullarına ve Akademi Okullarına kendi müfredatlarını belirli bir ölçüde belirleme özerkliği sunulmuş olmasına rağmen denetim ve değerlendirmenin merkezi sınavlar ve Eğitimde Standartlar Ofisi tarafından yapılması okulların kendi müfredatlarını belirleme özerkliğini de kısıtlamaktadır (Fitz vd. 1997). 1980’lerde başlayan okul reformları 1992 yılında performans tablolarının ve ebeveyn seçimlerinin kabul edilmesine giden yolu açmıştır. Performans tablolarının okul müdürlerinin rekabet baskısı hissetmelerine neden olduğu ve ailelerin performans tablolarında daha iyi konumda olan okullara çocuklarını göndermek istedikleri yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Levacic, 2004, Bradley vd., 2000). Bu konuda yapılan araştırmalar öğrenci başarısı açısından da soru işaretlerinin ortaya çıktığını göstermektedir. Burgess vd. (2010) Galler’de performans tablolarının kaldırılmasından sonra yaptıkları araştırmada hesapverilebilirliğin azaltılmasının okul etkililiğini anlamlı şekilde azalttığını ifade etmiştir. Öte yandan dönüştürülmüş ve özerk hale getirilmiş okullarda öğrenci başarısının arttığı da bilinmektedir. Ancak bu araştırmalarda öğrenci yapısının ne kadar heterojen olduğu belirtilmemiştir ki bu nedenle başarının özerklikten mi yoksa bu okullara zaten başarılı öğrencilerin kaydolmasından mı kaynaklandığının net olarak ifade edilmesi mümkün değildir (Machin ve Silva, 2013).

Yeni Zelanda’da ise hesap verilebilirlik uygulamalarında ilk olarak Eğitim İzleme Ofislerinin hesap verilebilirlik açısından öne çıktığını ifade etmek olasıdır. Fiske ve Ladd (2001) Eğitim İzleme Ofislerinin ilk kurulduklarında okulları hem finansman hem de eğitim içerikleri açısından değerlendirdiğini ancak daha sonra bu denetimin daha çok okulların merkezi hükümet ile imzaladıkları sözleşmelerdeki hedeflere ne derecede ulaştıklarını ve okulların etkililiklerine yoğunlaştığını ifade etmektedir. 1997 ve 1999 yıllarındaki reformlar ile hesap verilebilirlik faaliyetleri okul düzeyine indirilmiştir. Buna göre öğretmenlerin değerlendirilmesinde okul müdürleri, yönetim kurulundaki veliler ve zümre başkanları etkili olacaklardır. Ancak Fitzgerald vd. (2003) resmi olarak gerçekleştirilmesi düşünülen bu

denetim ve değerlendirme işleminin gerçekte farklı olduğuna dikkati çekmektedirler. Buna göre veliler denetim, değerlendirme ve okul politikası geliştirme konularına dahil olmamakta ve bu konuda yetkilerini okul müdürlerine devretmişler, okul müdürleri de bu yetkiyi orta düzey yöneticilere bırakmışlardır. Çin Halk Cumhuriyeti'nde ise yerleşme politikalarına bağlı olarak okullarda okul müdürünün karar verme sürecindeki etkisi artırılmış, Müdür Sorumluluğu Sistemi getirilmiştir. Bununla birlikte okullardaki Komünist Parti Yetkilisinin de karar verme sürecindeki etkinliği azaltılmıştır. Buna rağmen okul müdürlerinin öncelikli olarak gerçekleştirdikleri yönetim eylemi yerel eğitim departmanlarından gelen yönlendirmelere uygun olarak okulu yönetmeleridir (Ngok, 2004).

Kendi Öğrencisini Seçebilme

İngiltere'de öğrenci kayıt ve kabulü konusundaki en önemli gelişme 1988 yılında ilan edilen Eğitim Yasasının öngördüğü açık kayıt sistemidir. Bu sisteme göre her veli öğrencisini kaydetmek istediği okulu kendisi seçebilmektedir. Popüler devlet okullarının, diğer okulların açık kalabilmesi için daha düşük sınırlarda veya özellikle seçilmiş eğitim bölgeleri ile sınırlı tutulması yerine fiziksel kapasitelerinin el verdiği kadar çok öğrenci çekmesine izin verilmiştir. Whitty'ye (1999) göre bu uygulamanın amacı okulların öğrenci kaydı yapmak için yarışmalarını sağlama amacını taşımaktadır. Okulların finansmanı öğrenci sayısına bağlı olduğu için daha fazla öğrenci kaydı yapan okullar daha etkili okullara dönüşürken daha az kayıt alan okullar da iflas edeceklerdir. Bu sistem bir bakıma sanal bir kupon sistemi olarak yorumlanmaktadır. Açık kayıt sistemi farklı sorunları da beraberinde getirmiştir. Kayıt kapasitesini dolduran okullar için kardeşlerin aynı okulda okuması ve okula olan yakınlık gibi bazı kriterler uygulanmaya devam ederken bazı bölgelerde bu kurallar esnetilmiştir. Bu karmaşaya bağlı olarak velilerin kayıtlar konusunda okulları mahkemeye vermeleri ya da kayıtlara itiraz etmeleri gibi durumlar da ortaya çıkmıştır. 1993 Eğitim Yasası ise okul yönetimlerinin gücünü biraz daha arttırarak yerel eğitim otoritelerinin gücünü ve yetkilerini biraz daha sınırlandırmıştır (Whitty, 1999). İngiltere'de farklı okul türlerinin farklı kayıt uygulamaları vardır. Topluluk okulları ve gönüllü kontrolündeki okullar bu anlamda en düşük özerkliğe sahiptir. Kendi arzu ettikleri okullara kaydolamayarak boşta kalan öğrenciler yerel eğitim otoriteleri tarafından topluluk okullarına kaydedilmektedir. Gönüllü destekli ve vakıf okullarında okul yönetimi kayıttan sorumludur. Bu noktada ailelerden gelen kayıt taleplerini incelemek ve kayıt işlemlerini yapmak okul yönetimine sınırlı da olsa özerklik tanımaktadır. Şehir teknoloji okullarında ise okul yönetimine kayıt konusunda tam yetki verilmiştir. Akademi Okulları ise kuruluş felsefesi açısından mevcut halde başarısız olan okulların başarısını yükseltme amacı taşıdığı için öğrenci kaydı konusunda sınırlı bir yetkiye sahiptir fakat okulların kendi seçmiş oldukları akademik beceri alanında başarılı öğrencileri seçme yetkisine sahiptir. Bu öğrenciler okulun toplam nüfusunun %10'ununu aşmamalıdır (Machin ve Silva, 2013). Akademi okullarına tanınmış bu hak diğer okulların sahip olmadıkları bir imkan olarak görülebilir. Diğer okulların belirli bir başarı göstermiş öğrenciler arasından seçim yapma şansı yoktur ancak akademi okulları seçim ile öğrenci alabilmektedir. Yeni Zelanda'da öğrenci kaydı konusunda 1991 yılı bir milat olarak kabul edilebilir. 1991 yılından sonra coğrafi eğitim bölgeleri uygulaması kaldırılarak ebeveynlere çocuklarını göndermek istedikleri okul konusunda tam bir özgürlük sağlanmıştır. Bu uygulama İngiltere'deki açık kayıt sistemini çağrıştırmaktadır. Buna göre velilerin çocuklarını kendi istedikleri okula yazdırmalarının önü açılırsa ve okullara kaydettikleri öğrenci sayısına bağlı olarak ödenek verilirse okullar arasında daha fazla öğrenci kaydetmek

için bir rekabet ortaya çıkacak ve bu da okulların başarısını arttıracaktır. Yeni Zelanda hükümeti kayıt kapasitesini dolduran okullara kendi öğrenci kayıt politikalarını belirleme yetkisi sunmaktadır (Ladd ve Fiske, 2003). Burada dikkati çeken ilk nokta yasal olarak her okulun kendisine kayıt için başvuran öğrenciyi alma zorunluluğunun olmasına karşın kapasitesi dolan okullara öğrenci seçme fırsatı sunmasıdır. Ladd ve Fiske (2003) bu konuda velilerin özgür olmadıklarını da ifade etmektedir. Bir öğrencinin okul seçiminde hükümetin ulaşım masraflarını karşılayıp karşılamadığı ve okulların gelen taleplere göre okul içindeki alanları nasıl düzenlemesi gerektiği gibi politikalar önem kazanmaktadır. Farklı bir ifade ile bir sınıfın büyüklüğü ile sınıfa alınacak öğrenci sayısının yasal olarak ifade edilmesi işi eğitim bölgelerine bırakılmıştır.

Çin Halk Cumhuriyeti'nde de benzer bir uygulama bulunmaktadır. Yerel eğitim otoritesi tarafından her okul için bölge nüfusuna bağlı olarak belirli sayıda öğrenci kaydetme zorunluluğu getirilmektedir fakat okullar bu kapasiteye ulaştıktan sonra da öğrenci kaydetmeye devam etmektedir. Bu uygulamaya plan dışı kayıt adı verilmektedir. Okullar kapasitelerinin üzerinde öğrenci kaydetmeleri halinde kaydettikleri öğrencilerden ücret talep etmektedirler. Bu ücretler için bir standart söz konusu değildir. Okul müdürleri plan dışı kayıt alacakları öğrencilerden talep edecekleri ücreti kendileri belirlemektedir. Plan dışı kaydın bir diğer örneği ise öğrencilerin kaydolmak istedikleri okula ücret ödemeleri ancak asıl kayıtlarının farklı bir okulda olması biçimindedir. Öğrenciler ücret ödedikleri okulda eğitim görürken, kayıtları farklı bir okulda bulunmaktadır ve bu öğrenciler sınavlara girmek için kayıtlarının bulunduğu okula gitmektedirler. Çin Halk Cumhuriyeti'nin kayıt politikasını farklılaştıran iki özellikten söz etmek olasıdır. İlk özellik plan dışı kayıt için velilerden ücret talep edilmesi ikinci fark ise okullara öğrencilerin dağıtılması aşamasında merkezi sınav puanlarının dikkate alınmasıdır. Öte yandan plan dışı kayıtlar yapılırken okul müdürleri merkezi sınav puanını da dikkate almamaktadır (Ngok, 2004). Farklı bir ifade ile bir öğrenci merkezi sınavda aldığı puan ile yerleşemediği bir okula ücretini ödeyerek kaydolabilmektedir.

Kendi Personelini İşe Alma ve İşten Çıkarma Yetkisi

Okullarda görev yapacak öğretmenler de dahil olmak üzere personelin işe alınması, işten çıkarılması, alacakları ücretler, okulun günlük iş ve işlemleri esnasında ortaya çıkabilecek sorunlara bağlı olarak yürütülecek disiplin işlemleri ve bunlara ilişkin yasal düzenlemeleri yapma yetkisi ve personele verilecek hizmet içi eğitimler gibi konularda okullara devredilen yetkiler okulların özerklik düzeylerini belirlemektedir.

Örneğin İngiltere'deki topluluk okulları ve gönüllü kontrolündeki okullarda personelin işe alım yetkisi tamamen yerel eğitim otoritelerindedir. Gönüllü destekli okullar ve vakıf okullarında ise personelin işe alımı, işten çıkarılması ve personel yönetimi yetkisi okul yönetim kurulundadır. Şehir teknoloji okullarında da personelin işe alımında okul yönetim kurulu büyük oranda etkilidir. Akademi okullarında personelin işe alımı, işten çıkarılması ve yönetimi gibi konularda tüm yetki okul yönetim kurulundadır. Personel istihdamı konusunda en yüksek özerkliğin görüldüğü okul türü bu bakımdan akademi okullarıdır (Machin ve Silva, 2013).

Yeni Zelanda'da ise 1989 reformları öncesinde öğretmenlerin işe alınması ya da iş akdinin feshi gibi konulardan müfettişler sorumludur. Reformlar sonrasında yerel eğitim

otoriteleri kapatılarak yerine Eğitim İzleme Ofisleri Kurulmuş, okulların hem mali hem de eğitim içeriklerinin denetlenmesi işi bu ofislere devredilmiştir. Sonraki süreçte Eğitim İzleme Ofisleri'nin mali denetleme yetkisi ellerinden alınmıştır (Fiske ve Ladd, 2001). 1989'daki reformların temelinde Picot raporu olarak bilinen rapor bulunmaktadır. Gordon (1992b) bir süper marketler zinciri sahibi olan Picot'un raporunun yeni sağ ideolojiye ve işletmecilik anlayışına uygun olduğunu ifade etmektedir. Milne (1995) ve Machperson'ın (1993a) aktardıklarına göre Picot raporunun öngördüğü doğrultuda okullara ayrılan bütçe yerel eğitim otoritelerine değil, doğrudan okullara gönderilecek ve operasyonel hibeler okul yönetim kurullarınca kullanılacaktır. Buna göre 1989 reformu ile birlikte öğretmen maaşlarının da okul yönetimi tarafından ödenmesi söz konusudur ancak bu uygulamaya itirazlar neticesinde öğretmen maaşlarının merkezi otorite tarafından ödenmesine devam edilmiş, 1991 yılında ise öğretmen maaşlarının okul yönetimleri tarafından ödenmesine geçilmiştir. Diğer taraftan okulların merkezi otoriteden aldıkları hibeler ise okul yönetimleri, merkezi otorite ve yerel halk arasında imzalanan sözleşmelere bağlı olarak verilmektedir. Bu sözleşmelerde belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesine paralel olarak okullara hibeler verilmektedir. Bu sözleşmelerin yarattığı karmaşa sonucunda üç yönlü sözleşmelerin yerine okullar ve bakanlık adına bir yetkili ile imzalanan iki yönlü sözleşmelere geçilmiştir (Fiske ve Ladd, 2001; Gordon, 1992a, Gordon, 1992b). Bununla birlikte Yeni Zelanda'da öğretmen maaşlarının arttırımı da dolaylı olarak okul yönetimlerinin değerlendirmesine bağlıdır (Fitzgerald vd., 2003). Türkiye'deki derece ve kademe ilerlemesine benzer şekilde Yeni Zelanda'da da öğretmenlerin çalıştıkları yıllara bağlı olarak aylık ödemelerinde yükselme olmaktadır ancak Yeni Zelanda'da bu aylıkların yükselmesi öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarına da bağlıdır. Değerlendirme sonuçlarının olumsuz olması halinde aylık ücretlerde yükselme olmamaktadır.

Çin Halk Cumhuriyeti'nde personel istihdamı konusunda halen merkezi yönetim ve yerel eğitim otoriteleri önemli aktörlerdir. Bu ülkede merkezi hükümet tarafından atanmış öğretmenlerin bulunmasının yanı sıra okul kadrolarında boşluklar bulunmaktadır. Okullar bu boşluklara kendileri öğretmen ataması yapmaktadır. Amaç okula kayıt oranını arttırmak için boş kadrolara çok iyi öğretmenler getirmektir. Bölgenin en iyi öğretmenleri, hatta bölge dışından öğretmenler yerel eğitim departmanının izni ile okullarda ücretli olarak istihdam edilirler. Bu istihdamda tercih öğretmenlerin yüksek lisans ya da doktora eğitimlerinin olması ya da tecrübeli öğretmenler olmalıdır. Bununla birlikte okul müdürleri öğretmenlerin özlük dosyalarını da ellerinde tutmaktadırlar. Bir resmi okuldan diğerine geçmek istemesi halinde özlük dosyasını okul müdüründen alarak yeni görev yerine vermesi gerekmektedir. Okul müdürü iyi öğretmeni kaybetmek istemiyorsa özlük dosyasını vermeme ve öğretmeni göndermeme hakkına sahiptir. Resmi okullarda ücretli olarak çalıştırılacak kadrolarda belirli bir kota uygulanmaktadır. Bazı okullar bu kadroları kasti olarak boş tutmaktadırlar ve bu sayede bu okulda görev yapan öğretmenler bu boşluğu kendi aralarında paylaşarak fazladan ders ücreti alabilmektedirler. Özel okullarda ise öğretmen alımı ya da gönderilmesi konusunda bir kısıtlama ya da izin alma zorunluluğu yoktur (Ngok, 2004).

Finansman Bakımından Özerklik

İngiltere'de finansman bakımından okullara özerklik sağlanmasının siyasi bir amacının olduğunu ifade etmek olasıdır. 1988 yasası İşçi Partisi'nin etkisinin yüksek olduğu LEA'ların işlevsiz kılınmasına yönelik bir politika takip etmiştir. 1988 yılında kurulan

GM'ler finansman olarak tamamen LEA'lardan bağımsız hale getirilerek finansman açısından merkezi hükümete bağlanmıştır. GM'lere katılma konusunda gönülsüz olan ve LEA'lara bağlı kalan okulların da finansmanı büyük ölçüde okul yönetiminin kendisine aktarılmıştır. Bunu gerçekleştirmek için LEA'lar için ayrılan bütçenin %85'i doğrudan okullara dağıtılmış ve okullara ayrılan bütçenin miktarı da okullarda okuyan öğrencilerin yaşlarına ve sayısına göre belirlenmiştir. Bu ödeneklerin içinde öğretmen maaşlarının olması öğretmenleri de fiilen okul yönetiminin çalışanı haline getirmektedir (Whitty, 1999). 2000 yılında açılan Akademi Okulları da doğrudan merkezden finanse edilmektedir. 2010 yılındaki Muhafazakâr parti ve Liberal parti koalisyonu da akademi okullarının yaygınlaştırılması yönünde adımlar atmıştır (Neri ve Pasini, 2020; Machin ve Silva, 2013). 1988 yılından itibaren İngiltere'de eğitim finansmanının yerel eğitim otoritesi atlanarak doğrudan okullara ulaştırılması uzun vadeli bir hedef olarak görünmektedir. Male (2021) bu durumu okulların özerkliğini yitirerek merkezileşmesi olarak açıklamaktadır.

Yeni Zelanda'da merkezi hükümet finansmanı doğrudan okullara yapmaktadır. Bu aşamada ilk olarak okulların işletilmesi aşamasında gereken maliyetin sağlandığı blok fonlar bulunmaktadır. Bunun dışında okulların başarılarına bağlı olarak daha fazla kayıt almaları da finansman açısından önem taşımaktadır. Buna göre daha fazla öğrenci alan okullara daha fazla ödenek sağlanmaktadır. 1997 yılında ise bu uygulamaya bir ekleme yapılarak okulların içinde buldukları sosyal çevrenin koşullarının da finansman yapılırken göz önüne alınması söz konusu olmuştur. Buna göre okulların içinde buldukları sosyal çevrenin ekonomik düzeyi düşükse finansmanın diğer okullara nazaran yüksek olması söz konusu olmuştur. Bu uygulamanın hayata geçirilmesindeki neden ise 1997 öncesinde okullara tanınmış olan öğrenci sayısına bağlı olarak daha fazla ödenek verilmesi uygulamasıdır. Başarılı okullar kendi kayıt bölgelerinde almaları gereken kaydın üzerinde öğrenci kaydettiklerinde merkezi hükümetten aldıkları ödenek de artmaktadır. Bu uygulama sonucunda başarılı okulların kapasitelerinin aşırı derecede artması söz konusu olmuş, bazı okullar ise kapasitelerini dolduracak kadar öğrenci bulamamışlardır (Adams, 2009).

Çin Halk Cumhuriyeti'nde okulların finanse edilmesi için kendi gelirlerini elde etmeleri söz konusudur. Bu bakımdan resmi okullar sınırlı imkanlara sahiptir. Sınav puanı ile girilen bir okulda, öğrenci kapasitesinin üzerinde öğrenci almak bu eylemlerden biridir. Sınav puanı okula girmeye yeten ancak kontenjan kısıtlaması nedeniyle okula kaydedilmemiş bir öğrencinin ailesinin gerekli mali desteği ya da bağışı yapması halinde öğrenci 'plan dışı' olarak okula kaydedilmektedir (Ngok, 2004).

Öğrenci alımlarında merkezi sınav önemli bir etkidir ancak bölge nüfusu bir diğer önemli etkidir. Her okulun bölge nüfusuna bağlı olarak alması gereken belirli bir öğrenci sayısı vardır. Öğrencilerin okullara dağıtılmasında ise sınav sistemi önemlidir. Buna rağmen ailelerin imkanları varsa eğitimi satın almaları söz konusudur. Okulların sınav puanı ile öğrenci almalarının yanı sıra aileden bağış alma yoluyla öğrenci kaydetme durumları da bulunmaktadır. Bu şekilde alınan öğrencilere 'plan dışı kayıt' adı verilmektedir. Örneğin 1999 yılında bir okulda 522 öğrenci sınav puanı ile alınmışken aynı okula 120 öğrenci plan dışı olarak kaydedilmiştir. Özellikle başarılı Gramer Okulları bu şekilde kayıt almaktadır. Bunun da ötesinde bazı başarılı okullar başka okulların öğrencilerini de eğitim amacıyla alabilmektedirler. Bu öğrencilerin kayıtları farklı bir okuldadır ancak eğitimlerini parasını ödedikleri başarılı okulda almaktadırlar. Bir sınav olduğu zaman öğrenciler kayıtlı oldukları

kendi okullarınagidip sınava girerler dolayısıyla bu öğrencilerin sınav puanları başarılı okulların sınav puanı ortalamasına yansımaz (Ngok, 2004).

Okul Yönetiminde Temsil Oranı

Okul yönetimlerinde özerklik okulların günlük işlere, personel istihdamına, öğrenci kayıt ve kabulüne ve benzeri konulara karar verecek yönetim organının merkezi otoriteden ya da yerel eğitim otoritesinden alınarak okulun kendisine (site-based) verilmesi olarak ifade edilebilir. İngiltere’de okul yönetimi açısından en düşük özerklik topluluk okullarında gözlenmektedir. Bu okullarda okulun yönetimi ağırlıklı olarak okul personeli ve yerel eğitim otoritesi temsilcilerinden oluşmaktadır. Gönüllü kontrolündeki okullar genellikle dini okullar olarak adlandırılmaktadır. Bu okullar yönetim olarak topluluk okullarına benzer şekilde yerel eğitim otoritesi tarafından yönetilseler de topluluk okullardan farklı olarak okul yönetiminde okula destek veren gönüllü vakfın üyeleri de bulunmaktadır. Gönüllü destekli ve vakıf okulları, topluluk okullarından ve gönüllü kontrolündeki okullardan daha fazla özerkliğe sahiptir. Vakıf okulları ile gönüllü destekli okullar arasındaki fark ise gönüllü destekli okulların seküler olması, vakıf okullarının ise dini kurumların mali olarak desteklenmesidir. Bu okullarda ise yerel yönetim otoritesinin yönetimdeki temsilci sayısı önceki okullara nazaran azken mali destek sunan gönüllü grup ya da vakıf üyelerinin sayısının nispeten fazladır. Buna göre vakıf üyelerinin yönetim kurulunda temsil oranı %50’dir. Şehir teknoloji okulları ise bir işletme, inanç ya da gönüllü grubu tarafından finanse edilmektedir. Bu okullarda yönetim kurulunun büyük kısmını da bu sponsorun üyeleri oluşturmaktadır (Machin ve Silva, 2013). 1988 yılında Thatcher Hükümeti tarafından devlet okullarına hibe destekli okul olma yolu açılmıştır. Yerel eğitim otoritesinden tamamen bağımsız olan bu okullar merkezi otorite tarafından finanse edilmektedir. Bu okulların yönetim kurulları 10-15 kişiden oluşmaktadır. Bu kurullarda baş-öğretmen, öğretmenler ve veli temsilcileri bulunmaktadır (Clark, 2009). Eylül 2002’den itibaren İşçi Partisi Hükümeti tarafından uygulanmasına başlanan Akademi Okulları büyük ölçüde özel, bağımsız bir sponsor tarafından bir yönetim kurulu aracılığı ile yönetilmektedir (Machin ve Silva, 2013). İngiltere okullarının özerklik düzeylerine bakıldığında yönetim kurullarının belirleyici olduğu görülmektedir. Yönetim kurullarında yerel eğitim otoritesi üyeleri ile özerklik arasında ters orantı olduğunu ifade etmek olasıdır. Buna göre yerel eğitim otoritesi üyelerinin sayısı azaldıkça özerklik düzeyi de artmaktadır. Bu hesaba göre en üst düzey özerklik yerel yönetim otoritesinin hiçbir üyesinin olmadığı yönetim kurullarıdır.

Yeni Zelanda’da ise 1970’li yıllarda okul yönetimlerinde velilerin daha etkin olmaları için baskılar ve yerel olarak okulların işlevsel düzeyde merkezi Eğitim Departmanından daha fazla bağımsız olması yönünde talepler artmıştır. Bu baskılar karşısında yönetim kuruluna daha fazla veli alınması gibi küçük değişiklikler yapılmıştır. Bu taleplere azınlık gruplarından da destek gelmiştir. Özellikle Maori ve Pasifik Adası halklarının ihtiyaçlarının mevcut merkezi eğitim ile karşılanamadığı ifade edilmiştir. Yeni Zelanda’da eğitimin halktan ve halkın ihtiyaçlarından koptuğuna yönelik şikayetler 1980’li yıllarda sıklıkla dile getirilmeye devam etmiştir (Fitzgerald vd. 2003; Gordon 1992a; Gordon 1992c; Gordon 1992d). Yeni Zelanda okullarının yönetimi 1980’li yıllardan önce de yerel halkın katılımını içermektedir. İlköğretim okullarında yerel halktan 5 ile 9 arasında kişiden oluşan bir komite bulunmaktadır ki bu komite okul taşınmazlarının mali yönetiminden, müstahdemin ödemesini yapmaktan ve okula gelir sağlamak için gönüllü etkinlikler düzenlemekten sorumludur. Orta öğretimde ise okulun müdürünü ve öğretmenlerini seçmeye ve işe almaya

kadar yetkileri genişleyebilen ve yerel halktan seçilen bir yönetim kurulu okulları yönetmektedir. Buna rağmen 1970'li yıllarda öğrenci velilerinin eğitim politikalarında daha fazla söz sahibi olmasına yönelik şikayetler dile getirilmiştir (Fiske ve Ladd, 2001).

Çin Halk Cumhuriyeti'nde yerelleşme, yetki ve finansmanın merkezi otoriteden kademeli olarak bölge eğitim otoritelerine ve yerel yönetimlere aktarılması biçimindedir. Buna bağlı olarak okul yöneticilerinin atanması da yerel yönetim üstlenmektedir (Xia vd., 2017). Bununla birlikte 2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan raporda okul yönetimlerinin de özerkliklerinin artırılması yönünde tavsiyeler bulunmaktadır. Buna göre okulların yönetimine kamunun daha fazla dahil edilmesi hatta eğitimin değerlendirilmesi aşamasında da halkın katılımının sağlanması yönünde stratejik hedefler belirlenmiştir (Fan ve Zhang, 2020). Çin Halk Cumhuriyeti'nde özerkleşme reformlarından sonra okullardaki Komünist Parti yetkilisinin karar verme sürecindeki etkinliği azaltılmıştır. Yerelleşme reformlarının bir sonucu olarak okul müdürlerinin yetkileri artmış olsa da okul müdürlerinin yönetimde uymaları gereken yönlendirmeler yerel eğitim otoritesi tarafından yapılmaktadır. Özel okullarda ise okulu yönetmekten sorumlu yönetim kurulu özel okul hissedarları tarafından oluşturulmaktadır. Okul müdürü her ne kadar bu kurulun bir üyesi olsa da son söz okulun yatırımcılarından (Ngok, 2004).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma bulgularından yola çıkarak bir okulun özerklik seviyesini belirlemek üzere altı özerklik göstergesi tespit edilmiştir. Buna göre kendi müfredatını belirleyebilme, kendi hesap verilebilirlik uygulamalarını yürütme, yerel eğitim otoritesinden bağımsız olarak kendi finansmanına sahip olma, personeli istihdamında özgür olabilme, kendi öğrencisini seçebilme ve okul yönetiminde toplumun temsil oranı okulların özerklik düzeylerini göstermektedir.

Yolcu (2010) eğitimde özerkliğin neoliberal politikalara paralel olarak gerçekleştirildiğini ileri sürmektedir. Üç ülkede özerklik hareketlerinin 1980'li yıllarında başlamış olması bu ifade ile uyumludur. Öte yandan İngiltere'de çeşitlilik ve rekabet amaçları ile Çin Halk Cumhuriyeti'nde nitelikli iş gücü yetiştirme ile kırsal alanlarda ve dezavantajlı bölgelerde eğitimin niteliğinin yükseltilmesi tek başına neoliberal politikalarla farklı amaçlardır. Baş (2017) ise özerklik hareketlerinin sanayi ötesi toplumlardaki bireyselleşmeye ve toplumsal çözülmeye paralel olarak gerçekleştiğini ifade etmektedir. Toplumsal çözülmeye insanların kitle özelliklerini terk etmelerini de içeren bir teori olarak milliyetçilik ve dini inançlar gibi birleştiren unsurlardan da bireylerin kopmakta olduklarını ileri sürmektedir. Özerklik konusundaki çalışmalarda ise her üç örnekte de ülkelerin müfredat belirleme konusunda özerklik sağlamaya gönüllü olmadıkları görülmektedir. Bu bakımdan İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde özerkliğin bireysel çözülmeye farklı bir amaç taşıdığı görülmektedir. Bu açıdan özerkliğin daha çok Yılmaz Fındık ve Kavak (2017) ile Maslowski vd. (2017) tarafından belirtildiği biçimde okulların niteliklerinin yükseltilmesi ve öğrenci başarısını artırma amacı güttüğünü ifade etmek olasıdır. Her üç ülkede de ulusal ve uluslararası hesap verilebilirlik araçlarının dikkate alındığı ve buna uygun olarak okulların rekabet etmeleri için adımların atıldığı görülmektedir. Okul başarısını arttırmanın bir yolu olarak okulların rekabet etmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ise ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınmalıdır.

Arcia vd. (2011) ise 19. Yüzyılda özerkliğin özellikle felsefi ve dini anlamda akademik özgürlük sağlama amacı taşıdığını, 20. Yüzyılda ise demokratik katılım ve okullar ile içinde buldukları toplum arasındaki bağı güçlendirmeyi hedeflediğini ifade etmektedir. Bu araştırmada özellikle müfredat konusunda üç ülkede de katı tutumların olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak dini ve felsefi bir özgürlük sağlama amacının olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan müfredatın merkez hükümetler tarafından belirlenmesi ve bu müfredatlara uyulması için merkezi sınavlar ile denetim ve değerlendirme faaliyetlerinin sıkı bir biçimde uygulanması ayrı bir araştırma konusu olarak görünmektedir. Özellikle İngiltere örneğinde merkezi hükümetin müfredatına uyulması velilerin de bir talebidir. Bu talebin nedeninin eğitim ile meslekler arasındaki ilişki olduğu ifade edilebilir.

İngiltere örneğinde diğer ülkelerden farklı olarak eğitimin siyaset ile bağının da çok güçlü olduğu görülmektedir. Okullara özerklik sağlanmasının siyasi çekişmeler sürecinde bir seçim vaadi olarak kullanılması okul özerkliğinin bu ülkede değerli olarak görüldüğüne işaret ederken, özerkliğin öğrenci başarısını yükselten bir etken olduğunu da kanıtlamaktadır. Öte yandan Hanushek vd. (2011) de buna paralel bir sonuçtan söz etmektedir. Buna göre gelişmiş ülkelerde özerklik öğrenci başarısını yükseltmektedir.

Sonuç olarak eğitimde özerklik tek başına okul özerkliği olarak ele alınmamalıdır. İncelediğimiz ülkedeki örnekler bakıldığında okullara özerklik sağlanmasının yanı sıra yerel veya bölgesel eğitim otoritelerine de çeşitli yetki ve sorumlulukların devredildiği görülmektedir. Velilere koşulsuz okul seçme fırsatı sunulması ve okulların özerk olmasının okulların niteliğine ve öğrenci başarısına olumlu bir katkı sunduğu görülmektedir. Bununla birlikte okulların kendi kurumsal kimliklerini inşa etmeleri ve müfredatlarını belirlemeleri de okulların başarılarını arttıracak gibi okulların içinde buldukları toplumun ihtiyacına cevap verecek nitelikli iş gücü oluşturma konusunda da yararlı olacaktır. Yerel eğitim otoritelerinin ise denetim ve değerlendirme faaliyetlerinde yetkili olmaları hesap verilebilirlik faaliyetlerinde de merkezi sınavların gerekliliğini ortadan kaldırma potansiyeline sahiptir.

KAYNAKÇA

- Adams, M. (2009). Tomorrow's Schools today: New Zealand's experiment 20 years on'. *George Mason University Mercatus Center Working Paper*, 09-01.
- Anderson, B. (1995). Majorur gesnation to seize opportunity. *The Times*, 5.
- Arcia, G., Macdonald, K., Patrinos, H. A., & Porta, E. (2011). School autonomy and accountability. *System Assessment and Benchmarking for Education Results*. World Bank.
- Babadag, K. (2001). *Meslekleşme ve kadın*. I.Uluslararası & VIII. Ulusal Hemşirelik Kongresi, 29 Ekim-2 Kasım, Kongre Kitabı, 35-39.
- Barış, Y., & Hasan, A. (2019). Teacher education in China, Japan and Turkey. *Educational Research and Reviews*, 14(2), 51-55.
- Baş, M. (2017). Farklı ülkelerde okul özerkliği uygulamalarının değerlendirilmesi; Türkiye'de uygulanabilirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 147-169.
- Bradley, S., Crouchley, R., Millington, J., & Taylor, J. (2000). Testing for quasi-market forces in secondary education. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 62(3), 357-90.

- Burgess, S., Wilson, D., & J. Worth (2010). A natural experiment in school accountability: the impact of school performance information on pupil progress and sorting. *CMPO WorkingPaper 10/246*.
- Cheng, K. M. (1997). The meaning of decentralization: Looking at the case of China. İçinde W. K. Cummings, and N. F. McGinn (eds.) *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-first Century*. Oxford: Pergamon, ss.393-403.
- Clark, D. (2009). The performance and competitive effects of school autonomy. *Journal of political Economy*, 117(4), 745-783.
- Court, M., & O'Neill, J. (2011). 'Tomorrow's Schools' in New Zealand: from social democracy to market managerialism. *Journal of educational administration and history*, 43(2), 119-140.
- Edwards, T., Fitz, J., & Whitty, G. (1989). *The state and private education: An evaluation of the assisted places scheme*. Falmer Press.
- Fan, G., & Zhang, L. (2020). Education Governance and School Autonomy: The Progressive Reform of K-12 School in China. İçinde *Handbook of Education Policy Studies* (ss. 55-93). Springer, Singapore.
- Fiske, E. B. & Ladd, H. F. (2001) School autonomy and evaluation: self governing schools and accountability in New Zealand. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 31(4), 537 – 552.
- Fitz, J., Halpin, D., & Power, S. (1997). 'Between a Rock and a Hard Place': diversity, institutional identity and grant-maintained schools. *Oxford Review of Education*, 23(1), 17-30.
- Fitzgerald, T., Youngs, H. & Grootenboer, P. (2003). Bureaucratic control or professional autonomy? Performance management in New Zealand schools. *School Leadership & Management*, 23(1), 91-105.
- Gordon, L. (1992a). Educational reform in New Zealand: Contesting the role of the teacher. *International Studies in Sociology of Education*, 2(1), 23-42.
- Gordon, L. (1992b). The bulk funding of teachers' salaries: a case study in education policy, *New Zealand Annual Review of Education*, 1, 28-58.
- Gordon, L. (1992c). The New Zealand state and educational reforms: 'competing' interests. *Comparative Education*, 28(3), 281-291.
- Gordon, L. (1992d). The state, devolution and educational reform in New Zealand. *Journal of Education Policy*, 7(2), 187-203.
- Göksoy, S. (2020). Küreselleşme ve Eğitime Yansımaları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 1(1).
- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2011). Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA. NBER Working Paper No. 17591. *National Bureau of Economic Research*.
- Hawkins, J. N. (2000). Centralization, decentralization, recentralization-Educational reform in China. *Journal of Educational Administration*, 38, 442-55.
- Higham, R., & Earley, P. (2013). School autonomy and government control: School leaders' views on a changing policy landscape in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(6), 701-717.
- Hood, N. (2019). Manifestations of autonomy and control in a devolved schooling system: the case of New Zealand. *Journal for Research and Debate*, 2 (5).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.

- Kasser, T. (2011). Capitalism and autonomy. İçinde V. I. Chirkov, R. M. Ryan & K. M. Sheldon (Ed). *Human autonomy in cross-cultural context* (ss. 191- 206). Springer.
- Keddie, A. (2015). School autonomy, accountability and collaboration: a critical review. *Journal of educational administration and history*, 47(1), 1-17.
- Ladd, H. F., & Fiske, E. B. (2003). Does competition improve teaching and learning? Evidence from New Zealand. *Educational evaluation and policy analysis*, 25(1), 97-112.
- Lange, D. (1988). *Tomorrow's Schools: the reform of education administration in New Zealand*. Government Printer.
- Levacic, R. (2004). Competition and the Performance of English Secondary Schools: Further Evidence. *Education Economics*, 12(2), 177-93.
- Machin, S., & Silva, O. (2013). School structure, school autonomy and the tail. Centre for Economic Performance Special Paper No. 29. *London School of Economics*.
- Macpherson, R. (1993a). Challenging a provider-capture with radical change to educational administration in New Zealand in Martin Y & Macpherson R (Eds), *Restructuring Administrative Policy: in public schooling*. Detselig Enterprises Ltd.
- Macpherson, R. (1993b). The reconstruction of New Zealand education: a case of 'high-politics' reform? İçinde H. Beare & W.L. Boyd (Ed) *Restructuring Schools: an international perspective on the movement to transform the control and the performance of schools*, pp. 69- 85. Falmer Press.
- Mak, G. C.L., and Lo, L. N.K. (1996). Education. içinde Y.M. Yeung, and Sung Yun-Wing (eds.) *Shanghai: Transformation and Modernization under China's Open Policy*. The Chinese University Press, ss.375- 398.
- Male, T. (2021). School autonomy in England-the impact on democracy. *The Institute for Educational Administration & Leadership-Jamaica (IEAL-J)*.
- Maslowski, R., Scheerens, J., & Luyten, H. (2007). The effect of school autonomy and school internal decentralization on students' reading literacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 303-334.
- Middleton, S. (1990). Women, equality and equity in liberal educational policies 1945-1988. İçinde S. Middleton, J. Codd & A. Jones (eds) *New Zealand Education Policy Today*. Allen and Unwin, ss. 68-93.
- Milne, B. (1995). The reform of educational administration in New Zealand. *The Canadian School Executive*, Eylül, 3-9.
- Mok, K. H. (2000). *Social and Political Development in Post-reform China*. Macmillan Press.
- Neri, L., & Pasini, E. (2020). *Heterogeneous Effects of School Autonomy in England* (No. 202010). School of Economics and Finance, University of St Andrews.
- Ngok, K. (2007). Chinese education policy in the context of decentralization and marketization: Evolution and implications. *Asia Pacific Education Review* 8 (1), 142-57.
- Novlan, J. F. (1998). New Zealand's past and tomorrow's schools: Reasons, reforms and results. *School Leadership & Management*, 18(1), 7-18.
- Picot, B. (1988). *Administering for Excellence: effective administration in education*. Government Printer.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2004). An overview of self-determination theory. İçinde R. M. Ryan & E. L. Deci (Ed) *A handbook of self-determination research* (ss. 3 – 31). University of Rochester Press.

- Spoonley, P., Pearson, D., & Shirley, I. (1994). *New Zealand Society*. The Dunsmore Press.
- Wermke, M. & Salokangas, M. (2015). Autonomy in education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2, 1 – 8.
- White, G., & Wade, R. (1988). Developmental states and markets in East Asia: An introduction. İçinde G. White (ed.), *Developmental State in East Asia*. Macmillan, ss.1-29.
- Whitty, G. (1999). Creating Quasi-Markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries', *Review of Research in Education*, 12, 219-266.
- Whitty, G., Edwards, T., & Gewirtz, S. (1993). *Specialisation and choice in urban education: The city technology college experiment*. Routledge.
- Wong Lai-ngok, J. (2004). School Autonomy in China: A Comparison Between Government and Private Schools Within the Context of Decentralization. *International Studies in Educational Administration*, 32(3).
- Wylie, C. (2009). Tomorrow's Schools after 20 years: Can a system of self-managing schools live up to its initial aims. *The New Zealand Annual Review of Education*, 19, 5-29.
- Xia, J., Gao, X., & Shen, J. (2017). School autonomy: A comparison between China and the United States. *Chinese Education & Society*, 50(3), 284-305.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz Fındık, L., & Kavak, Y. (2017). PISA sonuçlarına göre yönetici liderliği ve okul özerkliğinin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (4), 939 – 959.
- Yolcu, H. (2010). Neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları. *ZKU Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 253 – 273.

Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi

Aysel ARSLAN¹

Özet

Bu çalışmada; üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada tarama modeli, örneklem grubu belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesi amacıyla Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Arslan ve Akın (2015) tarafından yapılan "2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek; öğrenme-yönelme, öğrenme-kaçınma, performans-yönelme ve performans kaçınma olmak üzere dört faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2019-2020 akademik yılı güz döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi il merkez kampüsündeki farklı fakülte ve meslek yüksekokullarda öğrenimine devam eden 363 kadın 293 erkek olmak üzere 656 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Bağımsız Gruplar T Testi, Tek Yönlü ANOVA, Tukey Testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin cinsiyet, öğretim türü, ekonomik durum, mezun olunan lise türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği ikamet yeri, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından ise göstermediği tespit edilmiştir. Ölçeğin toplamı ile faktörleri arasında yüksek bir ilişkin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçek faktörleri arasındaki ilişki düzeyinin de yüksek düzeyde olduğu ve bu bağlamda faktörlerin birbirini desteklediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Başarı Yönelimi
Hedef Yönelimi
Üniversite
Öğrenci

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.02.2021

Kabul Tarihi: 08.11.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Dr. Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi SHMYO, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8775-1119

Determining The Achievement Goal Orientations of University Students in Terms of Various Variables

Aysel ARSLAN¹

Abstract

In this study; It is aimed to determine whether the success orientations of university students differ significantly in terms of various variables. The survey model was used in the study, and the simple random sampling method was used while determining the sample group. In order to obtain the data, the "2x2 Success Orientations Scale" developed by Elliot and Murayama (2008) and adapted into Turkish by Arslan and Akın (2015) was applied. Scale; It consists of a four-factor structure: learning-orientation, learning-avoidance, performance-orientation and performance-avoidance. The sample group of the research consists of 656 students, 363 women and 293 men, who continue their education in different faculties and vocational schools in Sivas Cumhuriyet University city center campus in the fall semester of the 2019-2020 academic year. Descriptive statistics, Independent Groups T Test, One Way ANOVA, Tukey Test and Pearson Correlation Coefficient were used in the analysis of the data. It was determined that the success orientation of university students differed significantly in terms of gender, type of education, economic status, type of high school graduated, but not in terms of place of residence and educational status of mother and father. It was determined that there was a high correlation between the total of the scale and its factors. In addition, it was determined that the level of relationship between the scale factors was at a high level and in this context, the factors supported each other.

Keywords

Successorientation
Goal orientation
University
Student

AboutArticle

Sending Date: 18.02.2021
Acceptance Date: 08.11.2021
Electronic Issue Date: 27.12.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Birey doğduğu andan itibaren hayatını devam ettirmek ve anlamlandırmak için çevresinde var olan her türlü varlığa, olguya, bilgiye ilişkin olarak süregiden bir öğrenme sürecini yaşamaktadır. Bireyin sahip olduğu öğrenme yetisinin nasıl olduğu ve nelerin bu yetiyi etkilediğine ilişkin olarak süreç içerisinde farklı görüşler ortaya atılmıştır. Eğitimle doğrudan bağlantı kurularak oluşturulan davranışçı öğrenme kuramlarında öncelikle çevreden gelen uyarıcılara verilen tepki aracılığıyla öğrenmenin meydana geldiği kabul edilmiştir. Ancak süreç içerisinde davranışçılığa karşı çıkan farklı görüşler ortaya çıkmıştır.

¹ Dr. Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi SHMYO, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8775-1119

Öğrenmenin sadece uyaran-tepki ilişkisinden ibaret olmadığı, bireyin bilişsel ve duygusal süreçlerinin de hem öğrenmede oldukça önemli bir etkisinin bulunduğu hem de birbirini doğrudan etkilediği kabul edilmiştir (Ames & Archer, 1988). Öğrenmede dışsal ve içsel pek çok faktör birbirini karmaşık bir şekilde etkilemektedir. Dışsal faktörler; bireyin dışındaki ortam, materyal, okul gibi faktörleri, içsel faktörler; bireyin sahip olduğu tutum, davranış, motivasyon gibi özellikleri belirtmektedir. Dışsal ve içsel faktörler arasında kurulacak dengenin bireylere özgü olduğu, bireyin öğrenmesini olumlu etkilediği ifade edilmektedir (Russell, 2002). Öğrenmede oldukça önemli olan bireysel özelliklere ilişkin farklılıkların neler olduğunun belirlenmesi, anlaşılması ve bu doğrultuda öğrenme sürecinin yapılandırılması öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. Bu doğrultuda bazı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin neden daha istekliken bazı öğrencilerin neden daha isteksiz olduğunu belirlemeye ilişkin çalışmalar artmaktadır. Yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında bireyi öğrenmeye iten ve onu motive eden temel etkenler arasında güdünün oldukça önemli bir yerinin olduğu belirlenmiştir (Weiner, 1990). Bireyin sahip olduğu güdüler, onu harekete geçirerek yönlendirmekte ve davranışını sürdürmesini sağlamaktadır (Slavin, 2009). Psikoloji alanında güdü üzerinde yapılan çalışmalar çok uzun yıllara dayanmasına karşın akademik öğrenme üzerindeki etkisinin belirlenmesi için yapılan çalışmalar daha yakın bir geçmişe dayanmaktadır (Anderman & Dawson, 2011). Güdü ile ilgili ilk çalışmalarda dürtü, içgüdü gibi kavramlara dayanan kuramların ortaya konulduğu görülmektedir. Sonrasında ise bu kuramların nedensellik, öz-yeterlik, öz-düzenleme, motivasyon, kontrol düşünceleri, hedef yönelimi gibi kavramlara göre şekillendiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda güdü ile ilgili yapılan çalışmaların da doğal olarak davranışçılıktan bilişselciliğe doğru kaydığı görülmektedir (Açıkgöz, 2007). Başarı hedef kuramı; öğrencilerin akademik öğrenmeleri üzerindeki etkenlerin neler olduğunun belirlenmesi üzerine temellendirilmektedir (Kaplan & Maehr, 2007). Öğrencilerin farklı hedeflere yönelik başarılarının davranışları üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu (Pintrich, Conley, & Kempler, 2003), öğrenmeyi başarmak için gerekçelerinin neler olduğuna odaklanmaktadır (Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Schunk, Pintrich, & Meece, 2010). Başarı hedef yönelimi; temelinde güdüye ilişkin çalışmaların olduğu, öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıları, güdülenmeleri ve aktif olarak sürece katılma gerekçelerine odaklanan bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Urdan & Maehr, 1995). Ames (1992), çevresel faktörlerin öğrenme hedefleri üzerinde etkili olduğunun uzun yıllardır bilinmekle birlikte son dönem yapılan çalışmalarda özellikle öğrencilerin kendileri, diğerleri ve gerçekleştirmekle yükümlü oldukları öğrenme görevleri hakkındaki algı ve düşüncelerinin öğrenme hedefleri üzerindeki etkilerinin önemli olduğunun belirlendiğini söylemektedir. DeShon ve Gillespie (2005), başarıya ulaşma arzusunun bireyin zihinsel süreçlerini ve performans etkinliklerini etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğrenme ve öğrendiklerini performans olarak göstermeye yönelik farklı güdülenmelerin olduğu ve her iki kavramın da etkileşimli olarak öğrencinin başarısı üzerinde etkili olduğu söylenmektedir (Pintrich, 2000). Başarı hedef yönelimi iki temel kategoriye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki; bireyin var olan yeteneğini, bilgisini, bakış açısını geliştirmeye ya da öğrenmekten kaçınmaya ilişkin olan “Öğrenme Yönelimi”, ikincisi ise; kendisinde olan yeteneği, bilgiyi sergileyerek gösterme ya da yargılanmaktan korktuğu için kaçınmaya ilişkin olan “Performans Yönelimi” olarak ifade edilmektedir (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007). Öğrenme yöneliminde birey anlama, bilme, yeterliklerini artırma, yeni beceriler öğrenmeyi hedeflemektedir. Bunu gerçekleştirmek için de bilişüstü yeterliklerini öğrenme ortamında etkin olarak kullanmaktadır. Öğrenme sürecinde ve sonunda kendi öğrenmelerini değerlendirmekte ve gerektiğinde farklı öğrenme stratejilerini kullanmaktadır (Elliot &

Dweck, 1988; Matos vd., 2007). Ayrıca öğrenmeye ilişkin olumlu tutum ve duygular oluşturmakta ve öğrenmeye ilişkin ısrarlı bir çaba göstermektedir (Pintrich, 2000). Öğrendiklerini değerli bularak zorlayıcı etkinliklere gönüllü olarak katılmaktadır. Bu anlamda öğrenmenin belirli bir çaba gerektirdiğini düşünmektedir (Arslan, 2011). Başarı yönelimi, başlangıçta öğrenme-performans şeklinde ikili bir yapı olarak açıklanmış ve başarı motivasyonu ile ilgili çalışmaların temelini oluşturmuştur (Elliot & McGregor, 2001). Ancak daha sonra bu kavramlar tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiş, kendi içinde yaklaşma ve kaçınma olarak ikili bir yapıda ele alınmıştır (Elliot vd., 1999). Öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma faktörlerinden oluşan dördümlü bir çerçevede açıklanmıştır (Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000). Yaklaşma-kaçınma kavramları ile bireyin istediği başarıyı gerçekleştirme için çaba gösterirken istenmeyen sonuçlardan kaçınmasını ve önlem almasını ifade etmektedir. Öğrenme-yaklaşma durumunda birey öğrenme konusunda derinliğine anlama, gelişimini sürdürme, tam olarak kavrama için tüm enerjisini olumlu bir şekilde kanalize ederken; öğrenme-kaçınma durumunda öğrenmenin sonucunda tam olarak öğrenememe, hatalı öğrenme vb. korkular öne çıkmaktadır (Schunk vd., 2010). Performans-yaklaşmada bulunduğu ortamda en iyi olma, öne çıkma, başkalarını geçme önemli olurken (Elliot & McGregor, 2001), performans-kaçınmada başkalarından daha kötü olmaktan kaçınma (Elliot, 1999), son sırada yer almak istememe, sınav kaygısı gibi korku unsurlarının varlığı etkili olmaktadır (Elliot & McGregor, 2001; Fryer & Elliot, 2007). Başarı yönelimlerinin farklı öğrenme ürünlerine etkisini ve öğrenme ürünleriyle ilişkisini inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenme yönelimi ile akademik başarıyı sağlayan içsel güdülenme temelinde oluşturulan farklı değişkenler arasında güçlü bir bağlantı olduğu görülmektedir (Ames, 1992; Kaplan & Midgley, 1997). Öğrenme başarı yöneliminin; bilişüstü stratejiler (Koç & Arslan, 2015), bilişsel stratejiler (Matos vd., 2007), süreklilik gerektiren çaba (Phan, 2009), akademik kontrol (Akar, Çelik, & Karataş, 2019; Altıparmak, 2015), akademik özyeterlik (Aydın, 2014), denetim odağı, akademik başarı (Buluş, 2011), yapılandırıcılık (Arslan, 2011), umut düzeyi (Berber & Eker, 2018) gibi farklı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılmış ve pozitif bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Performans yaklaşma yöneliminin çaba gösterme, sınava yönelik olumlu performans gibi değişkenlerin pozitif yordayıcısı olduğu; performans kaçınma yöneliminin ise yüzeysel işleme, sınav kaygısı, düzensiz çaba, derin çaba gibi değişkenlerin negatif yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Elliot vd., 1999). Tüm bu çalışmalar başarı hedef yöneliminin; bireyin öğrenme için harcadığı zaman, zorluklar karşısında gösterdiği mücadele, başarmaya ilişkin kararlılık ve öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrenmenin kalitesini pozitif olarak etkilediğini ortaya koymaktadır (Ames, 1992). Alanyazında başarı yönelimlerinin stresle başa çıkma (Çetin & Akın, 2009), mesleki kaygı (Gözler, Bozgeyikli, & Avcı, 2018) gibi negatif etkenlerle olan ilişkisinin de araştırıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların genellikle üniversite öğrencilerine yönelik olmakla birlikte (Akar vd., 2019; Altıparmak, 2015; Arslan, 2011; Aydın, 2014; Buluş, 2011; Küçüköğlü, Kaya, & Turan, 2010), ortaokul (Koç & Arslan, 2015) ve ortaöğretim (Berber & Eker, 2018) düzeyinde, Avcu, Börekçi, Ateş ve Kaya (2021) aktif çalışan öğretmenlere yönelik yapılan çalışmaların da olduğutespit edilmiştir. Üniversite düzeyinde yapılan çalışmalar genellikle öğretmen adayları veya belli bir bölüme yönelik olarak yapılmıştır (Akar vd., 2019; Altıparmak, 2015). Alanyazında hem fakülte hem de MYO öğrencilerinin birlikte çalışmaya dâhil edildiğibir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin daha kapsamlı bir şekilde ele alınacağı, iki

yıllık MYO öğrencileri ile fakülte öğrencilerinin başarı yönelimlerinin farklı değişkenler açısından karşılaştırmasının yapılmasının uygun olacağı öngörülmüştür. Yapılan çalışmanın bu bağlamda alanyazına destek sunacağı düşünülmektedir. Araştırmada şu soruların yanıtı aranmaktadır:

- Üniversite öğrencilerinin başarı amaç yönelimlerine ilişkin puan ortalamaları ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında hangi düzeydedir?
- Üniversite öğrencilerinin başarı amaç yönelimlerine ilişkin puan ortalamaları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin başarı amaç yönelimlerine ilişkin puan ortalamalarının toplam puan ve faktörler arasındaki korelasyon düzeyi nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; evren/örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Evren-Örneklem

Araştırmaya dâhil olan katılımcı grubunu 2019-2020 akademik yılı güz döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenimine devam eden 363 kadın 293 erkek olmak üzere 656 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçekle ilgili gerekli açıklamalar öğrencilere yapılmış ve uygulamada öğrenci gönüllüğü esasına riayet edilmiştir. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklem Grubuna İlişkin Betimsel Özellikler

Değişkenler		(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	363	55.3
	Erkek	293	44.7
Eğitim alınan okul türü	Fakülte	412	62.8
	MYO	244	37.2
Öğretim türü	Normal	419	63.9
	İkinci	237	36.1
Mezun olunan lise türü	Meslek	221	33.7
	Anadolu	371	56.6
	Fen	18	2.7
	İHL	19	2.9
	Diğer	27	4.1
Ekonomik durum	Çok İyi	42	6.4
	İyi	291	44.4
	Orta	297	45.3
	Düşük	26	4.0
İkamet yeri	Köy	77	11.7
	İlçe	149	22.7
	Şehir	308	47.0
	Büyükşehir	122	18.6
Anne eğitim durumu	İlkokul	252	38.4
	Ortaokul	182	27.7

	Lise	171	26.1
	Üniversite	51	7.8
Baba eğitim durumu	İlkokul	133	20.3
	Ortaokul	146	22.3
	Lise	262	39.9
	Üniversite	115	17.5

Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde; öğrencilerin %55.3'ünün kadın, %44.7'sinin erkek olduğu; yaklaşık 2/3'ünün normal öğretime devam ettiği; ağırlıklı olarak Meslek ve Anadolu liselerinden mezun oldukları; büyük çoğunluğunun ekonomik durumlarının iyi ve orta düzeyde olduğu; yaklaşık yarısının şehirde yaşadığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin annelerinin en fazla ilkokul en az üniversite, babalarının ise en fazla lise en az üniversite düzeyinde eğitim aldıkları belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Verilerin elde edilmesinde; Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Arslan ve Akın (2015) tarafından yapılan "2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği" ve öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: "2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği" öğrenme-yaklaşma yönelimi (3 madde), öğrenme kaçınma yönelimi (3 madde), performans-yaklaşma yönelimi (3 madde), performans-kaçınma yönelimi (3 madde) olmak üzere dört faktör ve 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçek uyarlama çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlığı öğrenme-yaklaşma yönelimi faktörü için .72, öğrenme-kaçınma yönelimi ilgi faktörü için .68, performans-yaklaşma yönelimi faktörü için .62 ve performans-kaçınma yönelimi faktörü için .69 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise Cronbach alfa iç tutarlığı öğrenme-yaklaşma yönelimi faktörü için .91, öğrenme-kaçınma yönelimi ilgi faktörü için .84, performans-yaklaşma yönelimi faktörü için .86, performans-kaçınma yönelimi faktörü için .81 ve toplamda .94 olarak belirlenmiştir. 5'li likert tipinde hazırlanan ölçek "Kesinlikle Katılmıyorum=1" ile "Kesinlikle Katılıyorum=5" arasında derecelendirilmiştir. Ölçek uygulaması sonrasında öğrencilerin tüm maddelere olumlu yanıt vermesi durumunda alınabilecek en yüksek puan 60, olumsuz yanıt vermesi durumunda ise 12 olmaktadır. Ölçeğin madde puan aralıkları ölçekten alınan en yüksek puandan en düşük puanın çıkarılması ve sonrasında ölçek maddelerinin seçenek sayısına bölünmesiyle bulunmaktadır [(5-1)/5= 0.80]. Buna göre ölçekten alınana madde puan değerleri 1.00-2.20 aralığı düşük, 2.21-3.80 aralığı orta, 3.81-5.00 aralığı yüksek düzey olarak kabul edilmektedir (Şad & Nalçaçı, 2015).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan ölçek katılımcılara uygulanmadan önce ölçeği geliştiren araştırmacılardan uygulama izni alınmıştır. Daha sonra katılımcılara araştırmacı tarafından ölçek doldurulurken dikkat edilmesi gereken noktalara ilişkin olarak gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçek katılımcılarla yüz yüze olarak araştırmacı tarafından katılımcı gönüllüğüne riayet edilerek 687 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin öğrencilere uygulanması bittikten sonra uygulanan ölçekler öncelikle tek tek kontrol edilmiş, hatalı veya

eksik doldurulan 21 ölçek belirlenerek araştırmadan çıkarılmış, analizler 656 ölçek üzerinden yapılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayara aktararak SPSS 25.0 paket analiz programıyla analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normallik değerlerini karşılayıp karşılamadığının tespiti amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi yapılmış ve değerlerin normallik değerlerini karşılamadığı ($p < .05$) belirlenmiştir. Çarpıklık ($\pm < 1$) ve basıklık ($\pm < 2$) değerlerine bakılmış ve toplam puan ve faktörler açısından her iki değerinde kabul edilebilecek aralıkta olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde verilere parametrik analiz yöntemlerinin uygulanmasına karar verilmiştir. Katılımcıların başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları tespit edilmiş ve puan ortalamalarının değişkenler açısından istatistiksel düzeyde anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t testi ile tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilen değişkenlerde farklılığın olduğu grupların tespiti amacıyla TukeyTesti kullanılmıştır. Ölçeğin toplam puanı ile faktörleri arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı uygulanmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılarak çalışmada sunulmuştur.

BULGULAR

Bu çalışmada elde edilen bulguların analizine ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmaktadır. Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ölçeğinin faktörleri ve toplamından aldıkları puan ortalamaları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	n	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	Madde ort.	ss
Öğrenme-yaklaşma	656	3	15	12.29	4.10	3.17
Öğrenme kaçınma	656	3	15	12.11	4.04	2.97
Performans-yaklaşma	656	3	15	11.98	3.99	2.95
Performans-kaçınma	656	3	15	12.04	4.01	2.97
Toplam puan	656	12	60	48.42	4.04	10.59

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde; öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin toplamında ve dört alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (öğrenme-yaklaşma \bar{X} = 4.10, öğrenme kaçınma \bar{X} = 4.04, performans-yaklaşma \bar{X} = 3.99, performans-kaçınma \bar{X} =4.01, genel toplam \bar{X} =4.04). Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları en yüksek puan ortalamasının öğrenme-yaklaşma faktörüne en düşük puan ortalamasının ise performans-yaklaşma faktörüne ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puan ortalamaları genel olarak incelendiğinde; alt faktörlere ve ölçeğin geneline ilişkin ortalamaların birbirine çok yakın olduğu saptanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet, okul türü ve öğretim türü değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 3’te yer verilmektedir.

Tablo 3.Cinsiyet, Eğitim Alınan Okul Türü ve Öğretim Türü Değişkenlerine Göre Başarı Yönelimleri Bağımsız Gruplar T Testi Bulguları

Faktörler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Öğrenme-yaklaşma	Kadın	363	12.39	2.92	.82	.413
	Erkek	293	12.18	3.47		
Öğrenme kaçınma	Kadın	363	12.24	2.75	1.24	.215
	Erkek	293	11.95	3.22		
Performans-yaklaşma	Kadın	363	12.11	2.72	1.23	.218
	Erkek	293	11.82	3.22		
Performans-kaçınma	Kadın	363	12.25	2.76	1.97	.049*
	Erkek	293	11.79	3.19		
Toplam	Kadın	363	48.99	9.74	1.49	.137
	Erkek	293	47.73	11.54		
Öğrenme-yaklaşma	MYO	244	11.95	3.18	-2.15	.032*
	Fakülte	412	12.50	3.16		
Öğrenme kaçınma	MYO	244	11.68	2.98	-2.87	.004*
	Fakülte	412	12.36	2.94		
Performans-yaklaşma	MYO	244	11.76	2.82	-1.51	.131
	Fakülte	412	12.11	3.03		
Performans-kaçınma	MYO	244	11.60	3.09	-2.91	.004*
	Fakülte	412	12.31	2.86		
Toplam	MYO	244	46.98	10.09	-2.75	.006*
	Fakülte	412	49.28	10.80		
Öğrenme-yaklaşma	Normal	419	12.17	3.12	-1.31	.192
	İkinci	237	12.51	3.26		
Öğrenme-kaçınma	Normal	419	11.98	2.86	-1.45	.148
	İkinci	237	12.34	3.14		
Performans-yaklaşma	Normal	419	11.89	2.93	-1.06	.290
	İkinci	237	12.14	2.99		
Performans-kaçınma	Normal	419	11.84	2.97	-2.31	.021*
	İkinci	237	12.40	2.93		
Toplam	Normal	419	47.88	10.27	-1.72	.086
	İkinci	237	49.39	11.10		

*p<.05

Yukarıdaki tabloda yer alan bulgular analiz edildiğinde katılımcıların başarı yönelimlerinin cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin performans kaçınma faktöründe kadın katılımcılar lehine olarak kabul edilecek düzeyde farklılık oluşturduğu (p<.05), ölçeğin geneli ve diğer faktörlerde ise oluşturmadığı (p>.05) tespit edilmiştir. Eğitim alınan okul türü değişkeni açısından ölçeğin geneli, öğrenme-yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans kaçınma faktörlerinde fakültede öğrenim gören öğrenciler lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu (p<.05); performans-yaklaşma faktöründe ise bu farklılığın anlamlı olmadığı (p>.05) belirlenmiştir. Öğretim türü değişkenine göre incelendiğinde ise performans kaçınma faktöründe ikinci öğretime devam eden katılımcılar lehine olarak anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiş (p<.05), toplam puan ve diğer faktörlerde ise istatistiksel olarak belirlenen anlamlı bir farklılık (p>.05) bulunmamaktadır. Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının mezun olunan lise türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık oluşturup

oluşturmadığının tespiti için uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmektedir.

Tablo 4. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Başarı Yönelimleri ANOVA Testi Bulguları

	Mezun ol. lise	n	\bar{x}	ss	F	P	Anlamlı FarkTukey
Öğrenme-yaklaşma	1.Meslek	221	12.63	2.83	2.26	.062	Yok
	2.Anadolu	371	12.25	3.34			
	3.Fen	18	12.06	2.55			
	4.İHL	19	11.00	3.54			
	5.Diğer	27	11.22	3.30			
Öğrenme-kaçınma	1.Meslek	221	12.33	2.82	1.30	.268	Yok
	2.Anadolu	371	12.07	3.10			
	3.Fen	18	12.11	1.91			
	4.İHL	19	10.84	2.83			
	5.Diğer	27	11.70	2.91			
Performans-yaklaşma	1.Meslek	221	12.40	2.40	4.65	.001*	1 ile 4 arasında
	2.Anadolu	371	11.89	3.11			
	3.Fen	18	12.61	2.12			
	4.İHL	19	10.05	3.85			
	5.Diğer	27	10.78	3.71			
Performans-kaçınma	1.Meslek	221	12.36	2.91	1.44	.220	Yok
	2.Anadolu	371	11.90	3.01			
	3.Fen	18	12.61	1.72			
	4.İHL	19	11.58	2.43			
	5.Diğer	27	11.41	3.67			
Toplam	1.Meslek	221	49.71	9.61	2.67	.031	Yok
	2.Anadolu	371	48.10	11.05			
	3.Fen	18	49.39	6.20			
	4.İHL	19	43.47	10.67			
	5.Diğer	27	45.11	12.56			

*p<.05

Tablo 4'te yer alan bulgulara bakıldığında; üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerine ilişkin puan ortalamalarının performans yaklaşma faktöründe "Meslek ile İHL" arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği (p<.05) toplam puan ve diğer faktörlerde ise göstermediği (p>.05) görülmektedir. Toplam puana göre bir değerlendirme yapıldığında en yüksek puan ortalamasına meslek ve fen liselerinden gelenlerin en düşük puan ortalamasına ise İHL'den gelen öğrencilerin sahip oldukları saptanmıştır.

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeğine ilişkin puan ortalamalarının ekonomik durum değişkenine göre istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin saptanmasına yönelik olarak uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Ekonomik Durum Değişkenine Göre Başarı Yönelimleri ANOVA Testi Bulguları

	Ekonomik durum	n	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı FarkTukey
Öğrenme-yaklaşma	1.Çok İyi	42	10.67	3.65	6.22	.000*	1 ile 2, 3 arasında
	2.İyi	291	12.41	3.17			
	3.Orta	297	12.53	3.03			
	4.Düşük	26	10.88	3.09			
Öğrenme-kaçınma	1.Çok İyi	42	11.17	3.18	4.72	.003*	4 ile 2, 3 arasında
	2.İyi	291	12.33	2.85			
	3.Orta	297	12.17	3.00			
	4.Düşük	26	10.46	2.92			
Performans-yaklaşma	1.Çok İyi	42	11.26	3.17	1.62	.184	Yok
	2.İyi	291	11.97	3.09			
	3.Orta	297	12.15	2.74			
	4.Düşük	26	11.31	3.21			
Performans-kaçınma	1.Çok İyi	42	11.48	3.26	4.44	.004*	4 ile 2, 3 arasında
	2.İyi	291	12.02	3.04			
	3.Orta	297	12.30	2.67			
	4.Düşük	26	10.27	4.19			
Toplam	1.Çok İyi	42	44.57	11.24	4.83	.002*	1 ile 3 arasında 4 ile 2, 3 arasında
	2.İyi	291	48.72	10.88			
	3.Orta	297	49.16	10.00			
	4.Düşük	26	42.92	10.55			

*p<.05

Tablo 5'e göre ölçeğin geneline ait toplam puan ile öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-kaçınma faktörlerinde anlamlı bir farklılığın olduğu ($p<.05$) saptanmıştır. Ölçeğin performans-yaklaşma faktöründe anlamlılık oluşturacak düzeyde bir farklılık ($p>.05$) belirlenmemiştir. Anlamlı farklılığın olduğu grupların tespiti amacıyla uygulanan Tukey analizi sonuçlarında ölçeğin toplamında ekonomik durumu "Çok İyi ile Orta" arasında orta grup lehine; ölçeğin toplamı, öğrenme-kaçınma, performans-kaçınma faktörlerinde "Düşük ile İyi, Orta" arasında düşük grup aleyhine; öğrenme-yaklaşma faktöründe "Çok İyi ile İyi, Orta" arasında çok iyi grup aleyhine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan elde edilen bulgular toplam puana göre incelendiğinde ekonomik durumu iyi ve orta düzeyde olan öğrencilerin başarı yönelimlerine ilişkin puan ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların başarı yönelimlerinin ailenin ikâmet yeri açısından anlamlı şekilde bir farklılık oluşturup oluşturmadığının saptanması için uygulanan ANOVA testi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmektedir

Tablo 6. İkâmet Yeri Değişkenine Göre Başarı Yönelimleri ANOVA Testi Bulguları

	İkâmet yeri	n	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı FarkTukey
Öğrenme-yaklaşma	1.Köy	77	11.65	2.88	2.36	.070	Yok
	2.İlçe	149	12.40	2.61			
	3.Şehir	308	12.55	3.31			
	4.Büyükşehir	122	12.92	3.56			

Öğrenme- kaçınma	1.Köy	77	11.31	2.95	2.36	.070	Yok
	2.İlçe	149	12.05	2.54			
	3.Şehir	308	12.31	3.08			
	4.Büyükşehir	122	12.17	3.12			
Performans- yaklaşma	1.Köy	77	11.70	2.64	.53	.660	Yok
	2.İlçe	149	11.93	2.83			
	3.Şehir	308	12.12	2.99			
	4.Büyükşehir	122	11.87	3.20			
Performans- kaçınma	1.Köy	77	11.58	3.01	1.44	.230	Yok
	2.İlçe	149	12.07	2.58			
	3.Şehir	308	12.25	3.03			
	4.Büyükşehir	122	11.78	3.19			
Toplam	1.Köy	77	46.25	9.70	1.85	.136	Yok
	2.İlçe	149	48.45	8.69			
	3.Şehir	308	49.23	11.14			
	4.Büyükşehir	122	47.74	11.66			

*p<.05

Katılımcılardan elde edilen bulgulara ilişkin analizlerin sunulduğu yukarıdaki tablo incelendiğinde; katılımcıların başarı yönelimleri puan ortalamalarının ikâmet yeri değişkenine göre ölçeğin toplamı ve tüm faktörlerinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı (p>.05) sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puanlara bakıldığında şehirde yaşayan öğrencilerin en yüksek, köyde yaşayan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerine yönelik puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla uygulanan ANOVA testi bulgularına Tablo 7'de yer verilmektedir.

Tablo 7. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Başarı Yönelimleri ANOVA Testi Bulguları

	Anne eğit.	n	\bar{x}	ss	F	P	Anlamlı FarkTukey
Öğrenme- yaklaşma	1.İlkokul	252	12.26	3.31	.41	.748	Yok
	2.Ortaokul	182	12.25	2.88			
	3.Lise	171	12.25	3.37			
	4.Üniversite	51	12.76	2.85			
Öğrenme- kaçınma	1.İlkokul	252	11.99	3.11	.48	.698	Yok
	2.Ortaokul	182	12.12	2.82			
	3.Lise	171	12.14	3.00			
	4.Üniversite	51	12.53	2.72			
Performans- yaklaşma	1.İlkokul	252	11.98	3.00	1.78	.149	Yok
	2.Ortaokul	182	12.04	2.88			
	3.Lise	171	11.69	3.01			
	4.Üniversite	51	12.76	2.70			
Performans- kaçınma	1.İlkokul	252	11.97	3.15	.55	.648	Yok
	2.Ortaokul	182	12.03	2.90			
	3.Lise	171	12.01	2.87			
	4.Üniversite	51	12.55	2.63			
Toplam	1.İlkokul	252	48.20	11.13	.82	.484	Yok
	2.Ortaokul	182	48.44	10.02			
	3.Lise	171	48.08	10.69			
	4.Üniversite	51	50.61	9.48			

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından ölçeğin toplam puanı ve tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı ($p>.05$) saptanmıştır. Elde edilen bulgular toplam puan açısından değerlendirildiğinde en yüksek puan ortalamasına annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, en düşük puan ortalamasına ise annesi lise mezunu olan öğrencilerin sahip oldukları tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturup oluşturmadığının saptanması için uygulanan tek yönlü ANOVA testi bulguları Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Başarı Yönelimleri ANOVA Testi Bulguları

	Baba eğit.	n	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı FarkTukey
Öğrenme-yaklaşma	1.İlkokul	133	12.71	2.87	1.06	.366	Yok
	2.Ortaokul	146	12.14	3.05			
	3.Lise	262	12.15	3.31			
	4.Üniversite	115	12.34	3.34			
Öğrenme-kaçınma	1.İlkokul	133	12.32	2.85	1.14	.333	Yok
	2.Ortaokul	146	11.86	3.00			
	3.Lise	262	12.00	3.03			
	4.Üniversite	115	12.43	2.91			
Performans-yaklaşma	1.İlkokul	133	12.09	2.82	.49	.687	Yok
	2.Ortaokul	146	11.83	2.95			
	3.Lise	262	11.90	3.03			
	4.Üniversite	115	12.22	2.96			
Performans-kaçınma	1.İlkokul	133	12.41	2.54	1.31	.271	Yok
	2.Ortaokul	146	11.84	3.14			
	3.Lise	262	11.89	3.04			
	4.Üniversite	115	12.23	3.04			
Toplam	1.İlkokul	133	49.52	9.54	1.13	.338	Yok
	2.Ortaokul	146	47.68	10.56			
	3.Lise	262	47.93	10.87			
	4.Üniversite	115	49.22	11.12			

Tablo 8’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından ölçeğin toplam puanı ve tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı ($p>.05$) saptanmıştır. Elde edilen bulgular anlamlı farklılık bulunmamasına karşın toplam puan açısından değerlendirildiğinde en yüksek puan ortalamasına babası ilkokul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin sahip oldukları tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ölçeği toplamı ve faktörleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla uygulanan Pearson Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9. Başarı Yönelimleri Korelasyon Testi Sonuçları

	Toplam	Öğren.-yak.	Öğren.-kaç.	Perf.-yak.	Perf.-kaç.
Toplam	1.00	.90**	.88**	.89**	.86**
Öğren.-yak.		1.00	.75**	.72**	.66**
Öğren.-kaç.			1.00	.70**	.64**
Perf.-yak.				1.00	.71**
Perf.-kaç.					1.00

Tablo 9 incelendiğinde; öğrencilerin başarı yönelimleri toplam puanları ile öğrenme-yaklaşma ($r=.90$), öğrenme-kaçınma ($r=.88$), performans-yaklaşma ($r=.89$), performans-kaçınma ($r=.86$) faktörleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrenme-yaklaşma ile öğrenme-kaçınma ($r=.75$), performans-yaklaşma ($r=.72$), arasında yüksek düzeyde, performans-kaçınma ($r=.66$) arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu; öğrenme-kaçınma ile performans yaklaşma ($r=.70$) arasında yüksek düzeyde, performans-kaçınma ($r=.64$) arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Performans-yaklaşma ile performans-kaçınma ($r=.71$) faktörleri arasında ise pozitif yönde yüksek düzeyde bir korelasyonun olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde; üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ölçeğine ilişkin puan ortalamalarına ilişkin analizler sonucunda elde edilen bulgular araştırma amacına uygun olarak tartışılmıştır.

Öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin toplamında ve tüm faktörlerinde yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları en yüksek puan ortalamasının öğrenme-yaklaşma faktörüne en düşük puan ortalamasının ise performans-yaklaşma faktörüne ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puan ortalamaları genel olarak incelendiğinde; toplam ve faktörlere ilişkin ortalamaların birbirine çok yakın olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular; öğrencilerin öğrenme, bilgi edinme konusunda daha çok çaba gösterdikleri ancak öğrendiklerini performanslarına yansıtmaya da odaklandıkları şeklinde yorumlanabilir. Akar vd. (2019), tarafından yapılan araştırma sonuçlarında katılımcıların başarı yönelimlerine ilişkin puan ortalamalarının bu çalışmayla tutarlı olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre; katılımcıların başarı yönelimlerinin cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin performans kaçınma faktöründe kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılık oluşturduğu, toplam puan ve diğer faktörlerde ise oluşturmadığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda birbirinden farklı sonuçların elde edildiği belirlenmiştir. Küçüköğlü vd.'nin (2010) üniversite öğrencilerine yönelik yaptıkları araştırmada performans-yaklaşma faktöründe elde edilen bulgularda kadın öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Akın (2006), Toğluk (2009), Altıparmak (2015), Koç ve Arslan (2015), Gözler vd. (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyet değişkeni açısından kadın katılımcılar lehine istatistiksel bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Odacı, Berber Çelik ve Çıkrıkçı (2013), Karakış (2020) tarafından üniversite düzeyinde yapılan çalışma sonuçlarında ölçeğin performans-kaçınma faktöründe erkek katılımcılar lehine olmak üzere anlamlı farklılık saptanmıştır. Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; kadınların başarı yönelimlerinin erkeklere kıyasla daha olumlu olduğu düşünülebilir.

Eğitim alınan okul türü değişkeni açısından ölçeğin toplamı, öğrenme-yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans kaçınma faktörlerinde fakültede eğitimlerine devam eden öğrenciler lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı olarak kabul edilecek düzeyde farklılık bulunduğu; performans-yaklaşma faktöründe ise bu farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde elde edilen bulguların fakültede eğitim alan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Burada öğrencilerin akademik öğretim süreçlerinin sonunda MYO öğrencilerine göre gelecekle ilgili daha fazla beklenti içinde olmalarının önemli olduğu

düşünülebilir. Öğretim türü değişkenine göre incelendiğinde ise performans kaçınma faktöründe ikinci öğretime devam eden katılımcılar lehine istatistiksel olarak kabul edilecek düzeyde anlamlı farklılık belirlenmiştir, toplam puan ve diğer faktörlerde ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerine ilişkin puan ortalamalarının performans yaklaşma faktöründe anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği toplam puan ve diğer faktörlerde göstermediği görülmektedir. Toplam puana göre bir değerlendirme yapıldığında en yüksek puan ortalamasına meslek lisesinden gelen öğrencilerin, en düşük puan ortalamasına ise İHL'den gelen öğrencilerin sahip oldukları saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre meslek lisesinden gelen öğrencilerinin diğer liselerden gelen öğrencilere göre başarı yönelimleri konusunda daha farkında olarak hareket ettikleri ve gerektiğinde farklı öğrenme yollarını denedikleri yorumunda bulunulabilir. Berber ve Eker'in (2018) ortaöğretim düzeyinde yaptıkları çalışmada lise türü değişkeninin başarı yönelimleri üzerinde anlamlı etki oluşturduğu belirlenmiştir. Bu çalışma ile tutarlı olarak meslek lisesi öğrencilerinin daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir. Vahapoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada da meslek lisesi öğrencilerinin diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilere kıyasla daha yüksek puan aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde meslek lisesine devam eden öğrencilerde bu farklılığın belirgin olarak görülmesine karşın üniversiteye yerleşme durumunda bunun yansımalarının yeterli olmadığı hatta son sırada yer aldıkları görülmektedir (Arkan & Altunel, 2019). Burada öğrencilerin kendi başarı yönelimlerini doğru değerlendirmedikleri ya da bu konuda sahip oldukları yeterlikleri sınavlara yönelik olarak kullanamadıkları yorumunda bulunulabilir.

Katılımcıların ekonomik değişken açısından başarı yönelimleri puan ortalamalarının toplam puan ile öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-kaçınma faktörlerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Ölçeğin performans-yaklaşma faktöründe ise anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmemiştir. Katılımcılardan elde edilen bulgular toplam puana göre incelendiğinde ekonomik durumları iyi ve orta düzeyde olan öğrencilerin başarı yönelimlerine ilişkin puan ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Burada ekonomik durumu çok iyi ve çok düşük olan öğrencilerin düşük puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Ekonomik durum açısından iki zıt konumda benzer sonuçların neden elde edildiğine ilişkin olarak; gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarılı olmak için çok çaba harcamalarına gerek duymadıkları düşünülebilir. Geliri çok düşük olan öğrencilerin ise sahip oldukları olanakların başarılı olmalarına yetmeyeceğine inanmalarının etkili olduğu yorumunda bulunulabilir. Ancak bu konuda yapılacak nitel destekli çalışmalarda ilişki elde edilecek verilerin daha doğru bulgular elde edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Katılımcıların başarı yönelimleri puan ortalamalarının ikâmet yeri değişkenine göre ölçeğin toplamı ve tüm faktörlerinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puanlara bakıldığında şehirde yaşayan öğrencilerin en yüksek köyde yaşayan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Çalışma sonuçlarına göre köyde yaşayan öğrencilerin başarı yönelim stratejileri konusunda farkındalıklarını daha az geliştirdikleri yorumunda bulunulabilir. Öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından ölçeğin toplam puanı ve tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular toplam puan açısından değerlendirildiğinde en yüksek puan ortalamasına annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, en düşük puan ortalamasına ise annesi lise mezunu olan öğrencilerin sahip

oldukları tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından ölçeğin toplam puanı ve tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgularda anlamlı farklılık bulunmamasına karşın toplam puan açısından değerlendirildiğinde; en yüksek puan ortalamasına babası ilkokul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla tutarlı olarak Koç ve Arslan (2015) tarafından yapılan çalışma sonuçları incelendiğinde; anne ve baba eğitim durumunun öğrencilerin başarı yönelimleri üzerinde etkisi olan bir değişken olduğu görülmektedir. Üniversite mezunu ebeveynlere sahip olan öğrencilerin daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Anne eğitim durumunun yüksek olmasının öğrencilerin başarı yönelimleri üzerinde olumlu olarak belirleyici bir etki oluşturduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri toplam puan ortalamaları ile tüm faktörleri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Toplam puanla en yüksek ilişki düzeyine sahip faktörün öğrenme-yaklaşma en düşük faktörün performans-kaçınma olduğu saptanmıştır. Faktörler arasındaki ilişkiye bakıldığında en yüksek ilişkinin öğrenme-yaklaşma ile öğrenme-kaçınma en düşük ilişkinin ise öğrenme-yaklaşma ile performans-kaçınma arasında olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde başarı yönelimlerine ilişkin tüm faktörlerin birbirini olumlu yönde etkilediği yorumunda bulunabilir. Başarı yönelimlerinin Koç ve Arslan (2015) tarafından yapılan çalışmada okuma stratejileri arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu, Bahadır (2021) tarafından yapılan çalışmada e-öğrenmeye yönelik tutumlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yine Berber ve Eker (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin umut düzeyleri ile başarı yönelimleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Akar vd. (2019) tarafından yapılan çalışma sonuçlarında başarı yönelimlerine ilişkin faktörlerin birbirini olumlu yordadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin başarı yönelimlerine ilişkin çalışmaların ağırlıklı olarak üniversite düzeyinde yapıldığı göz önüne alındığında ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde de çalışmaların sayısının artırılmasının program geliştirme çalışmalarına destek sağlayacağı düşünülmektedir. Kadın öğrencilerin başarı yönelimlerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olmasının nedenlerini belirlemeye yönelik olarak nitel çalışmalarla desteklenen çalışmaların yapılmasının alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin eğitimin ilk basamaklarından itibaren bu konudaki eksikliklerinin belirlenerek ihtiyaç duydukları desteğin onlara sunulmasıyla; başarı yönelimlerine ilişkin farkındalıklarının sağlanması ve bunu performansa dönüştürmelerinin hem ulusal hem de uluslararası yapılan sınavlarda daha iyi sonuçların alınmasına katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin her kademedede öğrenme yönelimlerini geliştirecek koşulların araştırıldığı deneysel çalışmaların sayısının artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda sadece olumlu etkenlerin değil olumsuz etkenlerin de araştırılması gerekmektedir. Başarı yöneliminin okul, sınıf, ortam, materyal vb. etkenlerle ilişkisinin araştırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Bu konuda Ames ve Archer (1988) öğrencilerin başarı yönelimlerinin sınıf ortamından etkilendiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin arkadaşlıklarının ve grup çalışmalarının da başarı yönelimleri üzerindeki etkisinin araştırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Özellikle ilk ve orta derecelerde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olmaları için gerekli ortamın sağlanması konusunda beceri kazanmaları için gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme* (7. Ed.). İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Akar, H., Çelik, O. T., & Karataş, A. (2019). Akademik kontrol odağı ve başarı amaç yöneliminin kendini sabotajı yordama düzeyinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(3), 1840-1859.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile üst biliş farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Altıparmak, M. E. (2015). Akademik kontrol odağı ve başarı hedef yönelimleri: beden eğitimi öğretmenliği öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 73-78. DOI: <https://doi.org/10.17155/spd.28168>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievementgoals in theclassroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260.
- Anderman, E. M. & Dawson, H. (2011). *Learning with motivation*. In R. E. Mayer, P. A. Alexander (Eds), *Handbook of research on learning and instruction*. New York: Routledge.
- Arkan, A., & Altunel, M. (2019). *2019 yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) yerleştirme sonuçları üzerine değerlendirme*. 08 Nisan 2020 tarihinde <https://setav.org/assets/uploads/2019/08/P246.pdf> adresinden alınmıştır.
- Arslan, A., (2011). Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırıcılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1) , 107-122.
- Arslan, S., & Akın, A. (2015). 2x2 başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya UniversityJournal of Education*, 5(1), 7-15. DOI:<https://doi.org/10.19126/suje.05454>
- Avcu, Y. E. , Börekci, C. , Ateş, B.,& Kaya, G. E. (2021). Investigatingthegoalorientationsforteaching of teachers in turkeyaccordingtodifferentvariables. *International e-Journal of EducationalStudies*, 5(9) , 41-54 . DOI: <https://doi.org/10.31458/iej.776274>
- Aydın, S. (2014). Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterliklerinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Electronic TurkishStudies*, 9(2), 221-230.
- Bahadır, F. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin başarı yönelimleri ve e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Journal of EducationSciences*, 10(19), 62-73.
- Berber, A., & Eker, C. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin umut ve başarı yönelimleri arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1569-1581.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Çetin, B., & Akın, A. (2009). An investigation of therelationshipbetweenachievementgoalorientationsandtheuse of stresscopingstrategieswithcanonicalcorrelation. *Journal of Human Sciences*, 6(1), 242-255.

- DeShon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *The Journal of Applied Psychology, 90*(6), 1096–1127. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1096>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 149-169. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5–12. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666>
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 549-563. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 613–628.
- Fryer, J. W., & Elliot, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 700-714. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.700>
- Gözler, A., Bozgeyikli, H., & Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmenleri adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 189-211.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educ Psychol Rev, 19*, 141-184. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology, 22*, 415-435. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0943>
- Karakış, Ö. (2020). Yabancı dil motivasyonu ve başarı yönelimi arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(1), 240-266. DOI: <https://doi.org/10.7822/omuefd.650113>
- Koç, C., & Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi / Pegem Journal of Education and Instruction, 5*(5), 485. DOI: <https://doi.org/1.14527/pegegog.2015.027>
- Küçüköğlü, A., Kaya, H. İ., & Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği ABD öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve On Dokuz Mayıs Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(2), 121-135.
- Matos, L., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2007). Achievement goals, learning strategies and language achievement among Peruvian high school students. *Psychologica Belgica, 47*, 51–70. DOI: <https://doi.org/10.5334/pb-47-1-51>
- Odacı, H., Berber Çelik, Ç., & Çıkrıkçı, Ö. (2013). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışman ve Rehberlik Dergisi, 4*(39), 95-105.
- Phan, H. P. (2009). Exploring students' reflective thinking practice, deep processing strategies, effort, and achievement goal orientations. *Educational Psychology, 29*(3), 297-313. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410902877988>

- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning in achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R., Conley A. M. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.002>
- Russell, A. M. (2002). *The relation between high school students' goal-setting and their self-efficacy, goal orientation and achievement*. Unpublished Master of Education Thesis. University of Houston, Houston.
- Slavin, R. E. (2009). *Eğitim psikolojisi*. G. Yüksel (Trans Ed). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Motivation in education*. (3. Edition) New Jersey: Pearson Education.
- Toğluk, E. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimleri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Urdan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 6(3), 213-243. DOI: <https://doi.org/10.2307/1170683>
- Vahapoğlu, Z. (2013). *Ön lisans öğrencilerinin umut düzeyleri ve başarı yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>

Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 2, s. 412-426

Lise Öğrencilerinde E-Öğrenme Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi: Filistin Örneği

Hothaifa YASEEN¹

Doç.Dr. Selami ERYILMAZ²

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, lise öğrencilerinin etkili öğrenmeye sahip olmaları için zihinsel, bilişsel ve inovasyon yeteneklerini artırmaktır. Öğrencilerin akademik başarısını izlemek için Google sınıf uygulamasını kullanan bir e-Öğrenim sistemi uygulamıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu; Filistin'in Gazze şehrinde eğitim gören, on altı farklı sınıfta toplam beş yüz altmış lise öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çalışma nicel araştırma tekniklerinden deneysel model ile desenlemiştir. Araştırma iki yüz doksan dokuzu deney, iki yüz altmış biri kontrol grubu olmak üzere toplam 560 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışma, biyoloji dersinde başarıyı ölçmek için başarı ölçeği kullanmıştır. Sonuç olarak deney grubu daha başarılı olmuş, e-öğrenme ortamında öğrenmenin kalıcılığı açısından öğrencilerin başarı seviyesinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin akademik başarı düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler

E-Öğrenme
Sınıf ve Eğitim Platformları
Akademik Başarı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.04.2021

Kabul Tarihi: 02.08.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Gazi Üniversitesi, Yönetim Bilgi Sistemleri, Bilişim Enstitüsü, Ankara, Türkiye, Hod.n.yas@gmail.com, ORCID:0000-0001-8730-9008

² Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, selamieryilmaz@gazi.edu.tr, ODCID: 0000-0002-6507-740X

The Impact of Using E-Learning on High School Students' Academic Success: The Palestinian Case

Hothaifa YASEEN¹Doç.Dr. Selami ERYILMAZ²

Abstract

The main purpose of this study is to increase the mental, cognitive, and innovation capabilities of high-school students to get effective learning. It implemented an E-Learning system using the Google class app to monitor students' academic success. This study adopted an experimental methodology, and the study sample amounted to 560 high-school students in the Gaza Strip distributed into 16 classes. The study sample was divided into two groups, an experimental group which included 299 students, and a control group, which included 261 students. This study used the test technique to measure aptitude (level of achievement) in the biology course.

The results show that the experimental group was more successful than the control group, and the level of students' achievement using E-Learning was better than traditional education in terms of long-term stability. Moreover, it was revealed that the academic achievement level of female students was higher than that of male students.

Keywords

E-learning
Classroom and Educational Platforms
Academic Achievement

About Article

Sending Date: 13.04.2021

Acceptance Date: 02.08.2021

Electronic Issue Date: 27.12.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

21. yüzyılda, hayatın her alanında hızlı bir gelişme ve değişim yaşanmaktadır. Covid-19 döneminde ön plana çıkan konulardan önemlisi e-öğrenme ve e-öğrenmeyi geliştirme yollarıdır. Ülkelerin ilerlemesinin en önemli koşullardan ilki, okullarda ve üniversitelerde kullanılan eğitim yönteminin ve eğitim platformlarının geliştirilmesinden geçtiği iyi bilinmektedir. Bir ülkedeki eğitim sisteminin karşılaştığı en önemli sorunlardan biri, akademik düşünmeyi zayıflatan ve öğrencilerin akademik başarısını düşüren sınıftaki öğrenci sayısının fazla olmasıdır. Bazı ülkeler e-öğrenmeyi geleneksel eğitime alternatif olarak benimseme eğilimindedir. Zira araştırmalar, 2013 yılında dünya üniversite öğrencilerinin yüzde 46'sının en az bir Çevrim içi kurs kaydolduğunu ve 2015 yılında yüzde 49 olduğunu ve bu oranın 2023 yılına kadar artmasının beklendiğini göstermiştir (Statista, 2016). Aslında, New York merkezli bir eğitim düşünce kuruluşu olan Masie Center'ın başkanı Elliott Masie, büyük kuruluşların yüzde 92'sinin 2020 yılda bir tür çevrimiçi öğrenim kullanacağını tahmin ediyor (James, 2020). Ayrıca Marketwatch, (2017) raporuna göre, yıllık yüzdeler oranının 2018'den 2023'e kadar yüzde 1,26'ya çıkması ve toplam e-öğrenme pazarının değerinin 2023 yılına kadar 286,62 milyar Dolar'a yükselmesi beklenmektedir. E-öğrenmenin

¹ Gazi Üniversitesi, Yönetim Bilgi Sistemleri, Bilişim Enstitüsü, Ankara, Türkiye, Hod.n.yas@gmail.com, ORCID:0000-0001-8730-9008

² Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, selamieryilmaz@gazi.edu.tr, ODCID: 0000-0002-6507-740X

kullanımı aynı zamanda kendi kendine onaya da izin verir. Bir başka ifadeyle, her öğrencinin kendi hızında çalışmasına ve yavaş ya da hızlı olmasına izin verir. Dolayısıyla memnuniyeti artırır ve stresi azaltır (Urdu ve Weggen, 2000; Codone, 2001; Klein ve Ware, 2003; Amer, 2007). Rabah'ya (2005) araştırmasında ulaştığı göre e-öğrenme yoluyla, hedeflere en az çaba ile en kısa sürede ulaşılabilir. E-egitim, “öğretmenler ile öğrenciler arasında, öğrencilerin kendi aralarında ve öğrenciler ile bir bütün olarak eğitim kurumu arasındaki iletişimde elektronik araçların kullanımına bağlı olan eğitim türüdür” (El-Muheysin, 2002). Bilgi araştırma ve sorgulamada hiçbir çaba göstermeden, öğretmenden geleneksel eğitim yöntemleriyle bilgi alan öğrenciler, akademik başarı elde etmede bir zayıflıkla karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğretmenler ayrıca, zamanını ve çabasını boşa harcamak ve öğrencilerle iletişim kurmakta zorluk çekmek gibi çalışmalarını engelleyen birçok problemle karşı karşıyadır. Zira öğretmenin görevi sadece öğrencilerin sınavlarda iyi not almalarını sağlamak değil, aynı zamanda öğrencilere yaşamlarını kolayca sürdürmelerini sağlayacak ve akademik başarılarını artıracak yeni beceriler edindirmektir. Bu sebeple, eğitim sürecinde hedeflere ulaşılması için acil çözümler gerekmektedir (İbrahim, 2007). Ayrıca, 2019 yılının sonunda ortaya çıkan COVID-19 pandemisi, tüm dünyada sağlık, ekonomi, eğitim ve sosyal alanlarda çok önemli değişiklikleri etkilemiştir (Wikipedia, 2020). Eğitim sektörü en çok etkilenen sektör olmuş; 07 Nisan 2020'de dünya genelinde 188 ülke Türkiye ve Filistin dahil yüz yüze eğitimin kapatıldığını duyurmuştur, Dünyadaki öğrencilerin yaklaşık yüzde 92'si kapanıştan olumsuz etkilenmiştir (UNESCO, 2020). Bu nedenle dünya eğitim sürecinin devamlılığı için yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitimi kullanmaya başlamıştır (SAAVEDRA, 2020). Günümüzde öğrenciler günlük yaşamlarında ve okullarda akıllı cihazları etkin bir şekilde kullanmaktadırlar. E-öğrenmede bu akıllı cihazlar kullanılarak öğrencilerin akademik başarı becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmelidir. Aynı zamanda birçok araştırma, modern teknoloji cihazlarının eğitim çerçevesinde kullanılmasının olumlu bir etkisi olduğu ve öğrencilerin performansında yükselme olasılığını artırdığını ortaya koymuştur (Anshari, Shahrill, Almunawar, ve Wicaksono, 2017). Uygun eğitim yöntemlerini geliştirmek için, e-öğrenmenin ve özellikle Google Classroom'un kullanım avantajları ve sınırlılıklarına ışık tutmak amacıyla daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu açıktır. Bu nedenle Filistin Millî Eğitim Bakanlığı'nın gelecekteki rolü, öğrencilerin akademik başarılarına yansıtacak gelişimin sürdürülmesini sağlamak ve öğrencilerin üniversitedeki teknolojik ortamla entegre olmasını kolaylaştırmak amacıyla ortaöğretim başta olmak üzere eğitim kademelerinde eğitim yöntemlerini geliştirmek, e-öğrenme sistemini entegre etmek ve geleneksel eğitim sistemini düzeltmektir (Abdul Karim, 2011). Bu çalışmada, e-öğrenme yöntemlerinden biri olan Google Classroom örneği ele alınmıştır. Google'ın ücretsiz eğitim araçları ve hizmetlerinden biri olan Google Sınıf (Google Classroom), “öğretmenlerin deneyim, bilgi ve becerilerini istedikleri zaman ve yerde öğrencilere aktarmaları için ufku açan bir grup dijital dosyadan oluşan dijital bir sistemdir” (Al Hyari, 2020). 42 farklı dilde mevcut olan bu uygulamanın en önemli özellikleri, öğretmenlere öğrencileriyle gerçek sınıfın dışında anında etkileşime girme ve çeşitli zenginleştirilmiş belgeleri (metinler, grafikler, sunumlar...) ilgili tüm öğrencilere gönderme olanağını sağlamaktır (Magid, 2014). Uygulama aynı zamanda, öğretmenlerin elektronik olarak ödevler oluşturmalarına ve bu ödevleri toplamalarına yardımcı olmaktadır (Hockenson, 2015). Uygulamanın sunduğu diğer avantajlar; işleri organize etmek, bilgi alışverişinin kapsamını genişletmek, öğrencileri takip etmek, performansta hız ve doğruluğu artırmak, basit bir şekilde bilgi alışverişi ve paylaşımını sağlamak, bilgi ve belgeleri Drive klasörlerinde saklamak, herhangi bir zaman ve yerde çalışabilme imkânını sunmak ve en yüksek güvenlik düzeylerini sağlamaktır (Al-

Hyari, 2020; Magid, 2014). Bu araştırmada, e-öğrenme ortamına ve Google Classroom'un Biyoloji derslerinde kullanımına odaklanılmıştır. Makalenin temel amacı, Filistin'de lise öğrencilerinde e-öğrenme kullanımının akademik başarıya etkisini araştırmaktır.

Belirtilen temel amaca ulaşmak için, aşağıda verilen alt hedefler belirlenmiştir:

- 1) e-Öğrenme için "Google Classes" uygulamasını kullanarak bir e-öğrenme sistemi geliştirip geleneksel sistem ile birlikte uygulanmasını gerçekleştirmek.
- 2) e-Öğrenme sistemini uyguladıktan sonra lise öğrencilerinin zihinsel, bilişsel ve yenilikçi kapasitelerinin artması ve verimli bir öğrenimin olması.
- 3) Önerilen sistemi kullandıktan sonra öğrencilerin akademik başarılarını takip etmek.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmacı, e-öğrenmenin lise öğrencilerinin akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisini ve ölçek sonuçlarının analizinde kullanılan araçların, konuların ve istatistiksel analizlerin tasarlama ve uygulama prosedürlerini göstermiştir. Araştırmada üç ana faktör kullanılmıştır. Birinci faktör, araştırma örnekleminin "deney grubu ve kontrol grubu" olmak üzere iki gruba bölünmesidir. İkinci faktör, örneklemin "erkek ve kadın" olmak üzere iki gruba bölünmesidir. Araştırmanın üçüncü faktörü, ölçme aracı "hatırlama, anlama ve uygulama, yüksek beceriler" şeklinde üç kısma ayrılarak bağımlı değişkenlerin ölçülmesidir. Bu çalışmanın temel amacı, lise öğrencilerinin gelişmiş ve etkili bir öğrenmeye sahip olmaları için zihinsel, bilişsel ve inovasyon yeteneklerini artırmaktır. Öğrencilerin akademik başarısını izlemek için Google Sınıf uygulaması kullanılarak e-öğrenme sistemi uygulanmıştır. Bu çalışmada, genel olarak belirli bir amaç için kullanılan iki veya daha fazla yöntem arasında hangi yöntemin daha iyi sonuçlar verebileceğini araştıran deneysel yöntem kullanılmıştır (Kerlinger, 1986: 370). Çalışmada, öğrencilerin biyoloji dersindeki yeterliliğini ölçmek için t-testi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın yürütülmesi için tarafsızlık kuralı dikkate alınarak deney grubu ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubu, e-öğrenme (Google Classroom) ile biyoloji dersini almış öğrencilerden oluşurken, kontrol grubu e-öğrenme ve Google Classroom'u kullanmadan geleneksel eğitimle biyoloji dersini almış öğrencilerden oluşmuştur. Araştırma modeli ile ilgili desen Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Araştırma modeli.

Grup	Başlangıç Tarihi	Bir Dönem (14 Hafta)	Bitiş Tarihi	Bir Ay Sonra
Geleneksel Eğitim Grubu	Ön test	4 sınıf erkek- 4 sınıf kız Geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır.	Son test	Kalıcılık testi
e-Öğrenim Grubu	Ön test	4 sınıf erkek- 4 sınıf kız e- öğrenme yöntemi kullanılmıştır.	Son test	Kalıcılık testi

Alışma örneğini toplandıktan sonra her bir sınıf için eğitim türünü belirlemiştir. Ayrıca tüm öğrencilere ilk dönemin başında akademik başarılarını ölçmek için ön test uygulanmıştır. Uygulamanın başlangıcından itibaren takip edilmiş eğilimlerinin ihtiyaçlarını

belirlemek. Uygulama programlarının etkinliğini görmek. İlk dönem sonunda tüm öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimin farkını incelemek için son test yapılmıştır. İkinci dönem başlangıcında, son testten bir ay sonra tüm öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimin farkını incelemek için Kalıcılık test yapılmıştır.

Evren-Örnekleme

Bu araştırmaya katılan bireyler, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gazze şehrinde Filistin Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda okuyan lise öğrencileridir. Araştırma örnekleme, 299'u deney grubunda ve 261'i kontrol grubunda olmak üzere 560 erkek ve kız öğrenciden oluşmuştur. Cohen'in 1988 yılında yaptığı araştırmaya göre bu çalışmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayısı yeterlidir (Cohen, 1988: 313).

Malzemeler ve Tasarım

Araştırma kapsamında e-öğrenmeyi uygulamak için içerik; Google sınıflarındaki sunum ve katılım ile orantılı olarak hazırlanmıştır. Uygun içeriğin toplanma ve tasarlanma sürecini kolaylaştırmak ve öğrenme yöntemlerinden birini kullanarak kitapta geçen bilgileri anlatmak için biyoloji kitabının hedefleri belirlenmiştir. 14 hafta içinde, Eğitici videolar, açıklamalı resimler, PowerPoint sunumları, PDF dosyaları ve günlük sorular gibi birçok eğitim materyali kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri, "mobil cihazlar, bilgisayarlar ve tabletler" gibi Google sınıflarına erişmelerini sağlayan elektronik cihazlardan birine sahip olmaları ile ayırt edilmiştir. Deney grubunun öğretim sürecinde çeşitli sunum teknikleri kullanılmıştır. Bu gruptaki tüm öğrenciler, verilen içeriği sınırsız erişim sağlayabilmektedirler. Öğrenciler istedikleri saatte, istenen miktarda ve istedikleri yerde eğitim alabilirler. Ders içerikleri, on iki dakikayı geçmeyecek şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerden Google sınıflarına girerek dersleri izlemeleri istenmiştir. Bu sayede etkileşimli konular dahil günlük olarak birden fazla konuya erişim sağlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise teknolojik araçlar kullanılmadan geleneksel yolla eğitim verilmiştir. Öyle ki öğretmen, ders içeriğini sunup biyoloji dersinin amaçlarını vurgulamıştır. "Dört aylık" çalışma sırasında deney grubuna anlatılan konuların aynısı burada da anlatılmıştır.

Uygulama Adımları

Çalışma aşağıdaki adımlara göre ilerlemiştir:

- E-öğrenmenin akademik başarıya etkisi" konulu önceki araştırma ve çalışmaların gözden geçirilmesi ve incelenmesi.
- Filistin Eğitim Bakanlığı'ndan alınan Biyoloji dersi için test hazırlama şartnamelerinin incelenmesi.
- Testi geliştirmek için bir çalışma grubu oluşturulması (araştırmacı- biyoloji uzmanı- biyoloji öğretmeni- bilimsel araştırma müfredatı uzmanı- istatistik uzmanı).
- Testin ana eksenlerini Bloom'un teorisine göre kesimlime ve kitabın hedeflerinin belirlenmesi (hatırlama- anlama ve uygulama- topikal beceriler "analizi, sentezi, değerlendirmesi").
- Lise biyoloji kitabının görece ağırlıklarına göre soruların belirlenmesi.

- Biyolojide öğrenci başarı ölçme testi için bir prototip hazırlanması.
- Hakemlere biyoloji testinin ilk formunun gönderilmesi.
- Hakemlere göre biyoloji testi için ikinci formun hazırlanması.
- Hedef numune seviyesinden daha yüksek olan test ölçüm örneğine (50 öğrenci) uygulayarak sınavın kolaylığının ve zorluğunun ölçülmesi.
- Soruların "zor ve kolay" test ölçüm numunesinin sonuçlarına göre analiz edilmesi; zorlukları ve kolaylıkları nedeniyle bazı soruların hariç tutulması.
- Öğrencilerin ortaöğretim biyolojisi alanındaki başarılarını Eğitim Bakanlığında (son form) ölçmek için testin kabul edilmesi.
- Çalışma için örneğin belirlenmesi.
- Tüm öğrenciler (deney-kontrol grubu (toplamda 16 sınıf)) için ön test uygulanması
- Çalışma örneğine e-öğrenme uygulamasının başlanması Filistin okullarından rastgele seçimle 5 erkek ve 3 kız sınıfı alınmıştır. (Facebook, Google Classroom öğreticisi ve diğerleri kullanıldı).
- Final sınavının(son-test) tüm öğrencilere (deney-kontrol grubu (toplamda 16 sınıf)) uygulanması.
- Tüm öğrenciler için stabilite testini uygulaması (Kararlılık testi).
- Çalışma sonuçları ışığında önerilerde bulunulması.

Deneyin Uygulanması

Deney grubunu seçtikten ve bu grupta öğrencilere araştırmanın önemi, amaçları ve nasıl yürütüleceğini anlattıktan sonra, deney grubuna aşağıdaki e-öğrenme yöntemleri kullanılarak eğitim vermeye başlanmıştır:

1) **LCD:** Araştırmacı başlangıçta öğrencileri e-öğrenme yöntemlerini kullanarak eğitmek için bir projektör kullanmıştır (özellikle Google eğitim sınıflarının ve Facebook eğitim grubunun kullanılacağını öğretme). Ayrıca, E-öğrenme bilgisi yeterli değilse öğretmenler sınıfta LCD ve akıllı ekran kullanmışlardır.

2) **Google Eğitim Sınıfları:** Araştırmada, araştırma örneğinin tüm öğrencileri bu sınıflara kaydolduğundan ve sayıları yaklaşık 300 öğrenciye ulaştığından, öğrenciler öğrendikten sonra Google'ın eğitim sınıfları etkinleştirilmiştir. Daha sonra öğretmenler öğrencilerle iletişim kurmaya başlar ve günlük olarak zenginleştirici videolar, kısa sınavlar, resimler ve çeşitli açıklamalar gönderir.

3) **Facebook eğitim grubu:** Rdouan Faizi, Abdellatif El Afia ve Raddouane Chiheb, eğitimde sosyal medya kullanımının birçok faydası olduğunu, bu platformlar sayesinde öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşimin teşvik edildiğini kanıtlamışlardır. Böylece araştırmacı Facebook'ta bir eğitim grubu oluşturmuştur ve öğrenciler bu gruba katılmışlardır. Bu Facebook grubu, öğrencileri Google'ın eğitim sınıflarına eklenenler konusunda bilgilendirmek (Örneğin: yeni bir video paylaşmak, sınav tarihleri vb.), öğrencilere hatırlatmak, motive etmek ve yeni her şeyi takip etmek için

kullanılmıştır (Vervaart, 2012; Faizi, El Afia, & Chiheb, 2013; Selingo, 2012; Devi, Gouthami, & Lakshm, 2019).

Kontrol Grubundaki Prosedür

Kontrol grubu seçildikten ve yapılan araştırmanın tüm öğrencilere nasıl uygulanacağı anlatıldıktan sonra, kontrol grubuna geleneksel yöntemler kullanılarak eğitim verilmeye başlanmıştır. Bir başka deyişle, bu eğitim sürecinde odak noktası olan öğretmen bilgi ve gerçekleri veren kişi olmakta ve söylediği her şey güvenilir bir kaynaktan olup doğrudur. Öğrencinin rolü ise, bilgiyi pasif olarak almak ve ezberlemek ile sınırlıdır (Al-Shafei vd., 1996, s. 330). Bu çalışmada, ders içeriği ders müfredatının gerekliliklerine göre hazırlanmıştır. Dersler biyoloji kitabının amaçlarına göre hazırlanıp dönemin akademik saatlerinde doğrudan öğretmenden öğrenciye öğretilmiştir. Daha sonra dönemin sonunda ders içeriği özetlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Filistin’de lisede okuyan öğrencilerin biyoloji dersindeki başarılarını ölçmek için bir test hazırlanmıştır (Auda vd., 2018). Sözü edilen test sorularını hazırlamak için biyoloji öğretmenlerinden bir grup oluşturulmuştur. Araştırmacı, elli seçmeli sorudan oluşan bu sınavı yaparak ölçmede hedeflenen noktaya gelip gelmediğini ölçmüştür. Test ayrıca Filistin Millî Eğitim Bakanlığı’nda görev yapan biyoloji öğretmenlerine, metodoloji uzmanlarına ve deneyimli müfettişlerden oluşan bir jüriye sunulmuştur. Test, araştırma örnekleminin dışındaki öğrencilerden elli öğrenciden oluşan rastgele bir deneysel örneklem grubu üzerinde test edilmiştir. Madde zorluk ve ayırt edicilik katsayıları, testin iç tutarlılık katsayısı ve test güvenilirliğini hesaplamak için test öğelerinin analizi yapılmıştır.

Zorluk ve Ayırt Edicilik

Yapılan analizler sonucunda madde zorluk katsayısı 0,63, ortalama genel ayırt edicilik katsayısı ise 0,46 olarak bulunmuştur. Ölçüm bilimi zorluk ve ayırt edicilik katsayılarının 0,20’den daha fazla ve 0,80’den az olmasını kabul etmektedir (Odeh, 1999). Bu sonuçlarla paragraf 50 dışında test paragrafları kabul edilmiştir. Paragraf 50’nin ayırt edicilik katsayısı 0,10 olarak bulunmuş ve kabul edilmemiştir.

Geçerlik Güvenirlik

Al Agha (1996: 121), iç tutarlılık katsayısının, her bir paragrafın puanının testin toplam ortalaması ile korelasyonunu ve aynı zamanda her bir paragrafın ortalamasının toplam ortalama ile korelasyonunu gösterdiğini ileri sürmektedir. Burada iç tutarlılık katsayısı Pearson Formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Tüm paragrafların (0.01, 0.05) anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Böylelikle, testin iç tutarlılığı paragraf 16 dışında kabul edilmiştir. Paragraf 16’nın iç tutarlılık katsayısı 0,80 olduğu ve bunun da kabul edilemez olduğu bulunmuştur. Bu nedenle testten paragraf 50 ve paragraf 16 çıkarılmıştır (Ek No.1).

Testin Kararlılık

Deney grubunun puanları, yarı karma yöntemi kullanılarak test kararlılığını hesaplamak için kullanılmıştır. Test araştırmacı tarafından iki yarıya bölünmüştür. Test becerilerinin her biri için tek sayılı sorular ve çift sayılı sorular ayrı ayrı kaydedilmiştir. Testin her bir becerisi için korelasyon katsayısı hesaplanmış ve daha sonra Spearman Brown formülü kullanılarak düzeltme yapılmıştır. Tablo 2, test kararlılığı katsayısını göstermektedir.

Tablo 2. Test kararlılığı katsayısı

	Paragraf Sayısı	Pearson korelasyonu	Doğru Korelasyon katsayısı
Hatırlama	*17	0.820	0.820
Anlama ve uygulama	*21	0.837	0.837
Yüksek beceriler (analiz, sentez, değerlendirme)	10	0.701	0.701
Toplam puan	48	0.915	0.915

Spearman-Brown denkleminin yalnızca her iki kısımda da eşit standart sapmalar olması durumunda geçerli olduğunu zaten biliyorduk; Guttman, testin iki bölümünün standart sapmaları eşit olmadığında güvenilirliği hesaplamak için uygun genel bir denklem bulmuştur (Guttman,1945). Yöntemin arkasındaki konsept oldukça basit. Güvenilirlik, önce bir testin iki yarıya bölünmesiyle hesaplanır. Örneğin, öğrencilerin her yarıda elde ettiği puanlar arasındaki kovaryans hesaplanır. Toplam test puanının varyansı da (yani her iki yarıyı da içerir) hesaplanır. Genel test güvenilirliği artık aşağıdaki formüllerle hesaplanabilir:

Kararlılık katsayısı = (1. yarının varyasyonu+2. yarının varyasyonu) / (Tüm test puanının varyasyonu)

Yukarıdaki formül herhangi bir yarı yarıya uygulanabilse de, genellikle bu katsayıyı en üst düzeye çıkaran bölünmenin güvenilirliği. (Guttman,1945) Önceki tablodan, toplam kararlılık katsayısının (0.915) açık olduğu, bu neden ile testin araştırmacıya çalışma örneğine uygulama konusunda güven veren bir kararlılığa sahip olduğunu gösterir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın bu bölümünde, toplanan verilerin araştırmanın problemleri doğrultusunda çözümlenmesiyle elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından toplanan veriler, SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Alt Problem 1: Lise öğrencilerinin öğretmenler arasındaki iletişimi kolaylaştırmak ve akademik başarı düzeylerini yükseltmek için kullanılan e-öğrenme yöntemleri nelerdir?

Araştırmacı, daha önce belirtildiği gibi, deney grubuna e-öğrenmeyi uygulamak için üç yöntem kullanmıştır; bu üç yöntemle araştırmacı, çalışmanın ilk amacı olan öğretim yöntemlerinin geliştirilmesini gerçekleştirmiştir.

Alt Problem 2: e-Öğrenme sistemini uyguladıktan sonra lise öğrencilerinin zihinsel, bilişsel ve yenilikçi kapasitelerinin artması oldu mu?

2.1. Öğrencilerin, daha önceden almış oldukları lise biyoloji dersi başarılarının, eşit olduğundan emin olmak için, araştırmacı bir başarı öncesi testi (Ön test) uygulanmıştır. Deneklerin sonuçları kaydedilmiş ve t- testi kullanılarak, istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Uygulamadan önce deney ve kontrol grubuna uygulanan “ön test” e ait ortalama var standart sapma Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 1. Deney grubu ile kontrol grubu arasındaki ön test sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Toplam	Deney	299	12.967	4.791	1.268	0.205
	Kontrol	261	13.498	5.124		
(558) df'deki “t” tablo değeri. (0.05) sig. Seviye eşit 1.96						
(558) df'deki “t” tablo değeri. (0.01) sig. Seviye eşit 2.58						

Tablo 3’de, deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı açıkça görülmektedir. Bu sonuç, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin lise biyoloji dersindeki ön testte başarılarının eşit olduğu anlamına gelmektedir.

2.2. E-öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğrenme yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.” şeklinde kurulmuştur. Bu hipotezi analiz edebilmek için, deney ve kontrol grubunda bulunan tüm öğrencilerin biyoloji dersine yönelik akademik başarılarının son testte ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Farklılıkların önemini ölçmek için Bağımsız Örnekler T-testi kullanılmıştır. Tablo 4’de bu sonuçlar gösterilmektedir.

Tablo 2. Deney grubu ile kontrol grubu arasındaki son test sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	Ölçek	p
Toplam	Deney	299	37.719	5.705	18.122	0.000
	Kontrol	261	27.785	7.250		
(558) d f'deki “t” tablo değeri. (0.05) sig. Seviye eşit 1.96						
(558) d f'deki “t” tablo değeri. (0.01) sig. Seviye eşit 2.58						

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubu (37.719) ve kontrol grubunun (27.785) ortalamalarının son test puanları görülmektedir. Ayrıca, t 'nin hesaplanan değeri tablodaki t değerinden daha büyüktür; bu, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasındaki son test sonuçlarının ortalamasının deney grubu lehine istatistiksel olarak önemli bir fark olduğu anlamına gelmektedir. Bu sonuçlar deney grubuna uygulanan e-öğrenme yönteminin, öğrencilerin biyoloji dersine yönelik akademik başarısını artırdığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre Filistin'deki lisede e-öğrenme kullanımının

geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu görülmektedir. Ayrıca e-öğrenmenin, öğrencilerin biyoloji alanındaki akademik başarılarını geliştirmede geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu göstermektedir.

Biyoloji üzerindeki deney grubunun başarısının e-öğrenmede ki etkisinin kapsamını göstermek için "Etki Büyüklüğü" tekniği uygulanmıştır (Affana, 2000, s.42). Araştırmada tarafından aşağıdaki

<p>Formülü kullanarak "η^2" değeri hesaplanmıştır:</p> $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$	<p>Aşağıdaki formül kullanılarak "d" değeri hesaplanmıştır:</p> $d = \frac{2t}{df}$
--	---

Tablo 3. Boyut Efektini Seviyesini (η^2) ve (d) Belirleyen Tablo Referansları

Ölçek	Etki büyüklüğü		
	Küçük	Orta	Büyük
η^2	0.01	0.06	0.14
d	0.2	0.5	0.8

Tablo 5'de gösterilen " η^2 " ve "d" değerlerinin sonuçları, son testte e-öğrenmenin büyük bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir. Tablo 6'de, yazma başarı becerileri testinin e-öğreniminin etki büyüklüğünü göstermektedir.

Tablo 4. E-öğrenmenin Test Sonrası Deney Grubu Üzerindeki Etkisi

Beceri	t değeri	η^2	d	Etki büyüklüğü
Toplam	18.122	0.370	1.534	Büyük

Tablo 6, e-öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etki büyüklüğünün yüksek olduğunu göstermektedir. Bu, stratejiyi entegre etmenin etkisinin önemli olduğu anlamına gelmektedir. Bu büyük etki, e-öğrenmede kullanılan faaliyetler ve tekniklerden kaynaklanıyor olabilmektedir.

2.3. Örnek olaya E-öğrenme yönteminin kullanıldığı biyoloji dersinde deney grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanları ile ön test puanları arasında son test puanı lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Şeklinde kurulmuştur. Bu hipotezi analiz edebilmek için, deney ve kontrol grubu sonuçlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Farklılıkların önemini ölçmek için t Test Eşleştirilmiş Numune kullanılmıştır. Tablo 7'de bu sonuçlar gösterilmektedir.

Tablo 5. Deney grubuna Ait Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılıklar

Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Toplam					
Ön test	299	12.967	4.791	58.464	0.000
Son test	299	37.719	5.705		

(298) d f'deki "t" tablo değeri. (0.05) sig. Seviye eşit 1.96

(298) d f'deki "t" tablo değeri. (0.01) sig. Seviye eşit 2.58

Tablo 7 incelendiğinde, hesaplanan t değeri tablodaki t değerinden daha büyüktür. Ayrıca, deney grubu için hesaplanan ortalamaların ön testte (12.967) ve son testte (37.719) olduğu görülmektedir. Deney grubuna ait ön test puanları ile son test puanları arasında, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 6. E-öğrenmenin Deney Grubunun Ön Test ve Son Teste Etkisi

Beceri	t değeri	η^2	d	Efekt hacmi
Hatırlama	39.491	0.840	4.575	Büyük
Anlama ve Uygulama	38.508	0.833	4.461	Büyük
Yüksek Beceriler	34.614	0.801	4.010	Büyük
Toplam	58.464	0.920	6.773	Büyük

Tablo 8'de, e-öğrenmenin, Filistin'de öğrenim gören lise sınıfı öğrencilerinin biyoloji dersinde anlama, hatırlama ve derse katılma becerilerinin öğrencilerin becerileri üzerinde önemli olduğu açıkça görülmektedir. Bu, e-öğrenmenin etkisinin çok büyük olduğu anlamına gelmektedir.

2.4. Cinsiyet değişkenine (erkek ve kadın) bağlı olarak öğrencilerin biyoloji testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur." şeklinde kurulmuştur. Bu hipotezi analiz edebilmek için, "t-testi" kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 9. Cinsiyet Değişkeninde Deney Grubu İçin Biyoloji Test Sonuçları.

Test Kısımları	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Hatırlama	Erkek	171	13.749	2.657	2.430	0.016
	Kadın	128	14.484	2.500		
Anlama ve Uygulama	Erkek	171	15.848	3.256	0.218	0.828
	Kadın	128	15.930	3.145		
Yüksek Beceriler	Erkek	171	7.632	1.997	1.559	0.120
	Kadın	128	7.961	1.518		
Toplam	Erkek	171	37.228	5.784	1.726	0.085
	Kadın	128	38.375	5.551		

(297) d f'deki "t" tablo değeri. (0.05) sig. Seviye eşit 1.96
(297) d f'deki "t" tablo değeri. (0.01) sig. Seviye eşit 2.58

Tablo 9 incelendiğinde, tüm test kısımlarında hatırlama kısmı hariç ortalama test puanında, hesaplan t değeri tablodaki t değerinden daha küçüktür. Bu, cinsiyet değişkenine atfedilebilecek istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Fakat hatırlama kısmında, t'nin hesaplanan değeri tablodaki t değerinden daha büyüktür. Görüldüğü gibi, hatırlama kısmı için erkek (13.749) ve kadın (14.484) ortalama puanlarının, erkek puanları ile kadın puanları arasındaki cinsiyet değişkenine sonuçlarının ortalamasının kadın lehine istatistiksel önemi bir fark olduğu anlamına gelmektedir.

Alt Problem 3: Önerilen sistemi kullandıktan sonra öğrencilerin akademik başarılarını takip etmiş mi?

3.1 E-öğrenme yönteminin kullanıldığı biyoloji dersinde deney grubu öğrencilerinin başarılarının kalıcılık test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı

bir fark yoktur.” şeklinde kurulmuştur. Bu hipotezi analiz edebilmek için, deney ve kontrol grubu sonuçlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Farklılıkların önemini ölçmek için çift test örneği kullanılmıştır. Sonuçlar tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo10. E-öğrenmenin Deney Grubunun Son Test ve kalıcılık Teste Etkisi

	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Toplam	Son test	299	37.719	5.705	0.722	0.471
	Kalıcılık test	299	37.749	5.556		
(298) d f’deki “t” tablo değeri. (0.05) Sig. Seviye eşit 1.96						
(298) d f’deki “t” tablo değeri. (0.01) Sig. Seviye eşit 2.58						

Tablo 10 incelendiğinde, hesaplanan t değeri tablodaki t değerinden daha küçüktür. Ayrıca, deney grubu için ortalama puanların son test (37.719) ve kalıcılık test (37.749) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu sonuçlar, deney grubunun son test puanları ile kalıcılık test puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

3.4. Geleneksel öğrenme yönteminin kullanıldığı biyoloji dersinde kontrol grubu öğrencilerinin başarı kalıcılık test puanları ile son test puanları arasında, son test puanı lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.” şeklinde kurulmuştur. Bu hipotezi analiz edebilmek için, kontrol grubu sonuçlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Farklılıkların önemini ölçmek için çift test örneği kullanılmıştır. Sonuçlar tablo 11’da gösterilmektedir.

Tablo 11. Kontrol Grubunun Son Test ile Kararlılık Testi Arasındaki Farklılıklar

	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Toplam	Son test	261	27.785	7.250	0.107	0.915
	Kararlılık test	261	27.801	6.886		
(260) d f’deki “t” tablo değeri. (0.05) sig. Seviye eşit 1.96						
(260) d f’deki “t” tablo değeri. (0.01) sig. Seviye eşit 2.58						

Tablo 11 incelendiğinde, hesaplanan t değeri tablodaki t değerinden daha küçüktür. Ayrıca, kontrol grubu için ortalama puanların son test (27.785) ve kalıcılık test (27.801) puanlarının olduğu görülmektedir. Böylece kontrol grubunun son test puanları ile kalıcılık test puanları arasındaki farkın, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin ön testle ilgili sonuçlarına bakıldığında, deney grubu ile kontrol grubu arasındaki akademik başarı düzeyinin ortalama akademik başarılarında eşit olduğu, bir başka ifadeyle çalışmayı uygulamak için seçilen iki grubun eşit olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 3.). Ayrıca, öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili sonuçlara bakıldığında; deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında, ön test ve son test arasında ayrı ayrı bir karşılaştırma yapıldığında, her iki grubun akademik başarılarında artış görmüştür (Bkz. Tablo 3. ve tablo 4.). Bu, her iki grup için eğitimde kullanılan her iki yöntemin biyoloji derslerinde daha yüksek beceri, hatırlama, anlama ve uygulamada etkili olduğu anlamına gelmiştir. Ancak araştırmacı son testte deney grubu ile kontrol grubu arasında bir karşılaştırma yaptığında, E-öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubunun, geleneksel öğrenme yönteminin kullanıldığı kontrol grubundan daha başarılı olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlardan; hem e-öğrenme yönteminin hem de geleneksel öğrenme yöntemlerinin öğrencinin başarısını arttırdığı, ancak elektronik öğrenme

yöntemlerini kullanarak ders vermenin başarıyı geleneksel öğrenme yöntemlerinden daha fazla artırdığı belirtilmektedir (Bkz. Tablo 7.) (El-Hasan & Vhala, 2016). Öğrencilerin cinsiyeti ile ilgili sonuçlara bakıldığında, deney grubundaki öğrencilere kıyasla testlerin sonuçlarından hem erkek hem de kız öğrencilerin test iki kısımlarına (Anlama, Uygulama ve Yüksek Beceriler) eşiti not edilmiştir. Ancak kız öğrencilerin akademik başarı seviyesinin, hatırlama kısmındaki erkeğe göre daha yüksek olduğu ve kadınların daha fazla ezberleme yeteneğine sahip olduğuna dikkat çekilmiştir (Bkz. tablo 9.). Bu sonuca benzer şekilde, Horgan ve ark., kadınların ezberde erkeklerden daha iyi olduğunu söylemiştir. (Horgan ve ark., 2004). Kararlılık testi ile ilgili sonuçlara göre, deney grubu ile kontrol grubunun sonuçları son test ile kararlılık testi karşılaştırıldığında; kontrol grubunun belirli bir süre sonra etkilendiği, bu etkinin kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin düştüğü, bir başka ifadeyle geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak bilginin azaldığı gözlenmiştir. Deney grubuna gelince, öğrenci başarı düzeyinin, e-öğrenmenin uzun süreli istikrar açısından geleneksel eğitimden daha i Cinsiyet Değişkeninde Deney Grubu İçin Biyoloji Test Sonuçları yi olduğuna dair sağlam kanıtlar bulunmuştur (Bkz. Tablo 10. ve tablo 11.). Bu çalışmanın hedeflerine ulaşmak ve devlet okullarında eğitimi geliştirmek için şunlar önerilmiştir:

- e-Öğrenmeyi etkinleştirmek; yüksek hızda internetin sağlanması, öğrencilerin cep telefonlarını eğitim için okula getirmelerine izin verilebilir.
- Öğretmen ve öğrencileri e-öğrenme programları ve özellikle Moodle ve Google Sınıf konusunda eğitmek.
- Okullarda tüm eğitim kademeleri için özel bir eğitim platformunun oluşturulması, Filistin Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir e-öğrenme komitesinin oluşturulması.
- E-öğrenmeye yönelik sürekli araştırma ve çalışmaların yapılması.

KAYNAKÇA

- Abdul Karim, Salwa S., (2011). Akademik programlar için dijital içerik kalitesinin iyileştirilmesinde e-öğrenmenin rolü, *İkinci Uluslararası E-öğrenme ve Uzaktan Eğitim Konferansı*, Riyad.
- Affana, S. (2000). La anution des groupes cibles dans la communication sur le sida: les cas des intervenants québécois et tunisiens. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Laval Üniversitesi, Quebec Şehri, Kanada.
- Al-Agha, I. (1996). *Eğitim Araştırması, Unsurları, Metodolojisi ve Araçları: İç Tutarlılık Geçerliliği* (4. baskı). Gazze: İslam Üniversitesi.
- Al-Hyari, I. (2020). *Google Dijital Beceriler Sınıfı İçin Sınıf Odası*, Arageek.
- Al-Shafei, İbrahim, (1996). *Yeni Bir Perspektiften Okul Müfredatı* (1. Baskı). Suudi Arabistan: Al-Obeikan Library Publishing.
- Amer, T. (2007). *E-öğrenme ve Eğitim* (1. Baskı). Kahire: Dar Alshehab izleyin.

- Anshari, M., Shahrill, M., Almunawar, M. ve Wicaksono, D. (2017). Smartphones usage in the classrooms: Learning aid or interference?, *Journal of the IFIP Technical Committee on Education*, 22 (6): 3063–3079.
- Auda, s.; Bashir, L.; Nebralar, A; Abul-Tayyib, M.; Awadallah, K. (2018). *Yaşam Bilimleri* (8. Baskı). Filistin: Filistin Eğitim Bakanlığı.
- Codone, S. (2001). *Bir E-Öğrenme Primer Raytheon Etkileşimli*. (1. Baskı). Erişim adresi: <http://faculty.mercer.edu>.
- Cohen, J. (1988). *Davranış Bilimleri için İstatistiksel Güç Analizi* (2. Baskı). New Jersey: Hillsdale Erlbaum, ABD.
- Devi, S., Gouthami, E., Lakshmi V., (2019). Role of Social Media in Teaching-Learning Process, *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*, 6(1), 96-103.
- El-Hasan, İ., Vhala, A. (2016). Hartum Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ilk öğrenciler arasında matematik öğretiminde problem çözme becerisini geliştirme üzerine e-öğrenmenin etkisi. *Eğitim ve Psikolojik Araştırmalar Dergisi- King Qaboos Üniversitesi*, 1(1): 229-255.
- El-Muheysin, I. (2002). E-öğrenme lüks veya gereklilik?!, *Future School sempozyumu için bir çalışma bildirisi*, College of Education, King Saud University, Riyad.
- Faizi, R., El Afia, A., Chiheb, R., (2013). Sosyal Medyayı Eğitimde Kullanmanın Potansiyel Faydalarını Keşfetmek. *Uluslararası Mühendislik Pedagojisi Dergisi*, 4 (1).
- Horgan, G.; Direk, M.; Hall, J. ve Carter, J., (2004). Başkalarının Görünüşü İçin Hafızadaki Cinsiyet Farklılıkları. *Kişilik ve Sosyal Psikoloji Bülteni* 30 (2): 185-196.
- İbrahim, M. A. (2007). *Yaratıcılık ve zekâ geliştirmek için düşünmek* (1. Baskı). Kahire: Kitabın Dünyası.
- James, Gary (2020). Tek öğrenmenin temel ve dezavantajları, <https://www.allencomm.com/events/>, web adresinden 18 Ağustos 2020 tarihinde alınmıştır.
- Kerlinger, F.N. (1986). *Davranış Araştırmasının Temelleri* (3. Baskı). New York: Yayın İçeri Veri Kataloğu Kütüphanesi.
- Klein, D. ve Ware, M. (2003). E-learning: New opportunities in continuing professional development. *Journal of Learned Publishing*, 16 (1): 34-46.
- Magid, L. (2014). Google Classroom, Öğrenciler ve Öğretmenler için Ödev Merkezi Sunuyor. Forbes. <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020260?hl=tr>, web adresinden 24 Ağustos 2020 tarihinde alınmıştır.
- Marketwatch (2017). 2018-2023 arasında küre küre eğitim piyasası tahmini (Rapor). <https://www.marketwatch.com/>, web adresinden 11 Şubat 2020 tarihinde alınmıştır.
- Odeh, A. (1999). *Öğretim Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme* (3. Baskı). Ürdün: Dar Al-Amal.
- Rabah, M. (2005). *E-öğrenme* (1. Baskı). Ürdün: Dar Al-Amal Yayınevi.
- SAAVEDRA, J. (2020), Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic, <https://blogs.worldbank.org/education/educational->

challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic , web adresinden 30 Nisan 2021 tarihinde alınmıştır.

Seligo. (2012). *Okul tamircisi* (1. Baskı). New York: Times, s. A26.

Statista (2015, Aralık 7). Global öğrenci dili kullanım oranı 2015, Statista Araştırma Departmanı, <https://www.statista.com/statistics/548112/online-course-student-access-worldwide/> , web adresinden 7 Ekim 2019 tarihinde alınmıştır.

UNESCO (2020). COVID-19 educational disruption and response, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> , web adresinden 30 Nisan 2021 tarihinde alınmıştır.

Ur T.A. & Weggen C.C. (2000). Kurumsal E-Öğrenme: Yeni Bir Sınırı Keşfetmek, San Francisco, CA: WR Hambrecht and Co. Erişim adresi: <http://www.spectrainteractive.com>, web adresinden 7 Ekim 2019 tarihinde alınmıştır.

Vervaart, P. (2012). Eğitimde Sosyal Medya ve İnternetin Rolü. *Uluslararası Klinik Kimya ve Laboratuvar Tıbbı Federasyonu Dergisi*, 1(2).

Wikipedia (2020). Impact of the 2019–20 coronavirus pandemic on education. https://en.wikipedia.org/wiki/Impact_of_the_COVID-19_pandemic_on_education , web adresinden 30 Nisan 2021 tarihinde alınmıştır.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 2, s. 427-443

Paydaşların Görüşlerine Göre Sağlık Bilimi Lisans Programı Öğrencilerine Yönelik Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi¹

Abdulmuhtalip DURSUN²

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ³

Özet

Son yıllarda sağlık, ekonomi ve siyaset alanlarında yaşanan küresel gelişmeler, sağlık bilimi alanında kariyer sahibi olabilmek amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenme ihtiyacını artırmıştır. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin, bireylerin sağlık bilimine özgü akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmasına yol açmıştır. Bu çalışmanın amacı, B1 dil seviyesine ulaşabilmek için Türkçe öğrenen yabancı uyruklu sağlık bilimi öğrenci adaylarının akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarını tespit etmektir. Bu araştırma, öğrencilerin dil ihtiyaçlarının kapsamlı, derinlemesine ve bütüncül bir anlayışla belirlenebilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni yürütülmüştür. Bu doğrultuda on iki sağlık bilimi lisans programı öğrencisi ve beş öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veri analizlerinin sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için sağlık Türkçesi öğretim programının ve öğretim materyallerin hazırlanması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi
İhtiyaç analizi
Program geliştirme
İş Türkçesi
Sağlık Türkçesi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.07.2021

Kabul Tarihi: 17.09.2021

Elektronik Yayım Tarihi: 27.12.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

¹ Bu çalışma, "Özel Amaçlı Türkçe Öğretim Programı Tasarısı: Sağlık Türkçesi Öğretim Programı" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğrenci, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, talidursun@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0622-979X.

³ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, sallabas@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4346-4385.

Turkish Education as a Foreign Language for Health Science Undergraduate Program Students According to the thoughts of Stakeholders¹

Abdulmuhtalip DURSUN²

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ³

Abstract

Global developments in the fields of health, economy and politics in recent years have increased the need of learning Turkish as a foreign language in order to have a career in health science. This situation has caused the activities of teaching Turkish as a foreign language to be insufficient to meet the academic and professional language needs of individuals in terms of health sciences. The aim of this study is to determine the academic and professional language needs of foreign health science prospective students who learn Turkish in order to reach the B1 language level. This research was carried out in a case study design which is one of the qualitative research methods, in order to determine students' language needs with a comprehensive, in-depth and holistic view. In this case, semi-structured interviews were conducted with twelve health science undergraduate students and five faculty members. According to the findings obtained as a result of data analysis, the Turkish curriculum of the health sciences field and teaching materials need to be prepared in order to carry out the teaching activities successfully.

Keywords

Teaching Turkish as a foreign language
Needs analysis
Curriculum development
Business Turkish
Health Turkish

About Article

Sending Date: 06.07.2021

Acceptance Date: 17.10.2021

Electronic Issue Date: 27.12.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

GİRİŞ

Yabancı dil eğitiminin temel amacı, bireylerin dil becerilerini etkin kullanarak iletişim kurabilmelerini sağlamaktır. Ayrıca bireyler, eğitim almak, meslek sahibi olmak, dünya görüşünü ve muhakeme yeteneğini geliştirmek veya seyahat etmek için de yabancı dil öğrenmektedir. Yabancı dil öğrenen öğrenciler, dil öğretim faaliyetlerinin hem genel dil öğrenme ihtiyaçlarını hem de özel amaçlı dil ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmasını beklemektedir. Bireyler, hâkim olmak istedikleri alanlara özgü dil hedeflerine etkili ve hızlı

¹Bu çalışma, "Özel Amaçlı Türkçe Öğretim Programı Tasarısı: Sağlık Türkçesi Öğretim Programı" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğrenci, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, talidursun@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0622-979X.

³ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, sallabas@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4346-4385.

bir biçimde ulaşabilmek için özel amaçlı dil eğitimine ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple yabancı dil öğretimi faaliyetlerinin, kapsamlı bir ihtiyaç analizinin ardından belirli amaçların belirlenmesi ile düzenlenmesi gerekmektedir. Özel amaçlı dil eğitimi, öğretim faaliyetlerinin hedef kitleye özgü kazanımlar, içerikler, öğrenme – öğretme yaşantıları ve ölçme – değerlendirme unsurlarıyla donatılarak oluşturulması ile gerçekleştirilir. Bu eğitim türünün başarılı sonuçlar verebilmesi için kapsamlı bir ihtiyaç analizinin yapılması zorunludur. Bu eğitim türünün program tasarım öğeleri şunlardır: ihtiyaç analizi, model seçimi, amaçların belirlenmesi, içeriğin belirlenmesi, belirtke tablosunun oluşturulması, strateji, yöntem ve tekniğin belirlenmesi, ölçme ve değerlendirme anlayışının belirlenmesi. Özel amaçlı dil eğitiminin program tasarım öğeleri, esnek ve güncellenebilir olmalıdır. Richards (2001), dünyadaki ilk özel amaçlı dil eğitimi çalışmalarının, İngilizce bilmeyen yabancı öğrencilerin İngiltere ve ABD’de eğitim alabilmesi, iş İngilizcesi dilbecerilerine sahip olmayan sağlık personellerinin ve bilim adamlarının mesleki ve gündelik yaşamda karşılaştıkları iletişim sorunlarının giderilebilmesi, İngiltere ile ticaret yapmak isteyen iş adamlarının kurum ve kuruluşlarla iletişim kurabilmesi ve İngiltere’ye veya ABD’ye çalışma amacıyla gelen göçmenlerin mesleki ve gündelik yaşam dil ihtiyaçlarının karşılanabilmesi amaçlarıyla başladığını ifade etmiştir. Mackay ve Mountford (1978: 2), özel amaçlı dil eğitimi çalışmalarının ilk kez eğitim ve iş amacıyla ortaya çıktığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, özel amaçlı dil eğitimi çalışmalarının, bankacılık, hukuk, mühendislik, tıp gibi disiplin alanlarındaki küreselleşme ile birlikte ortaya çıkan yabancı dil öğrenme ihtiyaçları ile hızla yaygınlaştığını ifade etmiştir. Özel amaçlı dil eğitimi, birçok bilim adamı tarafından farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Bu dil eğitim türü, Munby (1978) tarafından mesleki ve eğitim amaçlı olmak üzere iki başlıkta, Mackay ve Mountford (1978) tarafından iş, mesleki ve akademik amaçlı olmak üzere üç başlıkta, Robinson (1991) tarafından mesleki ve eğitimsel – akademik dil eğitimi olmak üzere iki başlıkta sınıflandırılmıştır. Strevens (1977) özel amaçlı dil eğitimi kapsamındaki bilim ve teknoloji alanlarında sınıflandırmalar yapmıştır. Ancak bu alandaki en detaylı sınıflandırma çalışması Hutchinson ve Waters (1991) tarafından yapılmıştır.

Hutchinson ve Waters (1991: 7), özel amaçlı dil eğitimi faaliyetlerinden yararlanması gereken hedef kitleleri belirlemek amacıyla “İngilizce Öğretim Ağacı” isimli bir sınıflandırma çalışması yapmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan sınıflandırmada, özel amaçlı dil eğitiminden yararlanması gereken altı hedef kitle belirlenmiştir: tıp öğrencileri, teknisyenler, ekonomistler, sekreterler, ruhbilim çalışanları, eğitim alan öğrenciler.

“İngilizce Öğretim Ağacı” çalışmasında bireye özgü dil ihtiyaçlarının temelinde öğrenme arzusu ve iletişim kurma isteğinin yattığı belirtilmiş, belirli amaçlı yabancı dil eğitimlerinin akademik ve iş dili alanlarında yapılması savunulmuştur. Bu çalışmaya göre akademik dil eğitimi ve iş amacıyla dil eğitimi alanları birbirini destekler özelliklerde olmalıdır. Ayrıca bu çalışmada, özel amaçlı dil eğitiminden yararlanacak tüm bireyler için öğretim programlarının, kurs programlarının, ders kitaplarının ve materyallerin hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Özel amaçlı dil eğitiminin bir kolu olan iş amacıyla dil eğitimi, herhangi bir işe veya göreve özgü teknik, sosyal, kültürel dil becerilerinin ve söz varlığı unsurlarının seçilerek öğretim faaliyetlerinin merkezine konulması ile gerçekleştirilir. Öncü (2013), tarafından “uzmanlık dili” olarak açıklanan iş dili, iş veya göreve özgü teknik terimlerin ve amaçların öğretilmesiyle gerçekleştirilir. Öğretim faaliyetlerinde kelime öğretiminin yapılması iş dili eğitiminin ezberci ve davranışsal bir anlayışla yürütüldüğü

anlamına gelmez. Dudley – Evans ve St John (1998), iş dili eğitiminin insanlar tarafından yalnızca alana özgü terimlerin ezberletilmesi olarak anlaşılmasını eleştirmiş, yabancı dil olarak iş dili eğitiminin tanımlanan iş koluna özgü program unsurlarının birlikte yapılandırılmasıyla gerçekleşen sistemli bir süreç olduğunu belirtmiştir. Ellis ve Johnson (1994), yabancı dil olarak iş dili eğitiminin kapsamlı bir ihtiyaç analizinin ardından oluşturulan dil becerileri ve kelime listeleri ile gerçekleştirilmesi gerektiğini açıklamıştır. Öncü (2013) ise iş dili eğitiminin mesleğe özgü sözcük, ifade, beceri ve gönderim unsurlarının düzenlenmesi ve öğretilmesiyle gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir. Temizyürek vd. (2015) ise yabancı dil olarak gerçekçi ve işlevsel bir iş dili eğitiminin ancak kapsamlı bir ihtiyaç analizinin ardından hazırlanacak ders kitapları, öğretim programları ve materyallerle gerçekleştirilebileceğini savunmuştur. Dudley – Evans ve St John (1998), iş amacıyla dil eğitiminin faydalı dil eğitimi girişimi olarak nitelendirmektedir. İş amacıyla dil eğitimi süreci, yalnızca disiplin alanına özgü terimlerin ezberletilmesi ile gerçekleştirilen davranışsal bir eğitim türü değildir. Bu eğitim türü, istendik davranışların seçilmiş beceri, ifade, etkinlik alanı ve terimlerin sistemli öğretim faaliyetleri sonucunda kazandırılması ile gerçekleştirilir. Özel amaçlı dil öğretimi faaliyetlerinin hedef kitlenin gerçekçi ve işlevsel ihtiyaçlarını karşılayabilir nitelikte olması gerekir. Sezgin (2000: 32), hedef kitlenin dil ihtiyaçlarının gerçekçi bir biçimde tespit edilmesi gerektiğini ve gerçekçi olmayan ihtiyaçların istendik davranışların gerçekleşmesini engelleyeceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, özel amaçlı dil öğretimi faaliyetlerinin yalnızca bireysel dil ihtiyaçlarını merkeze almaması gerekir. Ertürk (1984), bireysel ve toplumsal dil ihtiyaçlarının birbirinden bağımsız düşünülmemeyeceğini, ihtiyaç analizinin hem bireysel hem de toplumsal ihtiyaçları kapsamaması gerektiğini savunmuştur. Özel amaçlı dil öğretimi faaliyetlerinin sistemli ve işlevsel bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için hedef ve içerik unsurlarının belirlenen ihtiyaçları karşılayabilir nitelikte olması gerekir. Richards (2001), özel amaçlı dil öğretimi hedeflerinin bireylere özgü dil ihtiyaçlarının tespit edilmesinin ardından tanımlanması gerektiğini belirtmiştir. Demirel (2020), içerik unsurlarının ihtiyaç analizi verilerine ve öğretimin hedeflerine göre düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Demirel'e (2020) göre, içerik unsurlarının şu ilkelere uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir: genelden özele, basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, güncellik, gerçekçilik ve anlamlılık. Varış'a (1994) göre ihtiyaç analizi ve istendik davranışlar merkeze alınarak oluşturulan içerik ögesi, "ne öğretilim" sorusuna yanıt aranarak düzenlenmelidir. Bu doğrultuda, özel amaçlı dil öğretimi içerik unsurlarının belirli etkinlik bağlamları ve çerçevesi oluşturulmuş bilgi, beceri ve terimler kullanılarak oluşturulması gerekir.

Özel amaçlı dil eğitimi, hedef kitleye özgü ihtiyaçlar, istendik davranışlar ve içerik unsurları merkeze alınarak gerçekleştirilmelidir. Bu doğrultuda dil eğitiminin belirli amaçlara özgü hazırlanmış öğrenme – öğretme süreçleri ve ölçme – değerlendirme unsurları ile düzenlenmesi gerekmektedir. Dudley- Evans ve St John (2002), özel amaçlı dil eğitimi öğrenme – öğretme süreçlerinde belirlenecek stratejilerin, yöntemlerin ve tekniklerinin, hedef ve içerik unsurlarına uygun öğrenme yaşantıları belirlendikten sonra seçilmesi gerektiğini savunmuştur. Özel amaçlı dil eğitiminin ölçme ve değerlendirme unsurları, hedef, içerik ve eğitim durumları unsurlarını kapsar nitelikte olmalıdır. Hutchinson ve Waters'e (1987) göre özel amaçlı yabancı dil öğretimi faaliyetlerinin, sınırlandırılmış ve alana özgü seçilmiş beceri ve davranışlar merkeze alınarak tarafsız ve gerçekçi bir biçimde ölçülüp değerlendirilmesi gerekir.

Uşun'a (2012: 10) göre değerlendirme, öğretim faaliyetlerinin gerçekliğini, uygunluğunu, verimliliğini, işlevselliğini, başarısını ve amaca hizmet etme durumunu sorgulama ve karar verme sürecidir. Değerlendirme süreci sonucunda eğitimin niteliği ve işlevi hakkında önemli sonuçlara ulaşılır. Değerlendirme, yalnızca sayı ve sembollere ulaşarak kötü, iyi, yeterli gibi kararların alındığı bir süreç değildir. Bu süreçte, öğrencilerin izlenmesi, sınıf içindeki ve sınıf dışındaki performanslarının birlikte değerlendirilmesi gerekir. Değerlendirme, eksiklerin ve hataların tespit edilerek düzeltilebilmesi için yapılır. Değerlendirme sonuçları, bir hastanın tahlil sonuçları gibidir; teşhis konulup tedavi gerçekleşmeyecekse tahlil yapılmasının ve hastadan dönüt alınmasının bir faydası yoktur. Bu doğrultuda değerlendirme sonuçlarının ve dönütlerin dikkate alınarak öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi sağlanmalıdır. Bu doğrultuda düzenlenecek özel amaçlı dil eğitimi ölçme ve değerlendirme unsurları, öğretim sonucunda alınan dönütler ışığında güncellenebilir olmalıdır. Son yıllarda yaşanan küresel gelişmeler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine gösterilen talebi oldukça artırmıştır. Bu talebin artmasının önemli sebeplerinden biri de Türkiye Cumhuriyeti'nin sağlık alanındaki alt yapısının komşu ülkelere göre daha gelişmiş olmasıdır. Türkiye Cumhuriyeti'nin sağlık üniversitelerinin çağdaş araç ve gereçlere sahip olması, sağlık personellerinin sosyal ve ekonomik durumunun yakın coğrafyasındaki ülkelere göre yüksek olması, Türkiye'nin sağlık turizmi faaliyetlerinin ve tedavi imkânlarının gelişmişliği gibi durumlar yabancı uyruklu bireylerin eğitim almak, meslek sahibi olmak veya tedavi olmak amacıyla ülkemize gelerek Türkçe öğrenme taleplerinin artmasını sağlamıştır. Sağlık bilimi alanında eğitim almak, meslek sahibi olmak veya tedavi olmak amacıyla Türkçe öğrenme talebinde bulunan bireyler, yalnızca genel amaçlı Türkçe öğretimi faaliyetlerinden yararlanabilmektedir. Bu durum, bireylerin akademik ve mesleki yaşamlarında iletişim sorunları yaşamalarına yol açmaktadır. Buna karşın, literatür incelendiğinde sağlık bilimi öğrencilerine yönelik özel amaçlı Türkçe öğretimi faaliyetleri için herhangi bir ihtiyaç analizi çalışmasının yapılmadığı görülmüştür. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu sağlık bilimi lisans öğrencilerinin sağlık bilimi alanına özgü akademik ve mesleki dil ihtiyaçları analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışmadaki ihtiyaç analizi süreci ile B1 dil seviyesine uygun akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarının gerçekçi ve tarafsız bir şekilde tespit edilebileceğine ve bu sürecin alan için özgün bir nitelikte olacağına inanılmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerinin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, sağlık bilimi lisans programı öğrencilerinin alanlarına özgü akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarının kapsamlı ve bütüncül bir anlayışla tespit edilebilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Creswell (2013: 99) tarafından durum çalışması şöyle tanımlanmıştır: "Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel – işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum

temaları ortaya koyduğu nitel yaklaşımdır". Durum çalışması desenini tercih eden araştırmacı, araştırdığı durumu betimleyerek bir bilgi havuzu oluşturmaya çalışır. Bu çalışma deseninde, araştırma kapsamında yöneltilen sorulara verilen cevaplar sistemli bir biçimde kayıt altına alınır. Araştırma kapsamında toplanan veriler temalar oluşturularak sınıflandırılır. Bu araştırma deseninde, diğer araştırma desenlerindeki veri toplama sürecinde olduğu gibi gerçekçi ve işlevsel soruların seçilmesi oldukça önemlidir.

Bu çalışmada araştırılan özel durum, B1 seviyesine ulaşabilmek için Türkçe öğrenen yabancı uyruklu sağlık bilimi lisans programı öğrenci adaylarının sağlık alanına özgü akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarıdır. Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenecek sağlık bilimi lisans programı öğrencilerinin akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarının doğrudan belirlenebilmesi için ilgili öğrenci ve öğretim elemanlarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma sürecinde, yabancı uyruklu sağlık bilimi lisans programı öğrencilerinin akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarının belirlenebilmesi amacıyla bir program geliştirme uzmanıyla, on iki öğrenciyle ve beş öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmıştır. Program geliştirme uzmanı ile yapılandırılmamış bir görüşme yapılmıştır. Bu nedenle, görüşme boyunca herhangi bir görüşme formu kullanılmamıştır. Öğrenci ve öğretim elemanlarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise alan uzmanlarının görüşlerine göre düzenlenmiş görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan program geliştirme uzmanı, eğitim programları ve öğretimi ana bilim dalı öğretim üyesidir. Görüşme yapılan öğrencilerin sekizi erkek, dördü kadındır. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının ikisi erkek, üçü kadındır. Paydaşların cinsiyet çeşitliliğine ve uzmanlık alanlarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin dördü eczacılık fakültesi öğrencisi, üçü diş hekimliği fakültesi, dördü tıp fakültesi öğrencisi, biri beslenme ve diyetetik fakültesi öğrencisidir. Öğretim elemanlarının tümü Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi tarafından yürütülen Sıhhat projesi kapsamında sağlık bilimi öğrencilerine ve sağlık personellerine en az bir yıl yabancı dil olarak Sağlık Türkçesi öğretim faaliyetlerinde bulunan öğretimden seçilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin uyruk dağılımı şu şekildedir: Amerika Birleşik Devletleri (1), İran (2), Suriye (6), Almanya (1), Azerbaycan (1), Irak (1). Görüşme yapılan öğretim elemanlarının tümü Türkiye Cumhuriyeti vatandaşıdır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan paydaşlar, araştırmacı ve alan uzmanı tarafından belirlenen ölçütler dikkate alınarak seçilmiştir. Program geliştirme uzmanının belirlenmesinde görüşmeye gönüllü katılma ve eğitim programları ve öğretimi ana bilim dalında öğretim faaliyetlerinde bulunmuş olma, öğrencilerin belirlenmesinde görüşmeye gönüllü katılma, yabancı uyruklu olma, B1 dil seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretim faaliyetlerinden yararlanıyor olma veya sağlık bilimi alanında bir lisans bölümünde öğrenci olma, öğretim elemanlarının belirlenmesinde çalışmaya gönüllü katılma ve en az bir yıl sağlık Türkçesi öğretim faaliyetlerinde bulunmuş olma ölçütleri esas alınmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan tüm paydaşlara, araştırmacı tarafından yöneltilen herhangi bir soruyu yanıtız bırakabilecekleri, görüşmeyi istedikleri an sonlandırabilecekleri ve görüşmenin ardından kayıtların kullanılmaması adına talepte bulunabilecekleri iletilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, paydaşların bireysel dil ihtiyaçlarının, görüşlerinin, önerilerinin ve taleplerinin doğrudan öğrenilebilmesi amacıyla görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. İhtiyaç analizi kapsamında öğrenci ve öğretim elemanlarıyla yarı yapılandırılmış, alan uzmanıyla yapılandırılmamış görüşme yapılmıştır. Görüşme tekniği, araştırmacı ve katılımcı arasında doğrudan bilgi alışverişini mümkün kılan, sosyal ve olgusal verilerin konuşma becerisi yoluyla ortaya çıktığı veri toplama tekniğidir. Görüşme tekniğinin birçok farklı türü vardır: yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, etnografik görüşme, odak grup görüşmesi. Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı tarafından görüşme öncesinde hazırlanan soruların araştırma sırasında katılımcıya yöneltilmesi ve katılımcı tarafından verilen cevapların sistematik olarak kayıt altına alınmasıyla gerçekleştirilir. Program geliştirme uzmanı ile yapılan görüşmede yararlanılan yapılandırılmamış görüşme türü ise araştırmacının görüşme öncesinde herhangi bir soru hazırlamadığı, görüşme sürecinin katılımcı ve araştırmacının kurduğu diyaloglara göre şekillendiği görüşme türüdür (Büyüköztürk vd., 2020: 159-160). Bu araştırmada, paydaşlarının görüşlerine göre sağlık bilimi lisans programı öğrencilerinin akademik ve mesleki Türkçe dil ihtiyaçlarının belirlenebilmesi için öğrenci ve öğretici katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. İhtiyaç analizi için hazırlanan görüşme formlarında yer alan maddeler, alan uzmanlarının görüşleri alınarak düzenlenmiştir. Paydaşlarla görüşülmeden önce izinleri alınarak demografik özellikleri kayıt altına alınmıştır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde kullanılan öğrenci görüşme formunda; öğrencinin eğitim gördüğü lisans programı, sağlık alanına özgü akademik ve mesleki dil ihtiyaçları, ihtiyaçları, talepleri, önerileri, yaşadığı iletişim sorunları, eğitim hayatlarındaki sorunları vb. konular ile ilgili sorular yer almaktadır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde kullanılan öğretim elemanı görüşme formunda; öğretim elemanının öğretim faaliyetlerinde bulunduğu dersler, sağlık Türkçesi dersi kapsamında yapılan söz varlığı çalışmaları, sağlık bilimi lisans programı öğrencilerinin özel amaçlı dil ihtiyaçları, öğrenme – öğretme süreçlerinde kullanılabilecek strateji, yöntem ve teknikler, öğrencilerin sağlık alanına yönelik dil hâkimiyetleri vb. konular ile ilgili sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, araştırma süreçlerinin dinamik bir yapıda değerlendirilmesiyle gerçekleştirilir. Veri analizi süreci, Creswell (2013: 184) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: “verileri düzenleme, okuma ve hatırlatıcı notlar alma, kodlardaki ve temalardaki verileri betimleme, sınıflandırma ve yorumlama, verileri yorumlama, verileri sunma ve görselleştirme.” Verilerin düzenlenmesi, verilerin analiz edilmesi sürecinin birinci basamağıdır. Bu basamakta, toplanan verilerin sistemli bir biçimde kayıt altına alınır. Okuma ve hatırlatıcı notlar alma, verilerin analiz edilmesi sürecinin ikinci basamağıdır. Bu basamakta, kayıt altına alınan saf bilgiler analiz edilir. Analiz edilen metinler arasında daha sonra ilişki kurulabilmesi için anahtar kelimelerden, işaret ve sembollerden yararlanır. Böylelikle durumlar arasında daha kolay ilişki kurulabilmesi ve veri tabanındaki bilgilerin organize edilebilmesi sağlanır. Kodlardaki ve temalardaki verileri betimleme, sınıflandırma ve yorumlama, verilerin analiz edilmesi sürecinin üçüncü basamağıdır. Bu basamakta, önceki basamaklarda yapılan analizlerden ve işaretlemelerden yararlanılarak tema ve kodlar oluşturulur. Bu basamakta oluşturulan tema ve kodlar, organize edilen bilgilerin

değerlendirilebilmesini ve ortak görüşlerin referans gösterilebilmesini mümkün kılar. Verileri yorumlama, verilerin analiz edilmesi sürecinin dördüncü basamağıdır. Bu basamakta, oluşturulan tema ve kodlar katılımcı görüşleri ile referans gösterilerek açıklanır. Verileri sunma ve görselleştirme, verilerin analiz edilmesi sürecinin son basamağıdır. Bu basamakta, araştırma sürecinde elde edilen veriler metinler veya görseller yoluyla sunulur (Creswell, 2013: 185-189). Bu çalışmada, öğrencilerle ve öğretim elemanlarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilebilmesi için katılımcılar tarafından görüşme sorularına verilen yanıtlar bilgisayar ortamında söyleşi metni hâline getirilmiş, sorulara verilen cevaplar okunarak kodlar oluşturulmuştur. Görüşme sorularına verilen benzer cevaplar sınıflandırılarak analiz sonucundaki kodlar düzenlenmiştir. Görüşmeler sonucunda ortaya çıkan ihtiyaçlar ve öneriler, derinlemesine incelenebilmeleri amacıyla temalara ayrılmıştır. İhtiyaç ve öneri temaları Türkçe eğitimi alan uzmanıyla birlikte oluşturulmuştur. Çalışmadaki veri analizi süreci ortaya çıkan bulguların açıklanması, yorumlanması ve değerlendirilmesiyle son bulmuştur.

BULGULAR

Çalışma kapsamında, B1 Türkçe dil seviyesinde eğitim alacak sağlık bilimi lisans programı öğrencilerinin akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarının belirlenebilmesi için bir alan uzmanı, on iki sağlık bilimi lisans programı öğrencisi ve beş öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Ortaya çıkan ihtiyaçlar ve önerilerin derinlemesine değerlendirilebilmesi için beş tema ve on beş kod belirlenmiştir. Görüşmeye katılan paydaşların kişisel bilgilerinin gizliliğini sağlayabilmek için isimleri yerine numaralandırılmış kısaltmalar kullanılmıştır. **Tablo 1.** Paydaşların Görüşlerinin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgularda Belirlenen Tema ve Kodlar

TEMA: 1 KARŞILAŞILAN SORUNLAR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materyal Yetersizliği 2. Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi Faaliyetleri Yetersizliği 3. Öğrencilerin Akademik Söz Varlığı Eksiklikleri 4. Ders Sırasında Yaşanan İletişim Kaynaklı Sorunlar
TEMA: 2 HEDEF UNSURLARINI BELİRLEME	<ol style="list-style-type: none"> 1. Akademik Anlama ve Anlatma Becerilerini Sahip Olabilme 2. Mesleki Dil Becerilerine Sahip Olabilme 3. Sağlık Bilimi Lisans Programında Başarılı Olabilme
TEMA: 3 İÇERİK UNSURLARINI BELİRLEME	<ol style="list-style-type: none"> 1. Etkinlik Alanlarının Belirlenmesi 2. Tema ve Konuların Belirlenmesi 3. Ders Kitabındaki Metinlerin Belirlenmesi
TEMA: 4 EĞİTİM DURUMLARI UNSURLARINI BELİRLEME	<ol style="list-style-type: none"> 1. Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi 2. Öğretim Materyallerinin Belirlenmesi 3. Öğrenme – Öğretme Sürecine Yönelik Öneriler
TEMA: 5 ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UNSURLARINI BELİRLEME	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öneriler

Çalışmadaki numaralandırılmış kısıtlamalar şu anlama gelmektedir:

A= Araştırmacı, AU= Alan Uzmanı, Ö= Öğrenci, ÖE= Öğretim Elemanı.

Paydaşların görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen bulguların açıklanabilmesi için belirlenen temalar ve kodlar şunlardır:

Tema 1: Karşılaşılan Sorunlar

Paydaşlarla yapılan görüşmelerin analizi sonucunda bu tema için dört kod belirlenmiştir. Bu kodlar şunlardır: Materyal Yetersizliği, Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi Faaliyetleri Yetersizliği, Öğrencilerin Akademik Söz Varlığı Eksiklikleri, Ders Sırasında Yaşanan İletişim Kaynaklı Sorunlar.

Paydaşlar, öğrenme – öğretme sürecinin zenginleştirilebilmesi için sağlık bilimi lisans programı öğrencilerine özgü öğretim materyallerinin, dergilerin, kitapların, makalelerin, sözcük listelerinin hazırlanması gerektiği konusunda hemfikirdir. ÖE3 kodlu katılımcı, materyal yetersizliği nedeniyle öğretim faaliyetlerinin açık ve anlaşılır bir biçimde gerçekleştirilemediğini belirterek bazı önerilerde bulunmuştur:

“...Yeterli olabilmesi için öncelikle onlara yönelik spesifik sağlık yayınlarının, materyallerinin, kitaplarının hazırlanması gerekir. Sağlık bilimi fakültelerinde okuyacak öğrenciler ayrı bir sınıf kuralım durumu olmadığı için yeterli olabilmesi mümkün değil. Dolayısıyla bütüncül bir bakış açısı gerektiriyor. Bu da sağlık alanı hedef kitlesine bir öğretim gerekiyor. Ancak o zaman bu sorumuza “evet” diye cevap verebilirdik.”

Paydaşların tümü, genel amaçlı Türkçe öğretim faaliyetlerinin akademik ve mesleki alan için yeterli olmadığını düşünmektedir. Katılımcılar, sağlık bilimi lisans programı öğrencilerinin alanlarına özgü dil öğretim faaliyetlerinden yararlanması gerektiğini savunmaktadır. Paydaşlar, öğrencilerin kelime hazinelerinin öğrenme – öğretme sürecinde desteklenmesi gerektiğini düşünmektedir. ÖE1 kodlu katılımcı, öğrencilerin akademik ve mesleki kelime hazinelerinin geliştirilmesinin önemine değinerek bazı önerilerde bulunmuştur:

“Öğrencilere yönelik söz varlığı çalışmaları yapılmalı, sağlık Türkçesi ile ilgili hocam. Bununla ilgili öncelikle söz varlığı sıklık çalışması yapılmalı. Genel sağlık terimlerinin öğretilmesi, hasta – personel ilişkisine odaklanmak gerekiyor. Bunların sonu yok, ama en başta söz varlığı ile ilgili temel çalışmalar yapılması gerekiyor. Bunun dışında özgün metinlerle, orijinal metinlerle akademik konuşma ve yazma etkinlikleri yapılmalı. Çünkü öğrencinin akademik dil becerilerini geliştirerek ileride gördüğü metinlerde afallaması önlenmeli. Bizim verdiğimiz akademik Türkçe, öğrenciye yüzmeyi havuz etrafında öğretmeye benziyor. Öğrencimizden ayrılıp bölüme gittiğinde tamamen havuzun içine düşüyor ve kendi başına akademik ve mesleki dil becerilerini geliştirmeye çalışıyor. Burada da herhangi bir sistem olmadığı için tamamen gelişigüzel ilerliyor.”

Paydaşlar, ders sırasında yaşanan iletişim sorunlarının eğitimlerini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir. Yabancı uyruklu sağlık bilimi lisans programı öğrencileri, bazı zamanlarda dil becerileri eksiklikleri veya öğretici anlatımı nedeniyle ders sırasında iletişim kopuklukları yaşamaktadır. Bazı öğrenci katılımcılar, iletişim kopukluklarının ortadan kaldırılabilmesi için derslerdeki anlatımın açık, yalın ve yeterli hızda olması gerektiğini düşünmektedir:

“İlk zamanlar oluyordu ama artık anlıyorum... artık kelimeleri iyi biliyorum. Bazı hocalar bazen çok hızlı ve karmaşık konuşuyor ve eeee uuu diyor zor oluyor, ama artık konuşulanı çok iyi anlıyorum.” Ö5

"Online eğitim olunca hocalar çok hızlı konuşuyorlar, çok karışık anlatıyorlar. Türklere soruyorum onlar da bazen anlamıyor. Maalesef..." Ö6

"Evet, çok oldu. Hocaları anlayamadığım çok oldu çok zorluklar çektim. Nasıl söyleyeyim yani... TÖMER derslerimden başka tüm derslerde anlamada zorluk çektim. Çünkü çok hızlı konuşuyor zorlanıyorum. Türkçe dersinde rahat ediyordum çünkü hocadan çekinmeden soruyordum izah ediyordu." Ö11

Tema 2: Hedef Unsurlarını Belirleme

Paydaşlarla yapılan görüşmelerin analizi sonucunda bu tema için üç kod belirlenmiştir. Bu kodlar şunlardır: Akademik Anlama ve Anlatma Becerilerine Sahip Olabilme, Mesleki Dil Becerilerine Sahip Olabilme, Sağlık Bilimi Lisans Programında Başarılı Olabilme.

Paydaşlara göre sağlık Türkçesi öğretim faaliyetlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen sağlık bilimi lisans programı öğrencilerinin disiplin alanlarına özgü akademik dil becerilerini geliştirmelidir. Öğrenci katılımcıların tümü, alanlarına özgü akademik dil becerilerine hâkim olmadıkları için yaşadıkları sorunlardan bahsetmiştir. Ö2 kodlu katılımcı yabancı uyruklu öğrencilerinin akademik Türkçe becerileri ihtiyaçlarına değinmiştir:

"Bence çok lazım, çok gerekli... çünkü hocam şu an özellikle online döneminde baya ödevler veriyorlar, ama şey sizin anlattıklarınız gibi hâlen aklımda... Ne zaman virgül koyacaksın ne de da ne zaman ayrı bir şekilde... nasıl resmiyette yazı yazılıyor, makalede nasıl dil kullanıyorsun... ne zaman bitişik yazılıyor, ilk harf büyük olmalı şeklinde... bunları da öğrendik hocam sizden, bir de şey dilekçe bir hocaya nasıl yazılır...Çünkü şey eskiden öğretmemişlerdi hocam bize bunları." Ö2

Çalışma kapsamında görüşme yapılan öğretim elemanlarından bazıları, akademik dil becerilerinin kazanılmasını öğrenme – öğretme sürecinin en önemli hedefi olarak nitelendirmiştir. ÖE1 ve ÖE 4 kodlu katılımcılar, alanlarına özgü akademik Türkçe öğretiminin önemi hakkında şu ifadeleri kullanmıştır:

"...En temelde... öğrencinin dil becerileri açısından ifade etmek gerekirse... öğrencinin kendilerini akademik olarak ifade edebilme becerilerini geliştirici temelli olmalıdır. Anlamada da öğrencilerin sağlık düzeyinde karmakarışık olmayan başlangıçlarda... yeni kelime sayıları düzenlenmiş özgün metinleri anlayabileceği kazanımlar yazılmalıdır." ÖE1

"Dersi takip edebilme, derste not alabilme, makale okuyabilme, resmi dili kavrayabilme... bunlar çok önemli. Örnek sınav cevap metinleri, eğitim kurumunun öğretim alanlarına yönelik özel amaçlar... kurumsal müracaatlar, deney sınıfları ve laboratuvarlardaki raporların yazımı vb. hedeflere yönelik olabilir." ÖE4

ÖE1, ÖE3, ÖE4 ve ÖE5 kodlu katılımcılar, sağlık bilimi lisans programı öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri sırasında mesleki dil becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. ÖE3 kodlu katılımcı, mesleki dil öğretiminde anlama ve anlatma becerilerinin ve söz varlığı unsurlarının önemini şu ifadelerle açıklamıştır:

"Mesleki bir Türkçe eğitimi veriyorsak eğer sağlık bilimi alanının söz varlığını içine almalı. Yani klasik olarak bir hastane bağlamı ortaya konulabilir. Öğrencinin akademik ve mesleki olarak kendini ifade edebilmelerine yönelik kazanımlar ortaya konulmalı. Sağlık tartışma konuları, sağlık bilimi alanıyla ilgili hazırlıklı ve hazırlık konuşmalar yapabilme, resmî kurumlarla yazışmalar, görüşmeler... Onlara yönelik tamamen üretmeye yönelik kazanımlar tasarlanmalı."

Öğretim elemanı paydaşlar, öğrencilerin büyük bir bölümünün üniversite eğitimi alabilmek ve üniversite eğitimlerinde başarılı olabilmek için yabancı dil öğrendiklerini belirtmiştir. Öğrenci paydaşlar, genel Türkçe öğretiminin üniversite eğitimlerinde başarılı olabilmek için yeterli olmadığını düşünmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin üniversite bölümlerinde başarılı olabilmeleri için sağlık bilimine özgü dil ihtiyaçları ile donatılmış bir lisans dersinin müfredata eklenmesi gerektiğini düşünmektedir. Ö1 ve Ö11 kodlu katılımcılar, bu konuda lisans döneminde yaşadığı sorunları şu ifadelerle açıklamıştır:

"Yani bildiğim Türkçe akademik yaşamım için çok yeterli değil ve ayrıca bir eğitime ihtiyacım var. Öğretmenler bize sorsa ve tıp hocalarıyla konuşsalar. Öncesinde bizim için pratik kurslar yapılabilir. Çünkü ben lisansa geçtim çok çok zorlandım. Her bölümün kelimeleri farklı konuları farklı, eskiden Türkçe öğreniyorken gezmeye gidiyoruz ne söylenir ne yapılır hep böyle. Kitaplarda sağlık bilgileri konuları az." Ö1

"Bence sadece TÖMER eğitimi yeterli değil... ekstra sağlık Türkçesi lazım. ...Sağlık Türkçesi tam farklı... yani bizim de yabancı öğrencilerin zorluk çektiği o zor Türkçe sözlerde öğretilir, problemler çözülür. Çünkü lisans sınavlarda bilmediğimiz Türkçe sağlık sözleri çok oluyordu ve zamanımız yetmediği için notumuz düşük oluyordu, biz yabancı öğrencilere hiç tolerans yapılmıyordu. Bu yüzden ben düşünüyorum ki ekstra sağlık alanına Türkçe dersi olmalı." Ö11

Tema 3: İçerik Unsurlarını Belirleme

Paydaşlarla yapılan görüşmelerin analizi sonucunda bu tema için üç kod belirlenmiştir. Bu kodlar şunlardır: Dil Etkinlik Alanlarının Belirlenmesi, Tema ve Konuların Belirlenmesi, Ders Kitabındaki Metinlerin Belirlenmesi.

Paydaşlardan bazıları, sağlık bilimine özgü dil etkinlik alanlarının oluşturulmasının öğretim faaliyetlerinin başarılı olabilmesi için önemli olduğunu belirtmiştir. ÖE3 ve ÖE5 kodlu katılımcılar, oluşturulacak dil etkinlik alanları için bazı önerilerde bulunmuştur:

"Hastane, toplantı, tıp kongreleri... tıp kongrelerindeki son bilimsel gelişmeler, bunları tartışabilme ortamları, eczane, tedavi süreçleri ve mekânları... bunlarla ilgili bir sürü etkinlik alanı da kullanılmalı" ÖE3

"Ameliyathane hijyen kuralları, ameliyathane araçları, operasyon öncesi ortamın tanınması ile ilgili, muadili ilaç, teşhis – muayene basit kavramlar, toplantı ders takibi olarak olabilir. Komite toplantılarını takip edebilir burada fikirlerini öne sürebilir. Komite hazırlığı. Vaka analizi, kadavra incelemeleri hakkında etkinlik alanları kullanılabilir. Grup çalışmalarına oldukça dikkat edilebilir." ÖE5

ÖE1 kodlu katılımcı dil etkinlik alanlarının görev temelli yaklaşıma uygun olarak hazırlanması gerektiğini, Ö2 kodlu katılımcı Türkiye'ye özgü elektronik sağlık hizmetlerinin içerik unsurlarında yer alması gerektiğini savunmuştur. Çalışma kapsamında görüşme yapılan ÖE3 ve ÖE5 kodlu katılımcılar, tema ve konuların işlevsel ve güncel olmasına, ÖE1 kodlu katılımcı ise tema ve konuların öğrencilerin görüşleri alınarak belirlenmesine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretim elemanı paydaşların tümü, sağlık bilimi öğrencilerine disiplin alanlarını destekler nitelikte verilecek Türkçe dersi için ders kitaplarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Ö1 ve Ö5 kodlu katılımcılar, hazırlanmasını talep ettikleri özel amaçlı sağlık Türkçesi ders kitabında özgün ve orijinal metinlerin yer almasını önermiştir:

"...En temelde... öğrencinin dil becerileri açısından ifade etmek gerekirse... öğrencinin kendilerini akademik olarak ifade edebilme becerilerini geliştirici temelli olmalıdır. ...yeni kelime sayıları düzenlenmiş özgün metinleri anlayabileceği kazanımlar yazılmalıdır." ÖE1

"...sağlık alanına özgü orijinal ve özgün metinlerle, materyallerle çalışmalar yürütülmeli aslında... fakat bu alana özgü herhangi bir materyal, bir kitap, bir dergi veya izleyebileceğimiz hazırlanmış bir yol yok." ÖE5

Tema 4: Eğitim Durumu Unsurlarını Belirleme

Paydaşlarla yapılan görüşmelerin analizi sonucunda bu tema için üç kod belirlenmiştir. Bu kodlar şunlardır: Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi, Öğretim Materyallerinin Belirlenmesi, Öğrenme – Öğretme Sürecine Yönelik Öneriler.

Çalışma kapsamında görüşme yapılan ÖE1, ÖE3 ve ÖE5 kodlu katılımcılar, strateji, yöntem ve teknik seçimlerinin öğrenme – öğretme süreci için öneminden bahsetmiştir. Bu katılımcılar, tasarlanmasını talep ettikleri özel amaçlı dil öğretimi faaliyetlerinde, teorik bilginin dışına çıkılmasını ve uygulama sürecinin desteklenmesi amacıyla simülasyon tekniğinden yararlanılmasını önermiştir.

ÖE1 kodlu katılımcı ve ÖE2 kodlu katılımcı, öğrencilerin yalnızca geleneksel öğretim materyalleri ile gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerine katılımlarının düşük olduğunu ve üretken olamadıklarını belirtmiştir. Bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi için öğrenme – öğretme sürecinde elektronik materyallerinin yeterince kullanılması gerekmektedir. ÖE1 kodlu katılımcı, materyal hazırlanırken yararlanılabilecek içerikler hakkında önerilerde bulunmuştur:

"Sağlıkla ilgili çıkan süreli dergiler incelenerek konu ve temalar bulunabilir. Burada sağlık alanındaki basit gelişmeleri öğrenciye ulaştırmak gerekiyor. Örnek veriyorum saç ekimi, organ nakli, hastalıklar, mesleklerin sosyal ve ekonomik durumu, robotik cerrahi, organlar, halk arasındaki sağlık dili, akademik haberleşmeler.... Bunlar materyalin konusu olabilir olabilir hocam."

Öğrenci katılımcıların birçoğu, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilebilmesine yönelik materyallere ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Ö7 kodlu katılımcı, sağlık içerikli Türk dizilerinin sağlık alanına özgü dil becerilerini geliştirdiğini, ders sürecinde de bu dizilerden yararlanılabileceğini ifade etmiştir:

"Hocam ben çok sağlık dizisi izliyorum, Hekimoğlu ve Mucize Doktor'u çok çok izliyorum. Derslerde de böyle animasyonlar diziler izlenebilir. Bir de sağlık haberleri... Bir de çok kitap okuyorum." Ö7

Görüşme yapılan paydaşlar, sağlık Türkçesi öğretim faaliyetlerinin sistemli bir biçimde gerçekleştirilmesine, öğrenme – öğretme sürecinde sağlık bilimi alanına özgü terimlerine yer verilmesine, eğitim durumlarının akademik anlama ve anlatma becerilerini destekler nitelikte olmasına, öğrenme – öğretme sürecinin elektronik materyallerle desteklenmesine ve alanlarına özgü sistemli dil öğretiminin gerçekleştirilmesi için sağlık Türkçesi konulu akademik çalışmaların yaygınlaştırılmasına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Tema 5: Ölçme ve Değerlendirme Unsurlarını Belirleme

Paydaşlarla yapılan görüşmelerin analizi sonucunda bu tema için bir kod belirlenmiştir: Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öneriler.

Görüşme yapılan öğretim elemanı katılımcılar, yabancı uyruklu öğrencilerin sağlık bilimi alanına özgü beceri ve davranışlarla donatılmış Türkçe öğretim faaliyetlerinden başarılı bir biçimde yararlanabilmesi için yalnızca hedef, içerik ve eğitim durumları unsurlarının hazırlanmasının yeterli olmadığını, öğretim faaliyetlerinin tarafsız ve nitelikli sınama durumları ile ölçülüp değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur.

ÖE1 kodlu katılımcı, sağlık bilimine özgü Türkçe öğretim faaliyetlerinin ölçme işleminde geleneksel ve alternatif ölçme araçlarının birlikte kullanılması gerektiğini ifade etmiş, sınama durumlarının karma bir ölçme ve değerlendirme anlayışı ile yapılmasını savunmuştur:

“Ölçme yöntem anlayışımız karma bir yöntem olmalı. Birincisi öğrencilerin doğrudan anlama becerilerini ölçtüğümüz, geleneksel kâğıt kalem tipi sınavlar... Ama buna ek olarak, ben dil öğretiminde şuna da önem veriyorum: Rubrik ve kontrol listesi... Puanlama anahtarının yanında görev temelli durumları ölçebilmek için kesinlikle kontrol listesinden yararlanılmalı. Oradaki bir sağlık personelinin yardımıyla bir kontrol listesi düzenlenebilir.”

ÖE3, ÖE4 ve ÖE5 kodlu katılımcılar, ölçme işleminde belirtke tablosu kullanımının önemine değinmiş, değerlendirme işlemi sırasında puanlamanın mutlaka birkaç bağımsız alan uzmanı tarafından yapılması gerektiğini savunmuştur. ÖE3 kodlu katılımcı, bu konulara ek olarak değerlendirme işlemi sırasında mutlaka puanlama anahtarının oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir:

“Birkaç Hoca aynı öğrenciyi değerlendirmeli, puanlama anahtarı kesinlikle kullanılmalı... Soruları oluştururken öğreticinin derslerde anlattıklarına oldukça bağlı kalınmalı... belirtke tablosu kullanılmalı. Bağlamdan çıkarabilecekleri kelimeler olabilir ama, bunun dışında olmamalı. Çünkü bu ölçme ve değerlendirme ilkelerine aykırı, geçerli bir sınav yapılmamış, geçerliliği uygun olmayan bir sınav olmuş olur çünkü” ÖE1

“Belirtke tablosu kullanılarak sağlık alanına özgü ölçme unsurları kullanılmalı ve puanlama anahtarı kullanılarak adil bir ölçme ve değerlendirme yapılmalı.” ÖE4

“... sınavlar birkaç hoca tarafından değerlendirilebilir, rubrik oluşturulmalı, puanlama anahtarına göre notlar verilmeli... bir de sınavı hazırlarken belirtke tablosu yapılmalı. +- 5 puan kabul edilebilir, birkaç hoca puanlarsa bunu görebiliriz” ÖE5

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Literatür taraması yapıldığından yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için birçok ihtiyaç analizi çalışmasının yapıldığı görülmüştür (Boylu ve Çangal, 2014; Yahşi – Cevher ve Güngör, 2015; Şahin, Yağmur, İşcan, Kana ve Koçer, 2013). Bu çalışmada da sağlık bilimi lisans programı öğrencilerinin alanlarına özgü akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarının tespit edilmesi amacıyla ihtiyaç analizinden yararlanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, on iki sağlık bilimi lisans programı öğrencisiyle ve ilgili alanda öğretim faaliyetlerinde bulunan beş öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmada olduğu gibi, yabancı dil olarak özel amaçlı Türkçe öğretim alanında hazırlanan birçok çalışmanın ihtiyaç analizi sürecinde hedef kitlenin dil ihtiyaçları, ilgili paydaşlara ulaşılarak tespit edilmiştir (Ertaş, 1998; Kabadayı, 1996; Efe, 1996; Şarlanoğlu – Vural, 2001; Altmışdört, 2009; Şen, 2015; Yahşi – Cevher ve Güngör, 2015). Araştırma kapsamında öğrencilerin sağlık alanına özgü dil ihtiyaçlarının belirlenebilmesi için toplanan bilgiler betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Çalışmanın ihtiyaç analizi süreci, durum çalışması araştırma deseninde nitel bir araştırma

olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen ihtiyaç analizinin amacı, ilgili öğrencilerin sağlık alanındaki akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Literatür incelendiğinde birçok araştırmacının özel amaçlı dil eğitiminin akademik ve mesleki amaçlı olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade ettiği görülmektedir (Munby, 1978; Mackay ve Mountford, 1978; Robinson, 1991; Hutchinson ve Waters, 1991). Araştırma verilerinin analizine göre paydaşların üç ana hedefte hemfikir olduğu görülmüştür: akademik anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek, lisans eğitimlerinde başarılı olabilmek, mesleki dil becerilerini geliştirmek. Bunun yanı sıra bazı katılımcıların dil bilgisi yapılarına tümüyle hâkim olabilmeyi hedefledikleri de görülmüştür. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde lisans eğitiminde başarılı olabilmek hedefinin, literatürde yer alan belirli amaçlar için dil öğretimi faaliyetleri çalışmalarının birçoğunun hedefleri arasında yer aldığı görülmüştür (Efe, 1996; Şen, 2015; Şarlanoglu – Vural, 2001). Araştırmanın içerik unsuruna ilişkin sonuçları incelendiğinde paydaşların öğretim faaliyetleri içeriğinin doğrudan öğrencilerin akademik ve mesleki dil ihtiyaçları merkeze alarak düzenlenmesine, sağlık bilimine özgü dil etkinlik alanlarının oluşturulmasına, ders kitaplarındaki konu ve temaların sağlık bilimine özgü beceri ve davranışları ortaya çıkarabilecek nitelikte olmasına ihtiyaç duydukları görülmüştür. Araştırma kapsamında görüşme yapılan paydaşlar, öğretim içeriğinde orijinal, özgün ve işlevsel metinlerin kullanılmasını önermiştir. Bunun yanı sıra katılımcılar, her türlü içerik unsurunun dört temel dil becerisinin birlikte geliştirilmesini benimseyen bir anlayışla hazırlanmasını talep etmektedir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen içerik unsuru bulguları incelendiğinde, Temizyürek vd. (2015) ve Çangal ve Başar (2016) tarafından yapılan çalışmalarda belirtildiği gibi, içerik ögesinin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesi gerektiğine karar verilmiştir.

Araştırmanın eğitim durumları unsuruna ilişkin sonuçları incelendiğinde paydaşların öğretimin etkileşimli bir ortamda gerçekleşmesine, görev odaklı ve iletişimsel dil öğretimi yaklaşımlarına uygun, işlevsel ve güncel yöntem ve tekniklerin kullanıldığı öğrenme – öğretme yaşantılarına ve zenginleştirilmiş eğitim ortamlarına ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Ulutaş (2016) ve Kurt (2019) tarafından hazırlanan doktora tezi çalışmaları incelendiğinde, özel amaçlı dil eğitiminin yöntemlerinin, tekniklerinin ve materyal tasarımlarının disiplin alanına özgü belirlenmiş etkinlik alanlarında, çağdaş eğitim anlayışlarına uygun olarak düzenlenmesi gerektiği görülmüştür. Araştırma sonucunda ortaya çıkan eğitim durumları bulguları, Ulutaş (2016) ve Kurt (2019) tarafından hazırlanan çalışmalardaki öğrenme – öğretme anlayışına uygundur. Araştırmanın ölçme – değerlendirme unsuruna ilişkin sonuçları incelendiğinde paydaşların öğretim faaliyetlerinin sınav durumlarının standart bir hâle getirilmesine ve karma ve mutlak bir ölçme - değerlendirme anlayışı ile hazırlanmış sınav durumlarına ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılar, öğretimin geleneksel ve alternatif ölçme araçlarının birlikte kullanılarak sınavması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda yalnızca öğretim unsurlarına yönelik ihtiyaçlar belirlenmemiştir. Paydaşlar, öğretim unsurları dışındaki konulara ilişkin de ihtiyaçlarını dile getirmiştir. Paydaşlar, şu konularda çalışmaların yapılması gerektiğini düşünmektedir: Materyaller, sözlükler, işitsel ve görsel eğitim araçları, disiplin alanına özgü hazırlanmış hikâye kitapları, eğitsel oyunlar, ders izlencesi, ders kitabı, kurs programı. Katılımcıların öğretim unsurları dışındaki konulara ilişkin ihtiyaçları incelendiğinde, öğrenci ve öğretim elemanlarının yabancı

uyruklu sağlık bilimi lisans programı öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin belirli öğretim standartlarına sahip olmadığını düşündükleri görülmektedir.

Baştürkmen (2006: 9), genel amaçlı yabancı dil öğretim faaliyetlerini hedef kitleleri rotası ve sınırı belli olmayan bir seyahate çıkarmaya, özel amaçlı dil öğretim faaliyetlerini ise güzergâhı ve sınırları belli bir yolculuğa benzetir. Bu çalışmada, Baştürkmen (2006: 9) tarafından yapılan açıklamaya uygun olarak öğrenci ve öğretim elemanlarıyla yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, sağlık bilimi lisans programı öğrencilerinin akademik ve mesleki Türkçe dil ihtiyaçları tespit edilmiştir. İhtiyaç analizi verileri ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere materyal ve öğretim programı sunulması fikrinin son yıllarda tercih edilmeye başlandığı görülmüştür. Örneğin Ulutaş (2016), hazırladığı “Türkiye’de Yükseköğrenim Görecek Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Yönelik Program Geliştirme: Bir Model Önerisi” isimli doktora tezi çalışmasında Türkiye’de yükseköğrenim görece öğrencilere yönelik sistemli bir özel amaçlı Türkçe öğretim programı modeli geliştirmiştir. Bu çalışmayla, Türkçe öğreten eğitim kurumlarına, öğretim elemanlarına ve araştırmacılara, öğrencilerin akademik ve mesleki dil ihtiyaçlarının karşılanabileceği, dil becerilerinin geliştirilebileceği bir öğretim programı modeli sunulmuştur. Literatür incelendiğinde, birçok araştırmacının özel amaçlı dil eğitimine yönelik çalışmalarda bulunan öğretim elemanlarına, alan araştırmacılarına, yetkililere ve öğrencilere önerilerde bulunduğu görülmüştür. Bu öneriler, ilgili alanda çalışma yapan bireyler için yol gösterici niteliğindedir. Temizyürek vd. (2015), hazırladıkları “Yabancılar Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği” isimli çalışmada iş Türkçesi alanında çalışmalar yapacak araştırmacılara uluslararası literatürde diğer diller için hazırlanan yabancı dil olarak iş dili öğretimi çalışmalarının analiz etmeyi, bu analizin ardından Türkçenin disiplin alanlarını ve iş kollarını belirlemeyi önermiştir. Bu araştırma, Temizyürek vd. (2015) tarafından hazırlanan Yabancılar Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği” isimli çalışmadaki ilgili öneriler dikkate alınarak hazırlanmıştır. İhtiyaç analizi, hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme – değerlendirme unsurlarını belirleme ve öğretim unsurlarının dışındaki konulara ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde yabancı uyruklu sağlık bilimi öğrencilerine yönelik Türkçe öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğrencilere ve yetkililere şu önerilerde bulunulabilir.

1. Sağlık bilimi lisans programı öğrencilerine yönelik gerçekleştirilecek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin hedefleri, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene öğretim ilkeleri dikkate alınarak düzenlenmelidir.
2. Sağlık bilimi lisans programı öğrencilerine yönelik gerçekleştirilecek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri, öğrencilerin lisans eğitiminde başarılı olabilme, akademik anlama ve anlatma becerilerini geliştirebilme ve mesleki dil ihtiyaçlarına hâkim olabilme hedeflerine uygun olarak düzenlenmelidir.
3. Sağlık bilimi lisans programı öğrencilerine yönelik gerçekleştirilecek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin içerik unsuru, alana özgü etkinlik bağlamlarında, özgün ve işlevsel metinler kullanılarak hazırlanmalıdır.
4. Sağlık bilimi lisans programı öğrencilerine yönelik gerçekleştirilecek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin öğrenme – öğretme süreci, görev odaklı dil

öğrenme yaklaşımı ve iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı dikkate alınarak düzenlenmelidir.

5. Sağlık bilimi lisans programı öğrencilerine yönelik gerçekleştirilecek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin öğrenme – öğretme süreci yapılandırılırken öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişimsel özellikleri dikkate alınmalıdır.
6. Sağlık bilimi lisans programı öğrencilerine yönelik gerçekleştirilecek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin ölçme sürecinde belirtke tablosu kullanılmalı, değerlendirme işlemi puanlama anahtarından yararlanılarak birkaç puanlayıcı tarafından yapılmalıdır.
7. Sağlık Türkçesine özgü materyallerin, sözlüklerin, işitsel ve görsel eğitim araçlarının, disiplin alanına özgü hazırlanmış hikâye kitaplarının, eğitsel oyunların, ders izlencelerinin ve ders kitaplarının hazırlanabilmesi için alan uzmanları tarafından sağlık Türkçesi öğretimi alanında çalışma atölyeleri oluşturulmalıdır.
8. Sağlık bilimine özgü Türkçe öğretim faaliyetlerinin yaygınlaştırılabilmesi ve geliştirilebilmesi için yükseköğrenim kurumlarında bu alana yönelik araştırmaların yapılması teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Altmışdört, G. (2009). Özel amaçlı yabancı dil öğretim programının değerlendirilmesi üzerine bir çalışma (Harp akademisi örneği). Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baştürkmen, H. (2006). Ideas and Options in English for Specific Purposes. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılarla Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151. http://ijla.net/Makaleler/238637597_9.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. 2013. Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. 3 bs. çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Demirel, Ö. 2020. Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. 28. bs. Ankara: Pegem Akademi
- Dudley-Evans, T. & St John, M.J. (2002). Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. UK: Cambridge University.
- Dudley-Evans, T. D., St. John M. J. (1998). Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- Efe, H. (1996). İngilizce bölümü hazırlık sınıfı öğrencileri için belirli amaçlı İngilizce öğretimine yönelik program geliştirme. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ellis, M., Johnson, C. (1994). Teaching Business English. Oxford: Oxford University Press.
- Ertaş, G. (1998). A Modular ESP course desing for the upper-intermediate learners at the Faculty of Medicine at Gazi University, Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. 2013. Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Edge Akademi.

- Hutchinson, T., Waters, A. (1991). *English for Specific Purposes*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Kabadayı, A. (1996). A suggested model ESP syllabus for the learners at tourism business and hotel management colleges in Turkey. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, V. 2019. *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Özel Amaçlı Dil Öğretimi: İş Türkçesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mackay, R., Mountford, A. 1978. *English for Specific Purposes (Applied Linguistics and Language Study)*. London: Longman.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Öncü, M., T. (2013). Türk Muhakeme İletişiminde Hukuk Dili ve Önemi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED)*. Sayı 10. SS:76-89.-188.
- Richards, J., C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. USA: Cambridge University.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. USA: Prentice Hall International.
- Sezgin, S. İ. (2000). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme (4. bs.)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Stevens, P. 1977. *Special Purpose Language Learning: A perspective*. *Language*. 145-160
- Şarlanoğlu-Vural, A. (2001). An improved syllabus for engineering preparatory classes of Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şen, E. (2015). *İktisadi ve idari bilimler Türkçesinin incelenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Temizyürek, F., Çangal, Ö. ve Yörüsün, S. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretiminde iş Türkçesi öğretim programı, ders kitabı ve terimler sözlüğü denemesi: Bankacılık örneği*, *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 7(2), 87-111. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/722/722> sayfasından erişilmiştir.
- Ulutaş, M. (2016). *Türkiye'de Yükseköğrenim Görecek Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Yönelik Program Geliştirme: Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Varış, F. 1994. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yahşi-Cevher, Ö. ve Güngör, C. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği*. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES 2015, 2267-2274. http://www.ijlet.com/Makaleler/1089611599_%C3%96zlem%20YAH%C5%9E%C4%B0%20CEVHER.pdf sayfasından erişilmiştir.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 2, s. 444-463

Lübnan'da Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri*

Ahmet Veli ÇOLAKOĞLU¹
Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ²

Özet

Bu çalışmanın amacı Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükleri alanda görevli öğretmenlerin görüşlerine başvurarak tespit edip çözüm önerileri sunmaktır. Nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Lübnan'daki ilköğretim, lise, üniversite, dil kursu, vakıf ile derneklerde ve özel olarak Türkçe öğreten toplam 25 kişiden oluşan öğretmenler oluşturmaktadır. Veriler, alan uzmanlarının denetiminden geçerek yapılandırılmış, uygulaması yapıp geçerliliğiyle güvenilirliği sağlanmış anket aracılığıyla Google Forms üzerinden toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Türkçe öğretmenlerin tecrübelerinden yola çıkarak görüşleri doğrultusunda sorunların giderilmesi için bazı çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda yabancılara Türkçe öğretimi alanında yetişmiş, eğitim görmüş uzman öğretici eksikliğinden, Türkçe öğretilen bazı bina ve sınıfın görseller, elektronik ders araç ve gereçleri ile iletişim teknolojileri bakımından kısmi yetersizliğinden, materyal yetersizliğinden, seviyeye uygun okuma kitabı temininde yaşanan zorluklardan, konuşma becerisi alanındaki güçlüklerden, Türkçenin grameri ve fonetik yapısından kaynaklanan sorunlar saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Lübnan'da Türkçe öğretimi
Karşılaşılan güçlükler
Türkçe öğretmenleri
Çözüm önerileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.07.2021
Kabul Tarihi: 07.12.2021
Elektronik Yayın Tarihi:27.12.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

* Bu çalışma "Lübnan'da Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Dijital Çözüm Önerileri" isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ahmetvelicolakoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3139-9563

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, neslihankarakush@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7808-1099

The Difficulties Encountered in Teaching Turkish in Lebanon and Solution Recommendations

Ahmet Veli ÇOLAKOĞLU¹
Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ²

Abstract

The aim of this study is to determine the difficulties encountered in teaching Turkish in Lebanon by consulting the opinions of teachers working in the field and to offer solution recommendations. Phenomenology design, one of the qualitative research approaches, was used. The study group of the research consists of teachers who consists of 25 instructors and teach Turkish in primary schools, high schools, universities, language courses, foundations and associations and privately in Lebanon. The data were collected by means of a survey which was conducted on Google Forms and constructed through the control of field experts and whose application was performed and reliability was ensured. The data obtained were analyzed by content analysis. Based on the experiences of Turkish teachers, some solution suggestions were presented in order to eliminate the problems in line with their opinions. As a result of the research, the lack of educated and trained specialist teachers in the field of teaching Turkish to foreigners, partial inadequacy in terms of visual, electronic course tools and materials and communication technologies of some Turkish-taught buildings and classrooms, material shortage, difficulties in obtaining reading books suitable for the level, problems in speaking skills, problems arising from the grammar and phonetic structure of Turkish were determined.

Keywords

Teaching Turkish in Lebanon
Difficulties encountered
Turkish teachers
Solution proposals

About Article

Sending Date: 03.07.2021
Acceptance Date: 07.12.2021
Electronic Issue Date: 27.12.2021

DOI: 11.1111/ted.xx

GİRİŞ

Türkistan ve Çin'den başlayarak Kafkasya, kadim medeniyetlere ev sahipliği yapmış Anadolu, Orta Doğu ve Avrupa geneline kadar yayılan Türk tesiri Ortaylı'nın (2018) da söylediği gibi "Türk" söz dünya tarihi yazılamayacağının kuvvetli bir delilidir. Hatta tarihçiler arasında "Türkçe öğrenilmeden tarih yapılmaz." denir. Türklerin tarihte bu kadar farklı sahalarda yaşaması ve birçok toplumla ilişki içinde olmasının bir sonucu olarak Türkçe de çok geniş bir

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ahmetvelicolakoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3139-9563

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, neslihankarakush@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7808-1099

coğrafyaya yayılmış; Asya, Avrupa, Afrika kıtalarında konuşulan ve yazılan bir dil olmuştur (Ergin, 2007, s. 60). Bu Türk etkisi kökleri binlerce yıl geçmişe uzanan Türkçenin de tabiatıyla dünyanın sayılı dilleri arasına girmesini ve yeryüzünün birçok dilini etkilemesini sağlamıştır. Bu etkileşim, Türklerle çeşitli alanlarda münasebeti olan uluslarda Türkçe öğrenme isteği ve ihtiyacı ortaya çıkarmış; dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretimi de zaruri bir alan olarak ortaya çıkmıştır. Bu alanda yazılan eserlerden ilki olan Kaşgarlı Mahmut'un Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazdığı Divân-ı Lugâti't-Türk (Barın, 2009: 122) adlı eserinden günümüze kadar çalışmalar devam edegelmiştir. Türkiye'nin siyasi, iktisadi, ticari etkisi ve başarılarına, üniversitelerinin eğitim sistemindeki gelişmelerine bağlı olarak tarihî bağları olan coğrafyalardan başta olmak üzere kültür yönüyle etkileşimde olduğu bölgelerden Türkiye ile ticari ilişkilerde bulunmak, bir Türk şirketinde çalışmak, herhangi bir Türk üniversitesinde okumak, Türkiye'de yaşamak veya Türkiye'de turizm faaliyetlerinde bulunmak gibi birçok sebeple insanlar Türkçe öğrenmek istemektedir. Böylece artık "*Türkçe, yabancı dil öğrenme talebi sıralamasında önemli bir yere sahip olmuştur*" (Arslan ve Akbarov, 2010). Dinlerin ve mezheplerin, küçük yüz ölçümüne oranla olağanüstü bir çokluk gösterdiği, Ahmet Cevdet Paşa tarafından "Nuh'un Gemisi"ne benzetilen ve Osmanlı dönemindeki adı Cebel-i Lübnan olan Lübnan (Köse, 2006, s. 8) üzerindeki Osmanlı Devleti'nin egemenliği, 1516 yılında Yavuz Sultan Selim Han'ın Memluk Hanedanlığı'na son vermesiyle başlamıştır. Böylece Lübnan yüzyıllar boyunca Türk hâkimiyetinde kalmıştır. Bunun sonucu olarak Türk etkisi Lübnan'ın konuştuğu lehçeden birçok tarihî esere kadar açıkça görülmektedir. Lübnan'daki Türk hâkimiyeti 1918 yılında bölgeyi Fransa'nın işgal etmesiyle son bulmuştur. İşgalden sonra bu eski Osmanlı topraklarında Milletler Cemiyeti manda idaresi kurulmuş ve San Remo Antlaşması'nın kendisine verdiği hak ile Suriye Bölgesi Fransa'nın kontrolüne girmiştir. (Özdemir, 2010, s. 152 ; Ateş, 1992, s. 412). Böylece Yavuz Sultan Selim Han Dönemi'nde Türk egemenliğine giren bölgede Fransız sömürgeciliği başlamıştır. Ancak bu süreç çok uzun sürmemiş, II. Dünya Savaşı'ndan ağır bir yıkımla çıkan Fransa ülkeden birliklerini çekmiş ve 1946 yılına gelindiğinde ülkede Fransa'nın manda yönetimi sona ermiştir. Birinci Dünya Savaşı'yla Lübnan'ı kaybeden Osmanlı Devleti'nin yıkılmasından sonra kurulan Türkiye Cumhuriyeti, yeni devlet kurumlarının kurulması, 2. Dünya Harbi, Sovyet tehdidi, akserî darbeler gibi iç ve dış birçok mesele sebebiyle Lübnan'daki Türkmenler dahil yeni devletin dışında kalan birçok ülkedeki Türk varlığı ile uzun süre ilgilenememiştir. 1989 yılına gelindiğinde vatani görevini yapan Halit Esad adında bir asker vesilesiyle Akkar bölgesinde Türkmenlerin yaşadığı keşfedilmiş, bundan sonra yapılan araştırmalar neticesinde Lübnan'ın diğer bölgelerinde yaşayan Türkmenlerle de temas kurulmuştur. 2013 yılının Ocak, Şubat ve Mayıs aylarında gerçekleştirilen bir saha çalışmasında ise Türklerin 56,000'in üzerinde bir nüfusa sahip oldukları belirlenmiştir. Belirtilen Türk nüfusun 17,500'ünü Anadolu ile eş zamanlı olarak Lübnan'ı da yurt tutan Türkmenler oluşturmaktadır. Ülkenin başkenti Beyrut'ta (yaklaşık 300 kişi), ikinci büyük kenti durumundaki Trablus'ta (yaklaşık 2,300 kişi) ve Trablus yakınlarındaki Dunniye'de (yaklaşık 400 kişi) bulunan Türkmenler daha çok Lübnan'ın kuzey sınırında bulunan Akkar Bölgesi'nde, Suriye Türkmenlerinden önemli derecede göç alan Bekaa Vadisi içerisinde ve Baalbek Bölgesi'ndeki köylerde yaşamaktadırlar (Aydemir, 2013: 241-242). Genel olarak bakıldığında Türkmenlerin ortak özellikleri; çok büyük oranda Sünni mezhebine mensup olmaları,

geçimlerini genellikle tarım ve hayvancılıkla sağlamaları, Türk soylu olduklarını bilmeleri ve Türkiye'ye yönelik hususi bir muhabbetlerinin olmasıdır. Türkiye Cumhuriyeti de Lübnan'daki TİKA, Yunus Emre Türk Kültür Merkezi ve Büyükelçilik gibi temsilcilikleri vasıtasıyla Türkmenlerle yakından alakadar olmaktadır. Türkmenlerin yaşadığı muhitlerde TİKA aracılığıyla birçok alanda projeler hayata geçirilmektedir. Okul, cami, yol, çeşme, spor alanları inşası ile Türkmenlere çeşitli imkânlar sunularak kendilerini geliştirmelerine çalışılmaktadır. Tarım ve hayvancılık alanında da Türkmen köylülerine muhtelif projelerle destek verilmektedir. Bunlara ilaveten Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının ve Yunus Emre Vakfı'nın ortak çalışması ile tespit edilen yetenekli, zeki ve başarılı öğrencilere burs verilmek suretiyle Türkiye'de öğrenim görmeleri sağlanmaktadır. Türk kökenli olmaları münasebetiyle esasında Türkiye'yi çok seven Türkmen halk tüm bu çalışmalar ve projelerin de etkisiyle kendilerine sahip çıkan Türkiye'nin Lübnan'da yaşayan bir vatandaşı gibi hissetmekte ve görmektedir. "Gelecek Nesil" adıyla bilinen dernek çatısı altında toplanan birçok Türk-Lübnan dostluk cemiyetleri sadece Beyrut'ta en az 20.000-30.000 arası Mardinli Türk vatandaşının yaşadığını bildirmektedir. Lübnan'a genel olarak Güneydoğu Anadolu'dan özellikle de Mardin'den Osmanlı Dönemi de dahil Arap, Süryani ve Kürtler çeşitli sebeplerle farklı tarihlerde göç etmiştir. Bu gruptan Süryani'lerin Lübnan tercihi başat gerekçeler güvenlik kaygıları ile Lübnan'ın din ve dil etkenleri görünmektedir. Göçler sadece belli bir dönemde olup bitmemiş, daha sonra da devam etmiş, 1920-1945 arasında ise savaş ve isyanların zirai üretimi azaltması göçün devam etmesi için güçlü bir neden oluşturmuştur (Özdemirci, 2017: 19-22). Lübnan'da halkın Arapça konuşması, o dönemde iş olanaklarının Türkiye'ye göre fazla olması ve Türkiye'nin sanayi yönüyle gelişmiş şehirlerine göre Beyrut'un Mardin ve çevresine daha yakın olması Lübnan'ın Mardinli Araplar açısından göç edilecek bir ülke olmasını sağlayan faktörlerdir. (Nas, 2014: 8) Bunların yanında 1960-1980 arasında Türkiye'den Lübnan'a cereyan eden yoğun bir göç dalgası Türkiye'nin iç çalkantılarından varestede değildir. Lübnan'a yapılan göçlerin en yoğununun bu dönemde olmasında Türkiye'deki toplumsal, siyasi ve çoğunlukla iktisadi sıkıntılar etkili olmuştur. Beyrut'tan göç etmeleri sebebiyle Yahudi nüfusunun azaldığı mahalleler, Mardin'den göç eden Kürt ve Arap göçmenler için elverişli konutlar sunmuştur (Nas, 2017: 10-81). Mardin şehir merkezinde nüfusun ekseriyetini meydana getiren Araplar kendilerini Ömerî, Ensârî ve Mihallemî (Mahallemi) adlarıyla isimlendirmektedir. (Aslan, 2007: 241) Lübnan'a yerleşip hayatını sürdüren Mardinli Türk vatandaşları içerisinde ise Mahallemiler en büyük grubu oluşturmaktadır. (Yeşilmen, 2017: 7) Bütün bu tarihî süreç, Yavuz Sultan Selim Han döneminde başlayan Türk hâkimiyeti, bölgede yerleşik kalan Türkmen nüfusu, sonradan Lübnan'a göç ederek yerleşen Mardinliler, günümüzde Türkiye'nin eski coğrafyasına dönüşü, geride bıraktıklarıyla ilgilenmeye başlaması, ekonomik, ticari, askerî bakımdan, eğitim yönünden yaşadığı ilerlemeyle gelişmeler Lübnan'da Türkçeye ilgili artırmış ve ülkede Türkçe öğretimi faaliyeti hız kazanmıştır. Günümüzde Lübnan'da 5 farklı şehirde ilköğretim, lise, üniversite seviyelerindeki eğitim kurumlarında ve dernek, vakıf gibi hayır cemiyetlerinde ve özel dil merkezlerinde Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Lübnan'daki Türkçe öğretimi Beyrut Yunus Emre Enstitüsü merkezli yürütülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi alanyazını tarandığında muhtelif ülkelerde öğreticilerin veya öğrencilerin karşılaştığı güçlüklerle yönelik çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Bağdaş, 2011; Alshirah, 2013; Karazeybek, 2015;

Akkaya & Gün, 2016; Chang, 2016; Gordeladze, 2017; Yağcı, 2017; Açık, 2018; Avcı, 2018; Salı, 2018; Ormanşahin, 2018; Kirik, 2018; Başar, 2018; Gül, 2019; Doğan, 2019; Şen, 2019; Ramanenkava, 2020; Çangal, 2020; Çelik, 2020; Altunkaya, 2020; Hoşca, 2020; Aktaş & Halitoğlu, 2021). Ancak Türkiye ile aralarında ortak tarihe ve kültürel mirasa sahip Lübnan özelinde bu alanda bir çalışmanın yapılmaması bir eksiklik olarak görülmüştür. Bunu gidermek için Lübnan'da Türkçenin öğretiminde karşılaşılan güçlükleri alanda görevli öğretmenlerin görüşlerine başvurarak tespit etmeye, yerinde elde edilen bulgular ışığında öneriler sunmaya, bu vesileyle alanyazına ve sorunların çözümüne bir nebze de olsa katkı sağlamaya çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen problem cümlesi şudur: "Lübnan'daki farklı kurumlarda Türkçe derslerine giren öğretmenler, Türkçe öğretirken ne tür güçlüklerle karşılaşmaktadır?" Bu çalışmada problem cümlesine dayanarak ifade edilen alt problemler şunlardır:

1. Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan öğrenci kaynaklı güçlükler nelerdir?
2. Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan öğretmen kaynaklı güçlükler nelerdir?
3. Lübnan'da Türkçe öğretiminde 4 temel dil becerisi yönünden karşılaşılan güçlükler nelerdir?
4. Lübnan'da Türkçe öğretmenlerin Türkçe öğretirken dil bilgisi alanında karşılaştığı güçlükler nelerdir?
5. Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan materyal kaynaklı güçlükler nelerdir?
6. Lübnan'da Türkçe öğretiminde öğrenme ortamı (sınıf, bina, sosyal alanlar) ve idari anlayıştan kaynaklı güçlükler nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemiyle ilgili olarak deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Lübnan'da Türkçenin öğretiminde karşılaşılan güçlükleri öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirleyip çözüm önerileri sunmayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından, yaşanmış deneyimi değerlendirmeye odaklanan (Miller, 2003) olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bu desen, açık bir şekilde anlatılması güç olan olgulara yönelik görüş açısı, algı, tecrübe ve duyguların bütüncül biçimde açıklanması için veri toplama ve analiz sürecinde nitel yaklaşımı temel almaktadır (Patton, 2002).

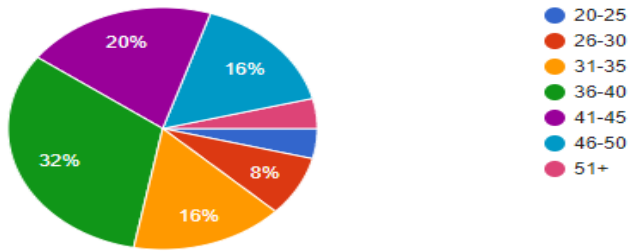
Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda genellikle kendi bağlamlarında kenetli olan ve derinlemesine analiz edilen küçük örneklerle çalışılır (Miles ve Huberman, 2016: 27). Araştırmanın çalışma grubunun teşkilinde amaçlı örnekleme yönteminden istifade edilmiştir. Ele alınan konu hakkında tecrübesi olan kişilere ulaşmanın önem arz ettiği amaçlı örneklemede *araştırmacılar ana olgu hakkında bilgi elde etmek veya onu anlamak için bireyleri ve araştırma mekânlarını kasıtlı bir şekilde*

seçerler (Creswell, 2017: 267). Çalışma grubu belirlenirken de bir araştırmada gözlem birimleri; belirli vasıf ve özellikleri olan kişiler, nesnelere, olaylar ve durumlardan meydana getirilen ölçüt örnekleme türü seçilmiştir. Bu durumda örneklem için tespit edilen ölçüte uygun olan birimler örnekleme dâhil edilirler. (Büyüköztürk vd., 201, s.92) Araştırmada örneklem seçimi için araştırmacı tarafından belirlenen ölçüt "Lübnan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiyor olmak"tır. Araştırmanın çalışma grubunu Lübnan'da farklı şehirlerde ilköğretim, ortaöğretim, üniversite seviyesindeki eğitim kurumlarında, dil ve kültür merkezlerinde, derneklerde veya özel olarak Türkçe dersi veren öğretiler oluşturmaktadır. Gruptaki 4 bayan 21 erkek öğreticiden 6 erkek öğretici 5 yıl boyunca Lübnan'da Türkçe öğretimi alanında görev yapmış ve kısa süre önce yurda dönmüştür. Diğerleri aktif olarak Lübnan'da Türkçe öğretmeye devam etmektedir. Öğreticilerin çalışmaya katılımı tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğreticilerin demografik özellikleri:

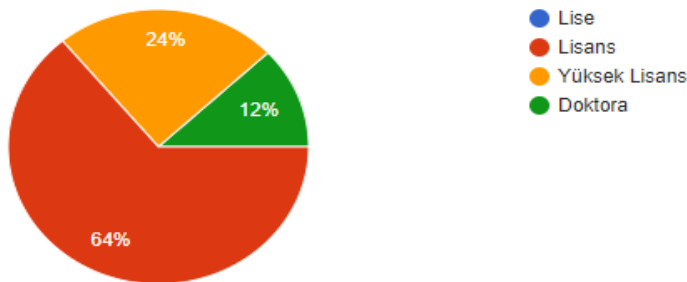
Katılımcı öğreticilerin yaş aralığı Grafik 1'de gösterilmiştir.



Grafik 1: Katılımcı öğreticilerin yaş aralığı

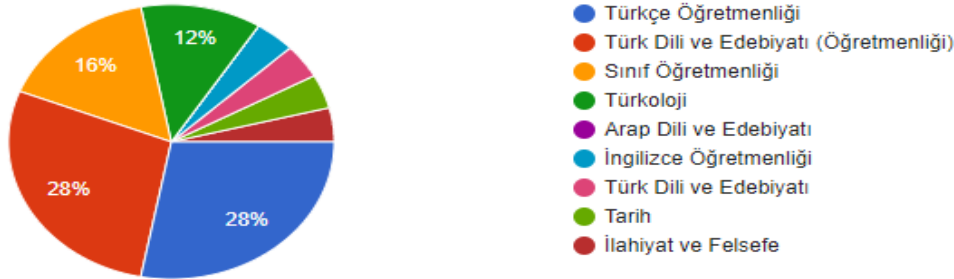
Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi çalışma grubunu teşkil eden Türkçe öğreticilerinin oran olarak % 32'si 36-40, % 20'si 41-45, % on altısı 31-35 ile yine %16'sı 46-50 yaş aralığındadır. %8'i de 26-30 yaş aralığında yer almaktadır. %4 orana karşılık gelen 20-25 yaş aralığındaki bir kişi çalışma grubunun en genç üyesi, yine katılımcıların %4'üne tekabül eden bir kişi ise 50 yaş üstü olup çalışma grubunun en yaşlı üyesidir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğreticilerinin eğitim durumlarına ait bilgiler Grafik 2 ve Grafik 3'te gösterilmiştir:



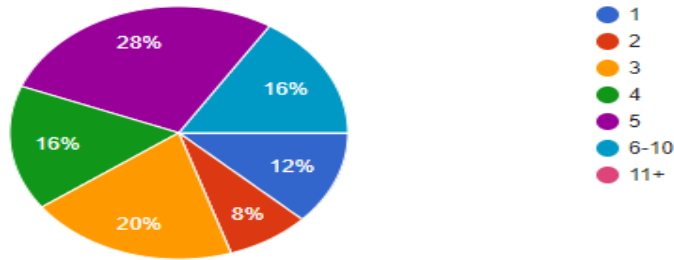
Grafik 2: Katılımcı öğretmenlerin eğitim durumu

Grafik 2’te görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin oran olarak % 64’ü lisans, % 24’ü yüksek lisans %12’si ise doktora mezundur.

**Grafik 3:** Katılımcı öğretmenlerin lisans mezuniyet durumu

Yukarıdaki grafikte görüleceği üzere katılımcıların %12’si Türkoloji mezunu, %16’sı sınıf öğretmeni, %28’i Türkçe öğretmeni, yine %28’i de Türk dili ve edebiyatı öğretmeni öğretmenlerinden oluşmaktadır. Her biri %4’e tekabül eden birer de İngilizce Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ve İlahiyat ve Felsefe bölüm mezunları bulunmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki kıdemleri Grafik 4’te verilmiştir:

**Grafik 4.** Katılımcı öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki kıdemleri

Yukarıdaki grafikte katılımcıların yabancılara Türkçe öğretme alanındaki hizmet süreleri incelendiğinde oran olarak % 28’i 5 yıldır, %20’si 3 yıldır yabancılara Türkçe öğretimi sahasında çalışmaktadır. %16 oranında 4 ve yine %16 oranında 6 yıldır bu sahada hizmet eden Türkçe öğretmenleri bulunmaktadır. Bir ve iki yıldır bu sahada çalışan öğretmenlerin oranı diğerlerine nispetle daha düşüktür.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak ilgili çalışma grubunun Türkçe öğretiminde karşılaştığı güçlüklerin ortaya çıkarılması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan, 33

sorudan oluşan anket internet üzerinden katılımcılara ulaştırılmıştır. Anketlerde açık uçlu ve kapalı uçlu sorular beraber sorulabilir. Bu şekilde soru yöneltmek katılımcıların kapalı uçlu sorulara verdikleri cevapların nedenlerinin araştırılmasını ve bu cevapların ötesine geçen yorumlar yapabilmelerini mümkün kılar (Creswell, 2017: 284). Anket iki bölümden müteşekkildir. Birinci bölümde katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileriyle alakalı 9 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise araştırmanın amacı doğrultusunda Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükleri tespit etmeye yönelik veri toplamayı amaçlayan 24 soru yer almaktadır. Geçerliliğin sağlanması amacıyla anket, üç farklı alan uzmanının kontrol etmesi için gönderilmiş, bu uzman kişilerin görüşleri alınmış ve sağlanan geri bildirimler doğrultusunda geliştirilmiştir. Ayrıca üç Türkçe öğretmeni ile yapılan pilot uygulamanın akabinde düzeltmelerle birlikte yapılandırılarak anket formuna son şekli verilmiştir. Lübnanda Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri tespit etmeye yönelik hazırlanan 33 maddelik anket, internet üzerinden öğretmenler ile paylaşılmış ve alanda çalışan öğretmenlerin cevap, beyan ve görüşleri toplanmıştır. Bu çalışmada Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükleri belirlemek için öğretmenler veri kaynağı olarak ele alınmıştır.

Etik Kurulu Onayı

Çalışmada araştırma ve yayın etik kurallarına uyulmuş, bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır. Etik kurul onayı, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 24.06.2021 tarihli ve 2021/04 sayılı toplantı kararı ile alınmıştır.

Verilerin Analizi

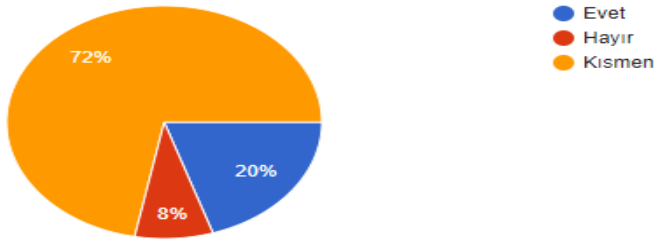
Araştırmada veriler elektronik görüşme formuyla toplandı ve formda açık uçlu sorular da bulunduğu için anket neticesinde elde edilen veriler "betimsel" ve "içerik analiz tekniği" kullanılarak tahlil edilmiştir. İçerik analizi; yöntem bilimsel araç ve teknikler bütünü, kontrollü yorumlama, nesnel, sistemli ve nicel yollardan betimleme, önceden belirlenmiş kıstaslara göre inceleme, anlam çıkarma, açık yönergelerle göre nicelleştirme işlemi, niteli nicele dönüştüren bir işlem, kavramların ölçülmesi ve belirli bir mana çıkarılması için kategorilere ayırma olarak tarif edilmektedir (Tavşancıl-Aslan, 2001: 21-22). Duvarger'e göre ise içerik analizi, bir metnin unsurlarının önceden belirlenmiş bulunan kategorilere göre sınıflandırılmasına dayanmaktadır (Duvarger, 1989:144). İçerik analizi ile kategorilendirilen veriler betimsel analizle yorumlanmıştır. Amacın toplanan verilerin düzenlenerek yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulması olan betimsel analizde veriler, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Özdemir, 2010: 335). Verilerin çözümlenmesi sonucunda anket sorularına verdikleri cevaplardan hareketle katılımcıların en zorlandığı beceri alanları "konuşma, yazma, okuma ve dinleme" olmak üzere 4 ana temaya; dil bilgisi öğretirken yaşadıkları güçlükler ise "dil yapısı, dil bilgisi ve bireysel sebepler" olarak 3 ana temaya ayrılmıştır. Bu temaların içine aldığı alt temalar katılımcıların beyanlarına göre bulgular bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, Lübnan'daki Türkçe öğretmenlerine uygulanan anket neticesinde ulaşılan veriler ve bunların yorumları bulunmaktadır. Ankete 4'ü kadın, 21'i erkek toplam 25 kişi katılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla hazırlanan elektronik görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizi sonucunda beş farklı tema altında listelenerek katılımcı öğretmenlerin Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaştıkları güçlükler ortaya konulmuştur.

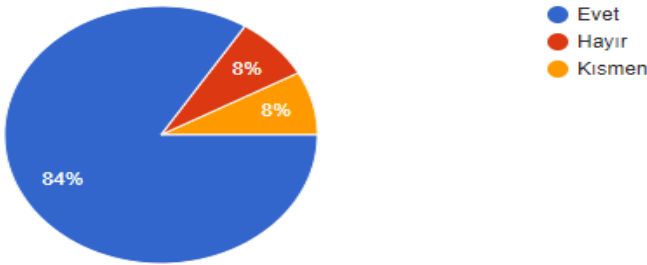
Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular

"Birinci Alt Problem" olan *Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan öğrenci kaynaklı güçlüklerin tespiti için yöneltilen aşağıdaki sorulara verilen cevaplar incelenmiş ve grafiklerdeki veriler elde edilmiştir.*



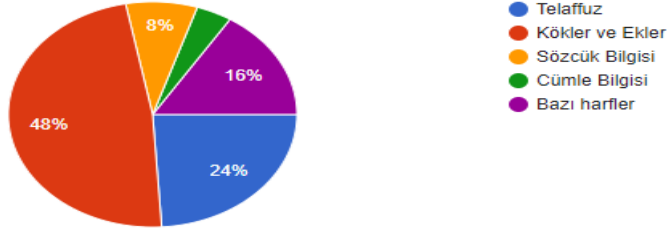
Grafik 5. "Öğrencileriniz devamsızlık yapıyor mu?" sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde katılımcılar, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin %72'sinin kısmen devamsızlık yaptığını, %20'sinin devamsızlık yaptığını, %8'inin ise devamsızlık yapmadığını ifade etmektedir.



Grafik 6. "Öğrencilerinizin hazırbulunuşluk düzeylerinde farklılık var mıdır?" sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinde farklılık olup olmadığı hususundaki soruya katılımcıların %84'ü evet, %8'i hayır, %8'i de kısmen cevabı verdiği görülmektedir.

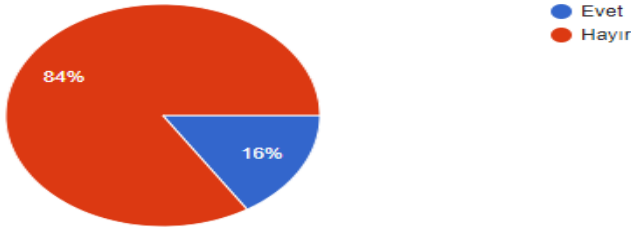


Grafik 7: “Öğrencileriniz hangi konularda daha çok güçlük yaşamaktadır?” sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde öğrencilerin %8’inin sözcük bilgisi, %16’sının bazı harfler, %24’ünün telaffuz, %48’inin ise kökler ve ekler konusunda sıkıntı yaşadığı anlaşılmaktadır.

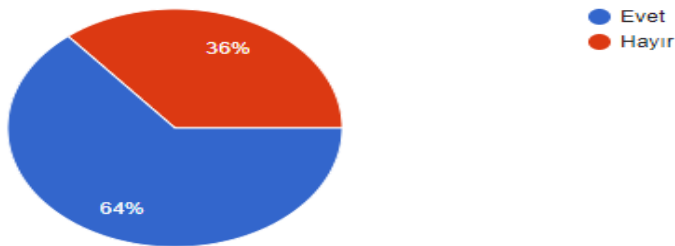
İkinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

“İkinci Alt Problem” olan Lübnan’da Türkçe öğretiminde karşılaşılan öğretmen kaynaklı güçlüklerin tespiti için yöneltilen aşağıdaki sorulara verilen cevaplar incelenmiş ve grafiklerdeki veriler elde edilmiştir.



Grafik 8: “Lisans eğitiminizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim (ders) aldınız mı?” sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde katılımcıların %16’sının üniversitede iken yabancı dil olarak Türkçe öğretimine dair ders aldığı, %84’ünün ise almadığı anlaşılmaktadır.

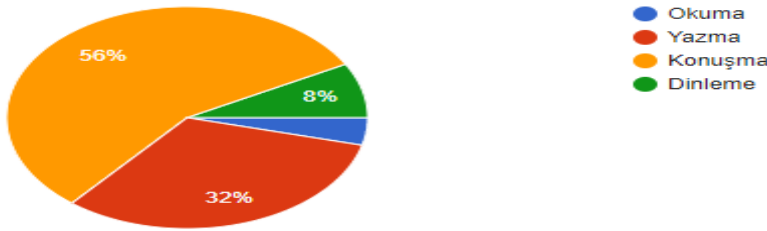


Grafik 9: “Lisans eğitimi dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim aldınız mı?” sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde lisans eğitimi dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim alanların oranı %64, almayanların oranı ise %36 olduğu anlaşılmaktadır.

Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular

“Üçüncü Alt Problem” olan *Lübnan’da Türkçe öğretiminde 4 temel dil becerisi yönünden karşılaşılan güçlüklerin tespiti için yöneltilen aşağıdaki soruya verilen cevaplar incelenmiş ve grafik ve tablodaki veriler elde edilmiştir.*



Grafik 10: “Türkçe öğretirken en çok zorlandığımız beceri alanı hangisidir?” sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde katılımcıların Türkçe öğretirken en zorlandığı beceri alanının %56 ile konuşma olduğu belirlenmiştir. %32’si yazma, %8’i dinleme, %4’ü ise okuma beceri alanında öğretme gücünü yaşamaktadır.

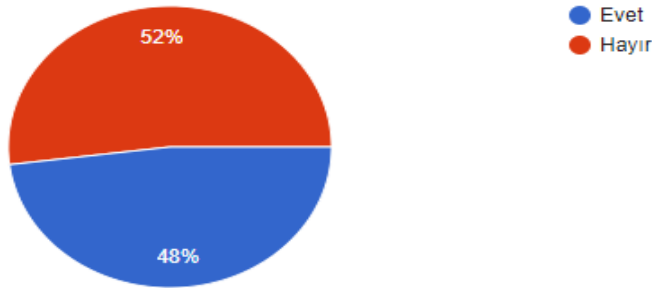
Tablo 1. Türkçe Öğretirken Katılımcıların En Çok Zorlandığı Beceri Alanları

Ana Tema	Alt Tema	Frekans	Yüzde
Konuşma	Günlük hayatta uygulama alanı bulamama, pratik eksikliği	7	29,17
	Ana dil ile hedef dil arasındaki yapı ve telaffuz farklılığı	5	20,83
	Yetersiz sözcük dağarcığı	2	8,33
	Konuşmanın en üst düzey beceri alanı olması	1	4,17
	Yetersiz kur süresi	1	4,17
Yazma	Alfabe farklılığı	2	8,33
	Sınırlı kelime bilgisi	1	4,17
	Ana dil	2	8,33
Okuma	Olumsuz aktarma	1	4,17
Dinleme	Anlamakta zorlanma	1	4,17
	Cümle yapısı ve hızlı konuşma	1	4,17
Toplam		24	100,0

Katılımcıların Türkçe öğretirken en çok zorlandıkları beceri alanı ile ilgili verdikleri cevaplardan ana tema olarak belirlenen 4 beceri alanından okuma alanı ile ilgili 5 alt tema, yazmayla ilgili 3 alt tema, okumada 1 alt tema, son olarak dinleme beceri alanında 2 alt tema tespit edilmiştir. Katılımcıların %56'sının öğretirken zorlandığı okuma alanı ile ilgili cevaplar incelendiğinde 7 kişiden oluşan ve oran olarak öğreticilerin %29.17'sine karşılık gelen grup, öğrencilerin günlük hayatta uygulama alanını bulamaması ve dolayısıyla pratik eksikliği yaşaması, 5 kişinin oluşturduğu %20,83'ü ana dil ile hedef dil arasındaki yapı ve telaffuz farklılığı, 2 kişiden oluşan %8,33'lük kesim yetersiz sözcük dağarcığı, %4.17 oranına karşılık gelen bir kişi konuşmanın en üst düzey beceri alanı olması ve yine %4.17 oranına karşılık gelen bir katılımcı ise yetersiz kur süresi dolayısıyla güçlük yaşadığını düşünmektedir. Katılımcılardan yazma alanında öğretme gücünü ifade edenlerin cevaplarına bakıldığında ikişer kişi alfabe farklılığı ve öğrencilerin ana dilinden kaynaklı sorunlardan dolayı öğrencilere yazma beceri alanında öğretme gücünü yaşadığını belirtmektedir. Bunların toplam oranı %16,66'dır. Okuma beceri alanında öğretirken zorluk yaşadığını belirten ve öğreticilerin %4'üne karşılık gelen tek öğretici de bunun sebebinin öğrencilerin bildiği yabancı dillerden olumsuz aktarma yapması olduğunu belirtmektedir. Dinleme becerisi alanında güçlük yaşadığını ifade eden 2 öğretici bunun sebebinin öğrencilerin Türkçeyi anlamakta zorlanması, hızlı konuşulması ve Türkçenin cümle yapısı olarak açıklamıştır. Bu alanda güçlük yaşayan öğreticilerin oranı toplamda %8,34'tür.

Dördüncü Alt Probleme İlgili Bulgular

“Dördüncü Alt Problem” olan *Lübnan'da Türkçe öğreticilerin dil bilgisi öğretiminde karşılaştığı güçlüklerin tespiti için yöneltilen aşağıdaki soruya verilen cevaplar incelenmiş, grafik ve tablodaki veriler elde edilmiştir.*



Grafik 11: “Öğrencilerinize Türkçe dil bilgisini öğretirken problemler yaşıyor musunuz?” sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde öğrencilerine Türkçe dil bilgisi öğretirken problemler yaşayıp yaşamadıkları sorulan katılımcıların %52'si bu soruya 'hayır', %48'i ise 'evet' cevabını verdiği görülmektedir.

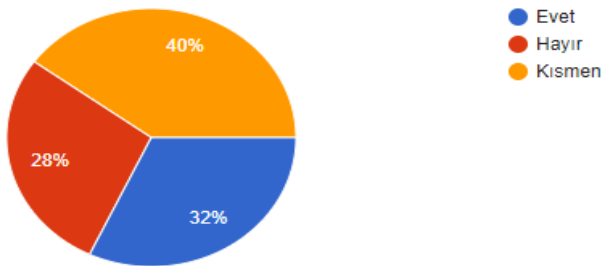
Tablo 2. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretirken Yaşadıkları Güçlükler

Ana Tema	Alt Tema	Frekans	Yüzde
Dilin Yapısı	Türkçenin eklemeli bir dil olması	6	50,00
	Ana dilinin yapısını kullanma eğilimi	2	16,67
Dil bilgisi	Ana dilinde karşılığının olmaması ve bildiği dillerdeki bazı yapılarla karıştırması	2	16,67
Bireysel Sebepler	Konuyu tekrar etmeme	2	16,67
	Toplam	12	100,00

Dil bilgisi öğretirken güçlük yaşayan katılımcıların cevaplarına bakılarak 3 ana tema oluşturulmuştur. Dilin yapısı ana temasında dil bilgisi öğretiminde güçlük yaşayan katılımcıların %50'si Arapça'nın çekimli bir dil olmasına mukabil Türkçenin eklemeli bir dil olmasından, eklerin çeşitliliğinden, %16,67'si ise öğrencinin ana dilini kullanma eğiliminden kaynaklı problem yaşadığını dile getirmektedir. Toplamda %66,6 oranıyla dilin yapısı ana teması güçlüğü en çok yaşandığı alandır. Dil bilgisi ana temasında güçlük yaşayan katılımcıların %16,6'sı öğrencilerin öğrenmeye çalıştığı Türkçe dil bilgisi yapısının ana dilinde karşılığının olmamasından ve bildiği dillerdeki bazı yapılarla karıştırmasından kaynaklı güçlük yaşamaktadır. Son olarak katılımcıların %16,6'sı öğrencilerin düzenli çalışmamasından ve konuyu tekrar etmemelerinden kaynaklı unutmaları dolayısıyla dil bilgisi öğretiminde güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir.

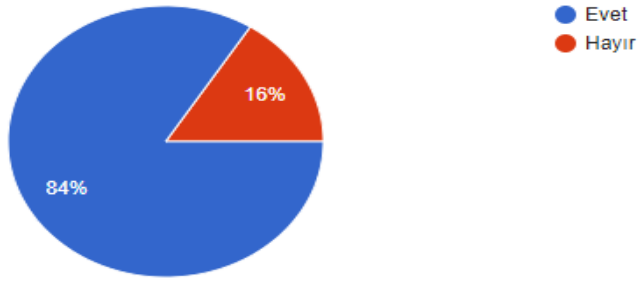
Beşinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

"Beşinci Alt Problem" olan *Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan materyal kaynaklı güçlüklerin tespiti için yöneltilen aşağıdaki sorulara verilen cevaplar incelenmiş, grafiklerdeki veriler elde edilmiştir.*



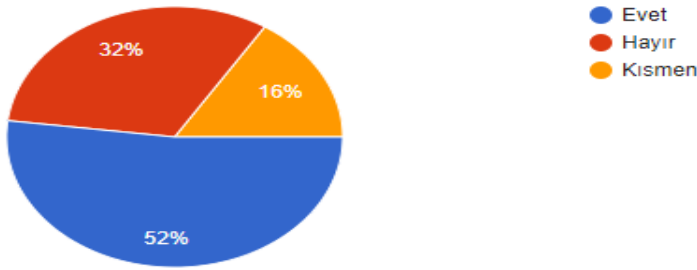
Grafik 12: "Kullanmakta olduğunuz ders kitabında dört temel beceri ve dil bilgisi için eşit alan ayrıldığını düşünüyor musunuz?" sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafikte katılımcıların kullanmakta oldukları ders kitabında dört temel beceri ve dil bilgisi için eşit alan ayrılıp ayrılmadığına dair soruya verdikleri cevaplara bakıldığında %28'i 'hayır', %32'si 'evet', %40'ı ise 'kısmen' dediği anlaşılmıştır.



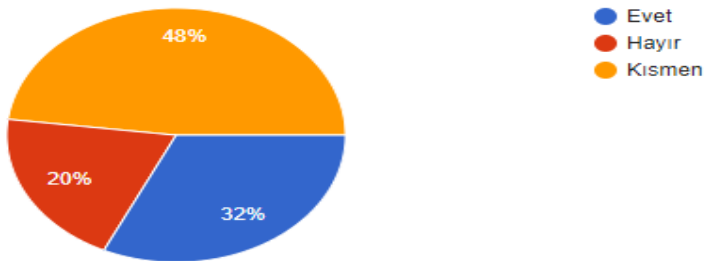
Grafik 13: “Ders kitabına ek olarak yardımcı ders materyali kullanıyor musunuz?” sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafiğe bakıldığında ders kitabına ek olarak yardımcı ders materyali kullanan katılımcıların oranı %84 iken kullanmayanların oranının ise sadece %16 olduğu görülmektedir.



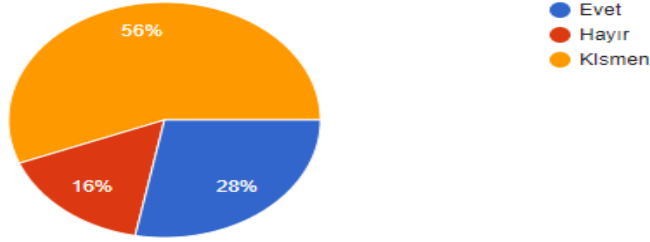
Grafik 14: “Ders kitaplarının dışında seviyeye uygun okuma kitabı bulma güçlüğü yaşanmakta mıdır?” sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafikte ders kitaplarının dışında seviyeye uygun okuma kitabı bulma güçlüğüne yaşanıp yaşanmadığına dair soruya katılımcıların % 16’sı ‘kısmen’, %32’si ‘hayır’, %52’si ise evet dediği görülmektedir.



Grafik 15: “Kullandığımız ders kitabında okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri yeterli midir?” sorusuna öğretici cevapları

Kullandıkları ders kitabında okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerinin yeterli olup olmadığına dair soruya yukarıdaki grafikte gösterildiği gibi katılımcıların %20'si 'hayır', %32'si 'evet' ve %48'i ise 'kısmen' diyerek yanıtlamıştır.

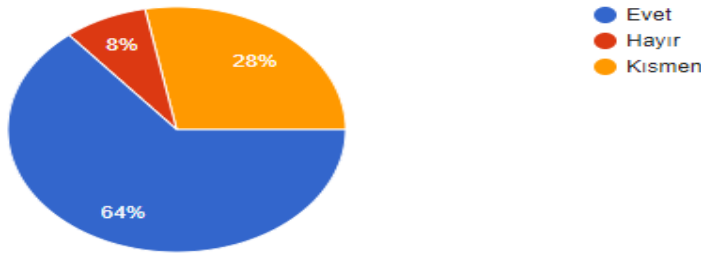


Grafik 16: “Kaynaklar dil bilgisi öğretimi için yeterli midir?” sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde kaynakların dil bilgisi öğretimi için yeterli olup olmadığıyla ilgili soruya katılımcıların %16'sı 'hayır', %28'i evet, %56'sı ise 'kısmen' cevabını verdiği görülmektedir.

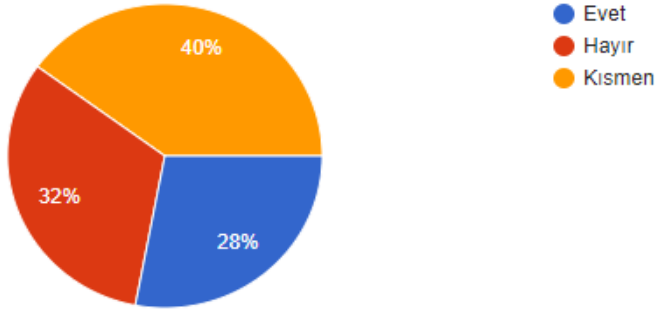
Altıncı Alt Problemle İlgili Bulgular

“Altıncı Alt Problem” olan *Lübnan’da Türkçe öğretiminde karşılaşılan öğrenme ortamı (sınıf, bina, sosyal alanlar) ve idari anlayıştan kaynaklı güçlüklerin tespiti için yöneltilen aşağıdaki sorulara verilen cevaplar incelenmiş ve grafiklerdeki veriler elde edilmiştir.*



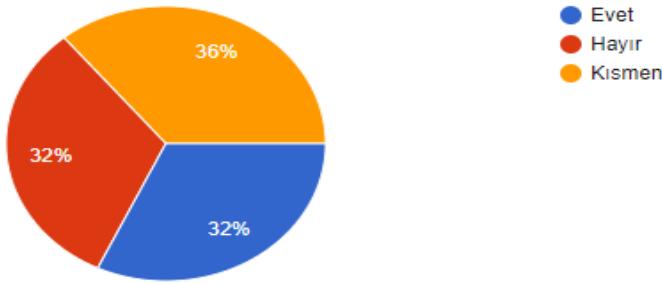
Grafik 17: “Müdür, müdür yardımcısı (sorumlu kişi) yeterince ilgileniyor mu?” sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafik incelediğinde “Müdür, müdür yardımcısı (sorumlu kişi) yeterince ilgileniyor mu?” sorusuna katılımcıların %8'i 'hayır', %28'i 'kısmen', %64'ü ise evet cevabını verdiği görülmektedir.



Grafik 18: Bina, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun şekilde donatılmış mıdır? (Koridor, kantin, tenefüs alanları ve sosyal alanlar) sorusuna öğretici cevapları

“Bina, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun şekilde donatılmış mıdır?” sorusuna yukarıdaki grafikte görüleceği üzere katılımcıların %28’i ‘evet’, %32’si ‘hayır’, %40’ı ise ‘kısmen’ cevabını vermiştir.



Grafik 19: “Sınıf; görseller, iletişim teknolojileri, elektronik ders araç ve gereçleri bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yeterli donanıma sahip midir?” sorusuna öğretici cevapları

“Sınıf; görseller, iletişim teknolojileri, elektronik ders araç ve gereçleri bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yeterli donanıma sahip midir?” sorusuna yukarıdaki grafiğe bakıldığında katılımcıların %32’si ‘evet’, %32’si ‘hayır’, %36’sı ise ‘kısmen’ cevabını verdiği görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Lübnan’daki Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükleri tespit etmek için yöneltilen sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde aynı sınıfta Türkçe öğrenen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinde farklılık olduğu, devamsızlık yapanların bulunduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca bazı harflerin telaffuzunda ve kök-ek konusunda öğrencilerin sıkıntı yaşadığı göze çarpan bir diğer konudur. Birçok öğretmenin lisans eğitiminde, özellikle de mezuniyet sonrasında alanda çalışmaya başlamadan önce YTÖ ile ilgili bir eğitim almadan göreve başlaması önemli bir sorun olarak görülebilir. Katılımcıların %56’sını oluşturan 14 öğreticinin konuşma beceri alanında, 8 katılımcının oluşturduğu %32’lik bir kesimin yazma

beceri alanında öğretirken zorlandığı görülmektedir. Yabancılara Türkçe dil bilgisi öğretirken öğretmenlerin hemen hemen yarısının güçlük yaşadığı tespit edilmiştir. Dil bilgisi öğretirken güçlük yaşadığını dile getiren öğreticilerin yarısı bunun Türkçenin eklemeli bir dil olmasından kaynaklandığı ifade etmiştir. Ders kitabına ek olarak yardımcı ders materyali kullanıp kullanmadıklarına dair verilere bakılarak öğreticilerin konunun öğretilmesi ve pekiştirilmesi hususunda ders kitabını yeterli görmediği sonucuna ulaşılabilir. Ek materyal kullananların %47,62'si konuyu pekiştirmek için, %28,57'si ders kitabını yetersiz bulduğundan dolayı %9,52'si ise öğrenci katılımını artırmak amacıyla farklı kaynaklardan istifade ettiğini beyan etmiştir. Ders kitaplarının dışında seviyeye uygun okuma kitabı bulma konusunda da çoğunluğun kısmen veya tamamen sıkıntı yaşadığı söylenebilir. Kullanılan ders kitabında okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri yeterliliği ile ilgili cevaplardan elde edilen veriye bakıldığında çoğunluğun kitaptaki 4 temel becerinin öğretiminde kullanılan etkinliklerin kısmen ya da tamamen yetersiz olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca çoğunluk dil bilgisi öğretimi için kaynakları kısmen ya da tamamen yeterli bulmamıştır. Bina, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun şekilde donatılmış mıdır? (Koridor, kantin, teneffüs alanları ve sosyal alanlar) sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğreticilerin %28'inin 'evet' dediği görülmektedir. %32'si 'hayır', %40'ı ise 'kısmen' cevabını vermiştir. Bu verilere göre çoğunluğun görev yaptığı kurumlarda binanın Türkçe öğretimine tam olarak uygun şekilde donatılmadığı sonucuna varılabilir. Sınıf; görseller, iletişim teknolojileri, elektronik ders araç ve gereçleri bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yeterli donanımına sahip olup olmadığı ile ilgili veriler incelendiğinde katılımcıların %32'sinin 'evet', %32'sinin 'hayır', %36'sının ise 'kısmen' cevabını verdiği görülmektedir. Bu veriler ışığında öğreticilerin görev yaptığı kuruma göre donanımın farklı olduğu söylenebilir. %32'lik kesimi oluşturan 8 kişinin görev yaptığı kurumlarda Türkçe öğretimi için yeterli donanım varken yine aynı oran ve sayıda öğreticinin görev yaptığı kurumlarda ise yetersiz olduğu söylenebilir. Öğreticilerin %36'sını oluşturan 9 kişin görev yaptığı kurumlarda kısmi bir yeterlilik söz konusudur. Alanyazında benzer sonuçların yer aldığı araştırmalar mevcuttur (Bağdaş, 2011; Alshirah, 2013; Karazeybek, 2015; Akkaya & Gün, 2016; Chang, 2016; Gordeladze, 2017; Yağcı, 2017; Avcı, 2018; Salı, 2018; Ormanşahin, 2018; Kirik, 2018; Başar, 2018; Gül, 2019; Doğan, 2019; Şen, 2019; Ramanenkava, 2020; Çelik, 2020; Altunkaya, 2020; Hoşca, 2020;). Bu araştırmanın sonuçlarına benzerlik gösteren yukarıdaki mezkûr çalışmaların yanı sıra bazı farklı sonuçlara ulaşan çalışma da bulunmaktadır. Açık (2008) tarafından yapılan çalışmada; Türkiye Türkçesinin öğreniminde temel dil becerilerinden % 40 "Yazma", % 33 "Konuşma", %17 "Anlama" ve % 16 "Okuma" becerisinde öğrencilerin güçlük yaşadığı sonucuna göre en çok yazma beceri alanında sorun tespit edilmesi bu araştırmadaki en çok konuşma beceri alanında güçlük yaşanması sonucuyla örtüşmemektedir. Bunun sebebi de bu çalışmada ana dili Arapça olan öğrenirlere Türkçe öğreticilerin öğretirken en zorlandığı beceri alanı tespit edilmeye çalışırken Açık tarafından yapılan çalışmada ana dili farklı olanların sorunları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrenirlerin farklı özelliklerini de göz önünde bulundurmak gerekir.

Öneriler

Araştırmanın sonucunda tespit edilen Lübnan'da Türkçe öğretiminde yaşanan güçlükler doğrultusunda sunulan öneriler aşağıdadır:

1. Günlük hayatta Türkçe pratik yapma imkanı bulma güçlüğünden dolayı konuşma beceri alanında yaşanan sıkıntıyı gidermek için konuşma kulüpleri kurularak konuşmaya yönelik faaliyetler icra edilmeli, göze ve kulağa hitap edecek etkinlikler düzenlenerek öğrenirlerin katılımı sağlanmalıdır. Bu sayede Türkçe pratik yapma imkânı ve fırsatını sağlayacak bir ortam sunulacaktır.
2. Derse devamlılığı teşvik amacıyla başarılı öğrencilere Türkiye'ye eğitim gezisi düzenlenerek belli bir süre eğitim kampına alınması sağlanabilir. Bu aynı zamanda öğrencilerin konuşma becerilerini ilerletmelerine olanak tanyacaktır. Ayrıca öğrencilerin derse ilgisini artırmak için Web 2.0 araçlarıyla farklı beceri alanlarında iletişim becerisini geliştirecek, günlük hayatla ilişkili etkinlikler hazırlanmalı, ders daha canlı, verimli, ilgi çekici hale getirilmelidir. Öğrencilerin öğrenirken eğlenceli vakit geçirebileceği etkinliklerin tasarlanıp hazırlanması öğrencilerin derse devamlılığına da olumlu katkı sağlayacaktır.
3. Öğreticilere Web 2.0 araçlarının kullanıma dair eğitimler icra edilmeli ve kendilerini bu araçlarla etkinlik hazırlama konusunda geliştirmeleri teşvik edilmelidir.
4. Derste dört temel beceri alanına eşit yer vermek yerine öğrenme ve öğretme güçlüğü çekilen alanlara daha fazla ağırlık verilebilir.
5. Arapça'da bulunmayan Türkçe ünlü ve ünsüz sesler, bazı sözcüklerin telaffuzunda güçlükler yaşanmasına yol açmaktadır. Alfabe öğretilirken güçlük çekilen harfler göz önünde bulundurularak bu sorunu ortadan kaldıracak bir öğretim planı yapılmalı, tekrarlar, farklı etkinlik ve alıştırmalarla alfabe iyi öğretilmeli, sorun baştan çözülmelidir. Arapça ve Türkçe arasındaki ses farklılıkları sebebiyle sese dayalı becerilere özellikle önem verilmelidir.
6. Türkçe ve Arapça arasındaki yapısal farklılık düşünüldüğünde Arapçada karşılığı olmayan yapıların öğretimine daha fazla süre ayrılıp çok alıştırma yapılması yolu tercih edilebilir. Unutmayı önlemek maksadıyla belli zaman aralıklarında tekrarı da yapılmalıdır.
7. Materyaller konusunda özel bir çalışma yapılmalı, ülkenin kültürü, dili, sosyal yapısı gibi özellikleri göz önünde bulundurularak materyaller ve program hazırlanmalı, bu konudaki eksiklikler tamamlanmalıdır. Zira ülkelerin özelliklerine göre Türkçe öğretimi ve öğrenimindeki zorluklar, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri farklılık arz edebilmektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini tespit edecek testler yapmalı, sınıfları bu test sonuçlarına göre ayarlamalıdır.
8. Her seviyeye uygun çeşitli okuma kitapları bulunmalı, dil bilgisi, konuşma, yazma gibi alanların öğretimini destekleyici, pekiştirici ek materyaller de temin edilmelidir.

9. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında düzenlenen programlara iştirak eden öğretmenler görevlendirmeli, bu alanda yüksek lisans yapan öğretmenlere öncelik verilmelidir. YÖTÖ alanında hiçbir eğitim almayan öğretmenler görevlendirilmemelidir. Üniversitelerde yabancılara Türkçe öğretimi alanında lisans programları açılmalı, alandaki öğretmenlerin bu bölüm mezunları arasından seçilerek işin ehline bırakılması yoluna gidilmelidir.

10. Türkçe öğretim faaliyeti icra edilen muhtelif dernek ve eğitim kurumlarında görseller, iletişim teknolojileri, elektronik ders araç ve gereçleri bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bakımından yeterli donanıma sahip olmayan bina ve sınıfların mevcut eksikliklerini gidermek gayesiyle kurumlar arası eş güdüm etkin şekilde yürütülmeli, ilgili ve yetkili mercilere sorunlar bildirilmeli ve Türkçe öğretimi faaliyetinden sorumlu, yürütücü kurum tarafından bu eksikler tamamlanmalı, TİKA devreye sokularak Türkçe öğretilen bina ve sınıflar yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun şekilde teşrif edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Arslan, M., & Azamat A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (24), 179-191.
- Aslan, M. A. (2007). Mihallemlerde sözlü edebiyat geleneği. *Makalelerle Mardin III Eğitim-Kültür-Edebiyat*, 241-249.
- Ateş, C. (1992). Lübnan sorunu. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 412.
- Aydemir, Ö. K. (2013). Lübnan Türkmenleri ve dilleri. *TDD/ JofEL Winter Tehlikedeki Diller Dergisi/ Journal of Endangered Languages*, 241-242.
- Barın, E. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yazılan “ecnebilere mahsus” elifbâ kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 121-136.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel F., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları*. EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Duverger, M. (1980). *Metodoloji açısından sosyal bilimlere giriş*. (Çev. Ü. Oskay). Bilgi Yayınevi.
- Ergin, M. (2007). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. Bayrak Basım/Yayım, 60.
- Hsieh, H. F. & Sarah E. S. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Karal, E. Z. (2011). *Osmanlı tarihi*. Türk Tarih Kurumu, 9, 539.
- Köse, T. (2006). *SETA Lübnan raporu: Lübnan’da istikrar arayışları*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, 8.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Miller, S. (2003). *Analysis of phenomenological data generated with children as research participants*. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Nas, F. (2014). Ortadoğu’da etik ve dilsel bağlamda göç ve kimlik sorunu (Lübnan’da yaşayan Türkiyeliler örneği). (Doktora Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- _____. 2017. *Ortadoğu'da göç dinamikleri: Mardin'den Beyrut'a bir göç araştırması*. Gece Kitaplığı, 10-81.
- Ortaylı, İ. (2018). *Türklerin tarihi - Orta Asya'nın bozkırlarından Avrupa'nın kapılarına*. Timaş Yayınları, 8.
- Özdemir, H. (2010). *Abdülhamid'in Filistin çılgılığı*. Yitik Hazine Yay, 152.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemirci, A. S. (2017). *Lübnan'daki Mardinliler: Mardin halkının göçü*. ORSAM Raporu, No: 208, 19-22.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative interviewing. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3, 344-347.
- Tavşancıl, E. & Aslan, A. E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekler.*, Epsilon Yayınevi.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1999). *Osmanlı Tarihi*. Türk Tarih Kurumu, 2, 287.
- Yeşilmen, H. (2016). Etno-dini kimlik açıdan Mahallemiler, *Artuklu Akademi*, 3(2), 7.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 2, s.464-487

Eğitimde Öğrenci ve Öğretmen Performanslarının Değerlendirilmesi Noktasında “Biçimlendirici Öğrenme” Modelinin Yeri ve Önemi

Furkan İlker AKIN¹

Mustafa ŞEKER²

Özet

Öğrenme modelleri, öğretme teknikleri ve öğrenme becerisi arasındaki boşluğu doldurduğu için günümüzde uygulanan eğitim sistemleri içerisinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin, öğrenim performanslarını artırmada öğrenme stilleri etkin bir rol oynamaktadır (Albert, 2012; Tollefson, 2000). Bu nedenle öğrenciler, bilgi ve öğrenme becerilerini nasıl geliştirecekleri ve daha yüksek yeterlilikleri nasıl kazanacakları konusunda yapıcı geri bildirim almalıdır. Ayrıca bu süreçte eğitimciler, öğretim, denetleme ve iyi örnekleri modellemede etkin bir rol oynar. Diğer yandan, öğrenme beklentisi, akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme yönünden öğretim modelleri uygulamalarında farklılıklar oluşmaktadır. Bu çalışma, öğrenci öğrenmesini teşvik etme ve motive etme konusunda biçimlendirici öğrenmenin etkisini anlamak için yapılandırıcı bir paradigma kullanmaktadır. Aynı zamanda, bu çalışma öğrenme motivasyonu konusunda sosyo kültürel yaklaşımları kullanmak suretiyle öğrenci başarılarının artırılmasını hedeflemektedir. Sosyal etkileşimler ve iletişim, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımlamak için kendilerini değerlendirmeleri ve akranlarını değerlendirmeleri için temel kanaldır.

Anahtar Kelimeler

Biçimlendirici Öğrenme Modeli
Değerlendirme
Eğitim
Eğitim Programları
Öğretim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 31.08.2021

Kabul Tarihi: 29.11.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İktisadi, İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, s1619004@std.yildiz.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6655-0297>

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mseker@yildiz.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6397-0579>

Nitekim, Biçimlendirici Öğrenme Modeli öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini güçlendirmek suretiyle öğrenme özerkliğinin nasıl geliştirileceği konusunda eğitimcilere yol göstermektedir. Bu araştırmada, farklı öğrenme ortamlarında verimli bir şekilde çalışabilen öğretme ve öğrenme süreci içindeki etkili biçimlendirici öğrenme metodunu incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, mülakat tekniği esas alınarak çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan akademisyenlerin "biçimlendirici öğrenme modeli" konusunda görüş ve düşüncelerine başvurulmuş, "biçimlendirici modeli" ile ilgili ifadeleri değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, Biçimlendirici Öğrenme Modelinin ülkemiz eğitim sistemi açısından yeni bir öğrenme modeli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, Biçimlendirici Öğrenme Modelinin etkin ve yaygın bir kullanım alanına sahip olmadığı görülmektedir.

The Place and Importance of the "Formative Learning" Model in the Evaluation of Student and Teacher Performance in Education

Furkan İlker AKIN¹
Mustafa ŞEKER²

Abstract

Learning models play an important role in today's education systems as they fill the gap between teaching techniques and learning skills. Learning styles play an active role in increasing students' learning performance (Albert, 2012; Tollefson, 2000). Therefore, students should receive constructive feedback on how to

Keywords

Formative Learning Model
Evaluation
Education
Education Programs
Teaching

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İktisadi, İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, s1619004@std.yildiz.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6655-0297>

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mseker@yildiz.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6397-0579>

develop their knowledge and learning skills and gain higher competences. Also, in this process, educators play an active role in teaching, supervising and modeling good examples. On the other hand, there are differences in the practices of teaching models in terms of learning expectations, peer assessment and self-assessment. This study uses a constructivist paradigm to understand the impact of formative learning on encouraging and motivating student learning. At the same time, this study aims to increase student achievement by using socio-cultural approaches in learning motivation. Social interactions and communication are the main channels for students to evaluate themselves and evaluate their peers to identify their strengths and weaknesses. As a matter of fact, the Formative Learning Model guides educators on how to improve learning autonomy by strengthening students' own learning experiences. This study was conducted to examine the effective formative learning methods within the teaching and learning process that can work efficiently in different learning environments. In the study, based on the interview technique, the opinions and thoughts of the academicians working in the education faculties of various universities on "formative learning model" were consulted and their expressions about "formative model" were evaluated.

As a result, it is seen that the Formative Learning Model is a new learning model for the education system of our country. Therefore, it is seen that the Formative Learning Model does not have an effective and common usage area.

About Article

Sending Date: 31.08.2021

Acceptance Date: 29.11.2021

Electronic Issue Date: 27.12.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Toplumların, eğitim sistemlerindeki içerik ve uygulama farklılıkları yeni yeni öğretim modellerinin ortaya çıkmasının ana nedeni olmuştur. Eğitim programları, öğretici ve öğrencilerin ilgileri, yetenekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda bütüncül ve kapsamlı bir şekilde hazırlanmalıdır. Nitekim, bu durum nitelikli ve destekleyici bir öğretim programının başarılı olmasını sağlamaktadır (KKTC MEB, 2016). Öğreticiler, yetiştirdikleri öğrencilerin öğrenme becerisinin gelişimini, öğrencilerinin öğretime katılım performansını ve öğretim programında kazandığı yetenekleri her zaman fark edemeyebilir. Bu nedenle, öğretim modelleri eğitim programlarında önemli bir yer teşkil etmektedir. Çünkü, öğretim programları süreklilik sergileyen ve öğrencilerin öğretime katılım performansını takip eden bir süreçtir (McAfee & Leong, 2012). Eğitimde kullanılan öğretim modelleri öğrencilerin ve öğreticilerin öğretim becerisinin geliştirilmesini ve öğrenmenin kapsamlı ve nitelikli bir

şekilde uygulanmasını amaçlamaktadır. Dolayısıyla etkili ve kalıcı öğrenme için vazgeçilmez bir unsurdur. Eğitim ve öğrenim sürecine dahil olan bireylerin eğitimle ilgili temel davranış özellikleri sağlıklı bir öğretim programıyla ilişkilidir (Atılğan, 2017). Bu nedenle, iyi bir eğitim ve öğretim programı yenilenebilir, güncel ve sürdürülebilir olmalıdır. Eğitim programlarının kalitesi, hedeflenen kazanımların ne kadarının gerçekleştiğiyle, eğitim sürecindeki uygulamalarda ne kadar başarılı olduğuyla ve öğrencilerin öğretilenleri ne kadar kavradığıyla yakından ilişkilidir (Çalışkan ve diğerleri, 2013; Kanatlı, 2008). Öğretim modelinin öğretici tarafından doğru olarak seçilmesi ve uygulanması öğrenciler açısından önem arz etmektedir (Bayhan, 2017). Eğitim modelleri, öğreticilerin iş yükünü artıran bir etken olmayıp öğrencilerin etkili öğrenme becerilerini kuvvetlendiren bir faaliyettir (Bredenkamp, 2015). Doğru bir öğrenme modeli seçimi, sadece öğrencinin başarı düzeyini artırmakla kalmaz aynı zamanda öğrencilerin hayata hazırlanmasını sağlar (Bekiroğlu, 2004). İyi bir öğrenme modeli güvenilir olmalı ve aynı zamanda farklı öğrenme süreçlerinde ve öğrenme faaliyetlerinde tekrarlanabilir olmalıdır. Diğer yandan iyi bir öğrenme modeli, eşitlikçi ve objektif bir biçimde uygulanmalıdır (McAfee & Leong, 2012). Nitelikli bir eğitim ve öğretim sürecinde öğrenme modelinin önemli bir rolü vardır. Doğru seçilmiş bir öğrenme modeli eğitim öğretim sürecinin nitelikli olmasını ve başarıya ulaşmasını sağlamakta olup eğitim öğretim sürecinin kalitesini de artırmaktadır (Gültekin, 2011; Kılıç, 2016). Davranışçı ve geleneksel eğitim kuramlarının yetersiz ve eksik kaldığı noktalarda alternatif olarak ortaya çıkan biçimlendirici öğrenme kuramı çağdaş eğitimde giderek yerini almaya ve önemini artırmaya başlamıştır. Bu yaklaşım ile davranışçı ve geleneksel eğitim kuramındaki öğreticinin tek başına sorumlu olması ortadan kalkmak suretiyle bu süreçte öğreticinin yanında öğrencinin de sorumluluk almasının önü açılmıştır. Dolayısıyla, eğitim öğretim sürecinin odak noktasında öğrenciler yer almıştır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak geliştirilen uygulamalarla eğitim öğretim süreci değer kazanmıştır (Ozan, 2017). Günlük yaşamda etkili olan biçimlendirici öğrenme kuramı, öğrenen bireyi öğrenme faaliyeti sürecinde pasif bir öğrenci olmaktan çıkararak bireyin sürece bizzat katılımını sağlayan bir eğitim ve öğretim süreci oluşturmuştur (Sakız, 2014). Bu yöntemle birey, kendi yaşantısı yoluyla istedik davranışları benimseyebilme fırsatı yakalamıştır. Biçimlendirici öğrenme modeline göre, öğrenme sırasında kavram gelişimi ve derin anlayışlar eğitsel algılamalar ürün veya sonuca değil sürece odaklanmaktadır. Bundan dolayı, sonuç ve ürüne odaklı geleneksel öğrenme modellerine alternatif olarak ortaya çıkmıştır (Kılıç & Aydın, 2014; Küçüktepe, 2010). Biçimlendirici öğrenme modeline göre eğitim ve öğretim faaliyetleri iç içe ve uyumlu olmalıdır (Bekiroğlu, 2006; Karadüz, 2009; Maeroff, 1991). Farklı gelişim ve öğrenme modellerinin ve süreçlerinin uygulanması oldukça sistematik ve öğretim süreci ile iç içe olan bir faaliyeti ortaya koymuştur. Öğrenme modelleri öğretmenlerin mesleki niteliklerini ve becerilerini artıran ve eğitimci yeteneklerini geliştiren bir durumdur. Öğrenciler gelişim ve öğrenme deneyimlerini oluştururken öğretici de yaptığı gözlemler sonucunda öğrencilerden etkili geri bildirimler alır, onlara konuyla ilgili uygun sorular yönlendirir. Böylece etkili öğrenmelerini destekler (Black & William, 1998a).

Öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirmek için, eğitimciler değerlendirmenin biçimlendirici boyutuna odaklanmalıdır. Çünkü iyi uygulanan bir biçimlendirici öğrenme modeli, en etkili öğretim araçlarından biridir (Stiggins & DuFour, 2009). Eğitimciler, öğrenciler ile ilgili bilgileri kayıt altına alırlar. Sonrasında kendi gözlem ve deneyimleri ile bu bilgileri birleştirerek objektif bir şekilde elde ettikleri bulgulara ihtiyaç duyduklarında

başvurmak için muhafaza ederler. Ancak bu şekilde en doğru değerlendirmeyi gerçekleştirmiş olurlar. Karar verme esnasında çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek, geliştirmek ve öğretim stratejilerinde yenilik yapmak için eğitim ve öğretim stratejilerini geliştirirler. Bu sürecin içinde biçimlendirici öğrenme modelini de göz önünde bulundururlar (McAfee & Leong, 2012). Biçimlendirici öğrenme modeli kaliteli ve nitelikli bir eğitim sisteminin vazgeçilmez unsuru olmuştur. Bunun yanı sıra, son yirmi yıldır biçimlendirici öğrenme modeli öğrencilerin eğitime bakış açılarının değiştirilmesi ve öğrencilerin 'kendi kendine öğrenme' konusunda sorumluluk alabilmesi hususunda önemli bir rol oynamıştır (Black & Wiliam, 1998; Cowie & Bell, 1999; Sadler, 1989). Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen bu eğitim modeli eleştirel bağlamda birçok kez ele alınmasına rağmen bilgi tabanlı olması, öğrencilere bir öğrenme kültürü kazandırması, sınıf uygulamalarına önem vermesi ve eğitim alanında hesap verilebilirliği ön planda tutması dolayısıyla eğitim olgusu içerisinde önemli bir yere sahiptir (Shepard, 2000; Stiggins, 2002). Biçimlendirici öğrenme, genel öğrenci başarısı düzeylerini yükseltmek için önemli bir modeldir. Biçimlendirici öğrenme, performansı teşvik etmek için geliştirilmiş olan ve bunun üzerine nicel ve nitel araştırma yapan bir modeldir. Yeni kavramlara ilişkin anlayışlarını aktif olarak geliştiren (yalnızca bilgiyi özümsemek yerine), yeni fikirleri daha geniş bir bağlama yerleştirmelerini sağlayan çeşitli stratejiler geliştiren ve kendi ve kendilerinin kalitesini yargılamayı öğrenen öğrenciler, akranın iyi tanımlanmış aleyhine çalışması öğrenme hedefleri ve kriterleri, aynı zamanda yaşamları boyunca öğrenme için paha biçilmez olan beceriler geliştirmektedir. Eğitim alanında model oluşturucular biçimlendirici öğrenme modelinin öğrenmeyi teşvik ettiğini savunmuştur. William (2005)'e göre, biçimlendirici öğrenme modeli, yaygın ara ve kıyaslama değerlendirmelerine göre "erken uyarı özetleyici" değerlendirmeye sahip bir eğitim modelidir. Biçimlendirici öğrenme modelinde eğitim olgusu, ticari malzeme kümesi olarak nitelendirilmesiyle birlikte modelin etkili ve verimli olabilmesi için zamanlama unsuru önemli bir faktör olarak gösterilmektedir. Ancak, genel olarak bu modelde müfredat ve öğretim yöntemlerinden ziyade öğrencilerin geri bildirimlerine odaklanılır (Kahl, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2006c). Diğer yandan, Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen bu eğitim modeli Amerikan Eğitim Sistemi'nde üzerinde uygulanmaya çalışıldığında yeterli derecede etkin olmadığı görülmüştür. Bu durumun sebebi, potansiyel olarak güçlü olan biçimlendirici öğrenme modeli güçlü sınıf temelli öğrenme ve öğretme hususunda yeniliği ve eğitimde hesap verilebilirliği ön planda tutarken 2001 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde kabul edilen ve 2002 yılının Ocak ayında yürürlüğe giren 'Hiçbir Çocuk Geride Kalmayın Yasası'nın gölgesinde kalmasıdır.

Biçimlendirici öğrenme, öğretme veya öğrenmeyi aşamalarını geliştirmek amacıyla öğretim süreci sırasında gerçekleştirilen değerlendirme olarak tanımlanır (Shepard, Hammerness, Darling-Hammond & Rust, 2005). Biçimlendirici öğrenmenin asıl kaynağı, yeni öğrenme aşamasını oluşturmak için hemen düzenlemeler yapma becerisinin yüksek olmasıdır. Biçimlendirici öğrenmenin temelinde yer alan bilişsel ve motivasyonel teorileri anlamak önemlidir. Çünkü bu teoriler, faydalı sonuçlar ortaya çıkardığında biçimlendirici öğrenmenin önemini açıklamaktadır. Geri bildirim, biçimlendirici öğrenmenin en belirgin özelliğidir olup en güçlü araştırma tabanına (yani en fazla sayıda çalışma) sahip olmaktadır. Ancak, bu hususta önemli olan şey, geri bildirim her zaman (hatta genelde) başarılı sonuçlar doğurmadığıdır. Edinilen bilgiler doğrultusunda ülkemizde biçimlendirici öğrenme modeline ilişkin araştırmalarda yapılan tespitlere göre, biçimlendirici öğrenme modeliyle

ilgili çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu çalışma, ülkemizdeki eğitim öğretim faaliyetlerinde biçimlendirici öğrenme modelinin konumunu saptamak ve önemini vurgulamak amacıyla yapılmıştır. Biçimlendirici öğrenme modelinin değerlendirme tekniği, hedeflenen öğretim uygulamaları üzerinde düşünmeye, araştırmaya ve geliştirmeye olanak tanır (Bell & Cowie, 2001; Buck ve diğerleri, 2008; Duschl & Gitomer, 1997; Ruiz-Primo & Furtak, 2007). Bu modelde öğretmenler öncelikle öğrencilerin ilgi alanlarını belirleyerek, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırmak için uygulama yapmalıdırlar (Elibol, 2018).

Literatürde yer alan çalışmalar öğretmenlerin öğrenme sürecini daha etkili bir hale getirmek için başvurdukları biçimlendirici öğrenme modelini başarılı kullanılacak şekilde yeterli alt yapıya sahip olmadıklarına dikkat çekmektedir. (Buck ve diğerleri, 2008; Stiggins, 1988; Wininger & Norman, 2005). Öğretmen eğitimi programlarında teorik olarak biçimlendirici öğrenme modelinin önemini sıkça üstünde durulmasına rağmen, literatür çalışmaları incelendiğinde öğretmenlerin uygulamada yetersiz kaldığını vurgulamaktadır (Black & William, 2005; Yin & Buck, 2019).

LİTERATÜR TARAMASI

Eğitim Kavramı

Her toplum, kendi insanını geleceğe hazırlamak ve karşılaştıkları hayat problemlerine akılcı çözüm yolu bulmak amacıyla, toplumun ve bireyin hayatında eğitimi birinci etken olarak algılamaktadır. Bu nedenle her milletin bir eğitim anlayışı ve dolayısıyla da bir eğitim felsefesi vardır. Genel anlamda eğitim denilince; karşımıza çeşitli kültürlerdeki eğitim anlayışları ve kavramları çıkmaktadır. İnsanoğlu tarih sahnesine çıktığı andan itibaren, eğitim ve öğretimle ilgili kavramlar, sürekli onun hayatının bir parçası olmuştur. Konuyla ilgili literatür gözden geçirildiğinde; Türkçe’de Eğitim kavramının eş anlamlısı olarak, “Görgü” kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Nitekim TDK’ye göre eğitim kavramı ‘Bir kimsenin, bilgisini artıracak nitelikte karşılaştığı ve kişiliği üzerinde olumlu etki yapan, deneyerek elde ettiği bilgi ve deneyimlerin tümü’ şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitim kavramsal olarak incelendiğinde, bireyin davranışlarını anlamlandırma noktasından hareket ederek, bireysel hareket ve davranışları toplumsal ahlaki geleneklere uygun bir şekilde değerlendirmeyi esas alır. Bu bağlamda eğitim; formal ya da informal olmak üzere ikiye ayrılır. Formal eğitimde, eğitimcinin bireye yol göstermesi ve bireyi denetlemesi ve, bilinçli bir şekilde bireyin davranışlarının değiştirilmesini hedefler. İnfomal eğitimde ise, bireye öğrenme süreçleri boyunca refakatçilik eden bir eğitimci yoktur. Diğer bir ifadeyle bireyden kendi kendisini eğitmesi ve kültür düzeyini artırması beklenir (Senemoğlu, 2003). Kültür, bir milletin tarih boyunca kendi çabasıyla, sosyal temaslarıyla ve tecrübeleriyle yarattığı maddi ve manevi olgular bütünüdür (Arvasi, 1965). Eğitim kelimesi kavramsal boyutlarda ele alındığında, çok çeşitli şekilde tanımlanmıştır. Özellikle Emile Durkheim tarafından yapılan tanım eğitim kelimesinin kapsamını çok geniş bir ölçek üzerine kurgulamıştır (Ergün, 1992). Emile Durkheim’e göre eğitim, “tabiatın, sosyal kurumların ve diğer insanların bizim zekâmız veya irademiz üzerinde etkin olmalarıdır” şeklinde yorumlanmaktadır (Akyüz, 2004). Eğitim kavramı bu tanım üzerinden ele alındığında, odak noktasında birey olan bu olguyu şekillendiren ve/ veya etkileyen sadece birey faktöründen meydana gelmediği görülmektedir. Diğer taraftan, toplumsal, siyasal, ekonomik ve doğa

kuralları eğitim kavramının içeriğini etkileyen faktörlerdir. Eğitim bir değişim ve gelişim süreci olduğu için daima değişkenlik ve dinamiklik içerir. Ana prensibi bireylerin toplumsal kurallara ve sosyal çevreye adaptasyon süreçlerine bilimsel ve akılcı yollar kullanmak suretiyle onların çözüm yolu üretmelerini sağlamaktır. Weber, eğitim gibi süreklilik arz eden toplumsal olguları değerlendirilirken, süreklilik arz eden başka olgular ve olaylardan da katkı sağlanmasını savunmuştur. Eğitim konuları incelenirken tarihsel süreç, yinelemeler, analogiler ve koşutluklar aramak, tek başına yeterli olmamaktadır. Bu bağlamda, Weber'e göre toplumsal olguların anlaşılmasında nedensellik bağının incelenmesinde toplumun ekonomik, politik, dini, sınıfsal ve örgütsel yönleriyle birlikte bütüncül olarak ele alınması gerekmektedir.

Eğitim Politikaları

Eğitim ile birçok toplumsal hedefin, uzun vadede sürdürülmesi ve aktarılması hedeflenmiştir (Kraft & Furlong, 2012). Diğer yandan, toplumun elde etmek istediği yaşam standartlarına erişilebilmesi için, devletin elindeki etkili bir araç olarak kabul edilmiştir (Adolino & Blake, 2001). Bu kapsamda incelendiğinde, devletin eğitimle ilgili izleyeceği, oluşturacağı ve yöneteceği tüm politikalar, günlük siyasi söylemlerin merkezinde kalmıştır. Özellikle son yıllarda uygulanan eğitim politikaları, kamusal bir politika niteliğinde olmuş, ve daha fazla ilgi duyulan bir fenomen haline gelmiştir (Dye, 2011). Eğitim politikalarının kendine özgü nitelikleri olduğu için diğer politikalarından ayrılmış ve bu özgün niteliklere farklı anlamlar da yüklenmiştir. Eğitim politikalarının özgün bir sosyo-politik zeminde gelişmiş olan karmaşık, çok katmanlı ve dinamik yapısı vardır. Bir eğitim politikasını anlamak için, öncelikle eğitim politikasını algılama sürecini ve içinde yer aldığı bağlamı iyi ve yeterli düzeyde anlamak gerekir (Aschenberger, 2012). Devletin ilgi odağında olan eğitim politikaları, esas olarak politika biliminin genel yapısına benzemekte olup, ancak kendisine has özellikleri ve söylemleri olan bir durumdur. Bu farklılığın temel kaynağı, eğitim politikalarının kendisine özgü amaçlarıdır. Bu yönde ele alındığında, bireyin toplumsal yaşama uyum sağlaması, toplumsal deneyimin kazanılması, kültürel bilgi ve felsefenin gelecek nesillere aktarılması hususunda, eğitim önemli bir olgu olmaktadır. Eğitim politikasının da diğer politika disiplinlerindeki gibi, çok disiplinli bir anlayış biçimi vardır. Ancak eğitim politikası, diğer politika disiplinlerinde olduğu gibi odak noktasına problemi koymaz. Diğer bir ifadeyle, eğitim, toplumun ihtiyaç duyduğu gelişimin sağlanması için bir araçtır. Herhangi bir problem oluşmasını beklemeden alternatif yollar keşfedebilir. Diğer yandan eğitim politikasında normatiflik bağlamında süregelen bir tartışma söz konusudur. Buna göre, eğitim politikalarında alınan kararlar ve uygulanan politikalar toplumun tüm kesimlerine hitap etmeli ve bireysel etkilerden soyutlanmalıdır. Diğer yandan eğitim, toplumun değer yargılarını yeniden inşa etmeli ve yeni nesillere aktarma hedefi gütmelidir.

Öğrenme Modeli

Öğrenme modeli kavram olarak, öğrenme eğiliminde olan öğrencilerin öğrenme yapısındaki farklılıklarının saptanması amacıyla ortaya çıkmıştır (Şeker ve Yılmaz, 2011). Öğrencilerin öğrenme becerindeki temel farklılıkların sebepleri arasında; aile ortamı, meslek hayatı, iş ortamı, okul ortamı, öğrencilerin sosyal hayatları ve arkadaş ilişkileri gösterilebilir. Nitekim, eğitimin başlıca hedeflerinden biri, bir öğrenciye nasıl öğrenmesi gerektiği

konusunda bir yol haritası çıkararak, öğreticilerin farklı biçimdeki öğrenme modellerinden ve stratejilerinden hangisinin öğrenciler açısından uygun olduğunun belirlenmesi ve bunların amaçları doğrultusunda kullanılmasının öğretilmesini sağlamaktır. Öğrenci bireyin kendisine en uygun öğrenme modelini belirlemesi öğrenme sürecinde öğrenme gücünün artmasına fayda sağlamaktadır. Öğrenme modeli, öğrencinin uyarılara verdiği tepkiyi belirlemesinin yanı sıra bu uyarıları kullanma biçimini de ortaya çıkarmaktadır. Bu anlamda, öğrenme modelinin, öğrencinin neyi öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiğine yoğunlaştığını söylemek mümkündür. Öğrenme modellerindeki ortak amaç, öğrencilerin birbirinden farklı olarak öğrendiklerini ortaya koymaktır. Öğrenme modeli sadece bir yetenek değil, aynı zamanda yeteneklerin keşfedilmesi ve kullanılmasına imkân veren bir araçtır (Sternberg, 1994).

Öğrenme stillerinin yapısı, süreklilik arz etmesinin yanı sıra iki kutuplu bir yapıdadır. Yansıtıcıya karşı dürtüsel veya sıralıya karşı rastgele olması iki kutuplu yapısına örnek olarak gösterilebilir. Bunun yanı sıra, öğrenci bir bireyin bilgiyi öğrenirken kendini tekrar ettiği noktada değer bağımsızdır. Çünkü her aşırı ucun kendi potansiyel avantajları ve dezavantajları vardır (Dörnyei, 2005). Modern çağda uygulanan ölçme ve değerlendirme teknikleri, eğitimde hem değerlendirme fonksiyonlarının, hem de öğrenme fonksiyonlarının verimli bir şekilde kullanılmasını amaçlamaktadır. Süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirme aracı olan biçimlendirici (formatif) değerlendirme stratejileri, ürün odaklı değer biçmeye yönelik bir ölçme ve değerlendirme aracı olan özetleyici (summatif) değerlendirme modelinin aksine öğrenme-öğretme sürecinin paydaşları olan öğrenci ve öğretmenlere önemli geri bildirimler sağlamak suretiyle, öğrenme-öğretme sürecini daha verimli ve etkili bir hale getirmektedir.

Biçimlendirici Öğrenme Modeli

Yapılan birtakım bilimsel çalışmalarda, biçimlendirici öğrenme stratejilerinin etkili ve verimli bir şekilde uygulanması durumunda, öğrencilerin öğrenme ve başarı süreçlerine önemli katkılar sağlayan bir model olduğuna değinilmiştir (Black & William, 1998; Miller & Lavin, 2007; Volante & Beckett, 2011). Biçimlendirici öğrenme modeline ilişkin uygulamalar, ürün odaklı öğrenme modeline benzer bir biçimde öğrencilerde öğrenme sürecini sistematik bir biçimde incelemek yerine öğrencilerin bireysel davranışlarını incelemek suretiyle sonuçlandırır (Confrey & Makar, 2005; Mandinach, Honey & Light, 2006). Biçimlendirici öğrenme modeli kaliteli ve nitelikli bir eğitim sisteminin vazgeçilmez unsuru olmuştur. Bunun yanı sıra, son yirmi yıldır biçimlendirici öğrenme modeli öğrencilerin eğitime bakış açılarının değiştirilmesi ve öğrencilerin 'kendi kendine öğrenme' konusunda sorumluluk alması konusunda önemli bir rol oynamıştır (Black & William, 1998; Cowie & Bell, 1999; Sadler, 1989). Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen bu eğitim modeli, eleştirel bağlamda birçok kez ele alınmasına rağmen, bilgi tabanlı olması, öğrencilere bir öğrenme kültürü kazandırması, sınıf uygulamalarına önem vermesi ve eğitim alanında hesap verilebilirliği ön planda tutması dolayısıyla, eğitim olgusu içerisinde önemli bir yere sahiptir (Shepard, 2000; Stiggins, 2002). William (2005)'e göre, biçimlendirici öğrenme modeli, yaygın ara ve kıyaslama değerlendirmelerine göre "erken uyarı özetleyici" değerlendirmeye sahip bir eğitim modelidir. Biçimlendirici öğrenme modelinde eğitim olgusu, ticari malzeme kümesi olarak nitelendirilmesiyle birlikte modelin etkili ve verimli olabilmesi için,

zamanlama unsuru önemli bir faktör olarak gösterilmektedir. Ancak, genel olarak bu modelde müfredat ve öğretim yöntemlerinden ziyade, öğrencilerin geri bildirimlerine odaklanılır (Kahl, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2006c). Black ve arkadaşları (2003) yaptıkları araştırmalarda; biçimlendirici öğrenme modelinin öğrencilerin motivasyonlarını yüksek tutmak suretiyle, öğrencilerin öz güvenlerinin, öz saygılarının ve öz benliklerinin sağlanmasında olumlu bir rol oynadığını saptamışlardır. Bundan dolayı, öğretilerin öğrenme ve öğretme süreçlerinde biçimlendirici öğrenme modelini etkili bir biçimde kullanmaları büyük önem arz etmektedir. Kohler ve arkadaşlarının (2008), öğretici adaylarının biçimlendirici öğrenme modelini esas alan öğretim faaliyetlerinde, öğrencilerin yansıtma yapmalarının gerekli olduğuna vurgu yapmışlardır. Dolayısıyla, öğretici adaylarının biçimlendirici öğrenme modeline yönelik bilgi ve becerilerinin kazanılmasında, bu modeli esas alarak yapacakları uygulamaları çok titiz bir şekilde incelemeleri ve uygulamaya yönelik olarak yansıtma yapmaları son derece önemlidir. Diğer bir ifadeyle, öğretici adaylarının biçimlendirici öğrenme modeline ilişkin sahip oldukları kuramsal bilgiler ile uygulamaya yönelik becerileri arasında bir bağlantı kurmaları önem arz etmektedir. Eğitim-öğretimdeki programların değerlendirme çalışmalarına gelince Turgut (1983), yazılı olarak yapılan ilk program değerlendirme çalışmasının, 1948 İlkokul Programı üzerinde programın özünü değiştirmemek suretiyle yeni bir öğretim metodu uygulamasının raporu olduğunu belirtmiştir. Bolu ve İstanbul illerinden seçilen pilot uygulama okullarında yapılan çalışma daha sonraki dönemlerde İlkokul Program Taslağı olarak uygulamaya konmuştur. Araştırmanın amacı, 1948 programı birbiriyle karşılaştırmaktır. Araştırmada, öğrencilerin başarı durumları ve öğrencilerin yetenek gelişimleri ölçülmüş, diğer yandan öğretmenlerin, yöneticilerin, eğitim uzmanlarının ve öğrencilerin taslak hakkında fikirlerine başvurulmuştur. Bulgular, bilimsel yöntemlerle analiz edilmiştir (MEB, 1963; Angel, 1963'ten akt. Turgut, 1983). Selvi (1996) araştırmasında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirli programların denenmesi ve geliştirilmesi sonrasında yaygınlaştırılması amacı güdülen program geliştirme çalışmalarının yürütülmesine rağmen, deneme programları bütün boyutlarıyla irdelenmediği için nitelikli ve tam bir çalışma olarak değerlendirilemediği sonucuna ulaşmıştır (Güven & İleri, 2006). Fransızca konuşulan ülkelerdeki biçimlendirici öğrenme literatürünün bir incelemesinde, Allal ve Lopez (2005), biçimlendirici değerlendirmenin tarihini Scriven'in (1967) eğitim programlarının orijinal "biçimlendirici değerlendirme" tanımı üzerinden geliştirmiştir. Bu modelde amaç, öğrenmenin bütüncül olarak değil, aşamalı olarak değerlendirilmesidir (Allal & Lopez, 2005). Kahl'a (2005a) göre, biçimlendirici öğrenme öğretmenlerin öğrettikleri belirli konuları ve becerileri kavrama hususunda yararlandıkları ve öğrenciyi ölçmek için, kullandığı bir "orta akım" aracı olduğunu vurgulamıştır (Kahl, 2005a). Sadler'in (1989), Biçimlendirici Öğrenme Teorisine Erken Katkılarında çalışmasında açıkladığı gibi, geribildirim, öğrencilerin ve nihayetinde öğrencilerin öğrenilecek beceriler hakkında net bir vizyona sahip olmasını, mevcut öğrenci ilerlemesini değerlendirmesini ve netleştirmesini gerektiren kritik bir unsurdur. Öğreticilere hangi içerik standartlarının daha iyi idare edildiği ve hangilerinin ek öğretimsel dikkat gerektireceği hakkında bilgi sağlayarak biçimlendirici program değerlendirme araçları olarak hizmet ederler. Crooks (1988), eğitimde ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanarak, motivasyonel psikoloji, öğrenme teorisi (hem davranışçı hem de bilişsel) literatürlerden elde edilen bulguları bir araya getirmiştir. Bu araştırmanın yapıldığı dönemde, davranışçı ve bilişsel teorinin pek çok ortak paydada bulunmadığını söylemek mümkündür. Black ve

Wiliam (1998) tarafından yapılan inceleme biçimlendirici öğrenme modelinde en çok alıntı yapılan referans olup bu modelin dönüm noktası olmuştur. Black ve Wiliam (1998) tarafından yapılan incelemenin temel argümanı, biçimlendirici öğrenme modelinin öğrenmeyi geliştirme fonksiyonuna odaklandığı görüşüdür. Black ve Wiliam, mevcut sınıf uygulamalarını ele alan araştırma literatüründen 250 çalışmayı incelemiş ve değerlendirme uygulamalarında öğrenci motivasyonunu, öğrenci katılımını, öğrenme teorisini, söylem ve sorgulama gibi belirli sınıf stratejilerini ve etkili geri bildirim özelliklerini incelemiştir. Bu bağlamda biçimlendirici öğrenme modelinin öğrenme üzerindeki etkisi diğer tipik eğitim modellerine göre istatistiksel olarak %40 ila %70 oranında daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak, biçimlendirici öğrenme modeli uygulamaları, yüksek başarılı öğrencilere yardım etmekten ziyade, düşük başarılı öğrencilere yardımcı olma eğilimindedir. Diğer bir ifadeyle, biçimlendirici öğrenme modeli, üst biliş becerilerini geliştirerek düşük başarılı öğrenciler için farklı bir şekilde motivasyonu artırmaya yardımcı olmaktadır. Çünkü, yüksek başarılı öğrenciler bu kaynaklara sezgisel olarak veya başka destekler yoluyla zaten sahiptir. Palincsar ve Brown'ın (1984) karşılıklı öğretim metodunda, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi, hikâye hakkında düşünme ve bundan sonra gelecek hakkında tahminlerde bulunma gibi düşük performans gösteren ortaokul öğrencilerinin okuma yeterliliğini önemli ölçüde geliştirmiştir. Biçimlendirici öğrenmenin temelinde yer alan bilişsel ve motivasyonel teorileri anlamak önemlidir. Çünkü bu teoriler, faydalı sonuçlar ortaya çıkardığında biçimlendirici öğrenmenin önemini açıklamaktadır. Geri bildirim, biçimlendirici öğrenmenin en belirgin özelliğidir olup en güçlü araştırma tabanına (yani en fazla sayıda çalışma) sahip olmaktadır. Ancak, bu hususta önemli olan şey, geri bildirim her zaman (hatta genelde) başarılı sonuçlar doğurmadığıdır. Kluger ve DeNisi'nin (1996) meta-analiz metodu, değerlendirmenin görevden çok kişiye odaklandığında, çalışmaların üçte birinde geri bildirim performansı kötüleştirildiğine dikkat çekmektedir. Geri bildirim, görevin temel unsurlarına odaklandığı ve nasıl iyileştirilebileceğine dair özel rehberlik sağladığı çalışmaların yalnızca üçte birinde, geri bildirim tutarlı bir şekilde performansı iyileştirmiştir. Bundan dolayı, öğrencilere sadece puanlarını veya yeterlilik kategorilerini söylemek, biçimlendirici öğrenme literatüründe onaylanan geribildirim türü değildir. Carol Dweck (2002), otuz yılı aşkın bir süredir yaptığı çalışmalarda, Carol Dweck (2002), otuz yılı aşkın bir süredir yapılan çalışmalarda, zekanın doğuştan değişmez bir özellik olduğuna inanan öğrencilerin bu durumu kendileri için bir "varlık" teorisi olarak nitelendirdiğine değinmektedir. Bu öğrenciler, zor problemlerle şaşkına döner ve akademik zorluklardan kaçınma eğilimindedir. Aksine, yeteneğin çabayla artırılacağı öğretilen, "aşamalı" bir benlik teorisine sahip olan öğrencilerin akademik zorluklar aramaları ve zor sorunlarla karşılaştıklarında çabalamaları daha olasıdır. Öğrencinin çaba düzeyine, kullanılan alternatif akıl yürütme stratejilerinin kanıtlarına ve çalışma ürünlerinin özelliklerine odaklanan geri bildirim, yetenek hakkında artan inançları teşvik eder ve öğrenme engelleri karşısında daha yapıcı davranışlar sergilenmesinde rol oynar. Çocuklar, sabit bir zekâ seviyesiyle doğmak yerine, Barbara Rogoff'un (1990) "düşünmede çıraklık" olarak nitelendirdiği olgu sayesinde "akıllı" hale gelirler. Çeşitli öğrenme bağlamlarında öğrencilerin bu öğrenme aktivitesine katılmalarının sağlanması için hem uzman rol modeller hem de yetişkinlerden veya akranlarından destekler alabilirler veya onlardan etkilenebilirler. Öğrencinin öğrenme aktivitesi gerçekleştirmesine ve daha sonra giderek karmaşıklaşan görevlerinden kendi başına üstesinden gelmesine yardımcı olmak için bu uygulanan destek sağlama sürecine

'iskele' adı verilir. Ed Gordon (2017), öğrencilerin öğrenmesini ve zorlu akademik bağlamlara katılma yeteneklerini desteklediğimiz bir ortam veya kültür oluşturma fikrinden ortaya koyduğunda, aslında bu teoriden bahsetmektedir. Özkan (2015) araştırmasında, biçimlendirici öğrenme modeline bağlı değerlendirme kapsamında aile ve öğretici görüşlerini incelemiştir; öğretmenler, eğitim ve öğretim programlarının hazırlanma aşamasında gelişim ve öğrenme aşamalarının değerlendirilmesinde önemli olduğunu, en sık kullanılan yöntemi soru cevap kullanmak suretiyle öğrencilerden dönüt aldıklarını belirterek, eğitim ve öğretim süreçlerini aldıkları geri dönütler çerçevesinde geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Şahin (2014) göre, akademisyenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşleri ve uygulamaları, biçimlendirici öğrenme modelinin öğretmenler tarafından diğer değerlendirmelere göre çok tercih edilmemiştir.

Fluckiger, Vigil, Pasco ve Danielson (2010) araştırmalarında, öğrenme modellerinin geri dönüt aşamasını incelemiştir. Biçimlendirici öğrenim modelini öğrencileri de kapsayacak şekilde alınan geri dönütler, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin gelişiminde hayati bir öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır.

YÖNTEM

Araştırmanın Önemi

Öğrenme ile ilgili birçok görüş, tanım ve değerlendirmeler yaparak, eğitimcilerin görüş düşünce ve yaklaşımlarını irdeleyen bu çalışma; günümüzde, modern öğretim yöntemi olarak adlandırılan Biçimlendirici Öğrenme modelini eğitim-öğretimde kullanma yönünde bir takım öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca çalışma eğitimde; yeni öğrenme ve öğretim modellerinden biçimlendirici öğrenme modelinde ders içeriklerinin, aktivitelere açık olarak hazırlanmasını, dolayısı ile öğrencileri zihnini öğrenme sürecine tam olarak dahil etmenin önemine vurgu yapmayı hedeflemektedir. Diğer taraftan, eğitimcilerin daha çok etkili ve kalıcı öğrenme yönünde öğrencilerin motivasyonlarını artırarak, olumlu biçimde kullanmaları yönünde onlara rehberlik etmelerini sağlamaktır. Konuya klasik ya da çağdaş eğitim sistemleri açısından bakıldığında ise hangi model ya da teknik olursa olsun, eğitimin birinci önceliğinin öğrencinin kendisi olduğunu bilmektir. Nitekim, Eğitim ve öğretim süreciyle ilgili öğretim modellerinin tümü ya da tek başına birisi yeterli ve düzenli bir uygulama imkânı sunmamaktadır. (Airasian, 2001: McAfee & Leong, 2012). Bu nedenle dünyaca da üzerinde çalışılan Biçimlendirici öğrenme modelini eğitimcilerin dikkatine sunarak, Türk eğitim sistemi bağlamında gündeme getirilmesine çalışılmıştır. Etkili eğitim-öğretimin oluşumunu sağlama sürecinde, karşılaşılan eksikliklerin telafisini gidermeyi amaçlayan ve aktif eğitimi hedefleyen bu model, eğitim ve öğretim sürecini tek boyutlu olmaktan çıkarak, çok boyutlu bir genel bir yapıya kavuşturacaktır (Stiggins, 2017). Bu öğrenme modeli ile öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme konusundaki ihtiyaçlarını, ilgi ve meraklarını dolayısıyla da yaşam hedeflerini objektif bir biçimde tespit eder. Tespit edilen bu gözlemlerin içinde ve odağında olduğunu gören öğrenciler, öğreticinin kendileri için yaptığı çalışma ve organizasyonların hazırlanmasında ona yardımcı olacaktır. Biçimlendirici öğrenme modeli, eğitim süreci içinde düzenli ve etkin olarak kullanıldığı takdirde, öğrenci katılımı noktasında geri bildirim yüksek düzeyde sağlayarak, yeni bir öğrenme metodu olduğunu gösterecektir. Bu

çalışmanın, etik kurul izin belgesi, Nişantaşı Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 03.06.2021 tarihli 2021/10 sayılı kararıyla verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; eğitim ve öğretim faaliyetlerinde uygulanan metotlardan hangisinin günümüz eğitim sisteminin temel unsurlarından biri olduğunu, dolayısıyla da süreçte öğrenci ve öğretmen performanslarının nasıl dikkate alınarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktır. Ayrıca çalışma, Öğrencilerin öğrenmedeki güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzenlemeleri yapmak için, “Biçimlendirici Öğrenme Modeli”nin eğitim-öğretim sürecine nasıl katkı sağlayacağını değerlendirmektir.

Araştırmanın Problemi

Bu çalışma, eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki yeni metotlar ve uygulamalardan hangisinin günümüz eğitim sisteminin temel unsuru olan öğrenci ve öğretmenlerin performansını değerlendirmede, daha etkin ve uygulanabilir olduğunu belirlemeye yöneliktir.

Araştırmanın sorularını aşağıdaki gibi hazırlarken, ilgili literatür gözden geçirilmiş, bu alanda yapılan bazı çalışmalardan yararlanılmıştır.

- 1) Eğitim öğretim sürecinde kaç yıldır akademisyen olarak çalışıyorsunuz?
- 2) Eğitim-öğretim sürecinde planlı ve programlı bir uygulama nasıl olmalıdır?
- 3) Günümüz eğitim anlayışları yeni öğrenme-öğretme stratejilerine ihtiyaç duymakta mıdır?
- 4) Günümüz eğitim anlayışları neden yeni öğrenme stratejilerine ihtiyaç duymaktadır?
- 5) Biçimlendirici (Şekillendirici) Öğrenme hakkında bilginiz var mı?
- 6) Biçimlendirici (Şekillendirici) Öğrenmeyi derslerinizde uyguluyor musunuz?
- 7) Sınıf içi uygulamalarınızda biçimlendirici (şekillendirici) öğrenmeye ne derece/nasıl yer verirsiniz?
- 8) Etkili ve kalıcı öğrenme açısından öğrenme çıktılarınızı biçimlendirici öğrenme modeli bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 9) Günümüz bilişim çağı eğitim anlayışı açısından, biçimlendirici öğrenme modelinin yeri ve önemi nedir?

Araştırmanın Yöntemi

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılan metot uygulamalarının etkinliğini ve uygulanabilirliğini incelemek amacıyla yürütülen bu çalışma, Nitel araştırmaya yöntemlerinden Bütüncül Tek Desenli bir Durum çalışmasıdır. Nitel araştırma, sosyal çevreye ve bireye dair konuların özgün yöntemlerle sorgulanması, bu aşamada elde edilen kazanımlarla da bu konuların anlamlandırılması şeklinde tanımlanmaktadır (Creswell 1998).

Nitel Durum Analizi yöntemiyle kurgulanan bu çalışma; toplamda ilk aşamada on beş sorudan oluşmuştur. Daha sonra, 9 soruya indirilen çalışma sorularının tamamı, sorunun net bir şekilde tespit edilmesi açısından açık uçlu olarak hazırlanmıştır. (Toraman, 2021). Çünkü, anket soruları hazırlanırken; sorular açık uçlu ve anlaşılır olmalıdır. Böylece, katılımcıların kendilerini özgürce ifade edebilmelerine olanak sağlanmıştır. Ayrıca, çalışmada, katılımcılarla gözlem ve doküman analizi noktasında yüz yüze iletişim kurma uygulamasına da yer verilmiş, araştırmanın sonucunu belirleme noktasında problemin çözümüne katkı sağlanmıştır. Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boyutsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir.

Bu bağlamda yürütülen çalışma, araştırmanın uygulanma ve yürütülme sürecinde; öncelikle ilgili literatür incelenmiş, daha sonra çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümünde en az doktora derecesine sahip olan ve fiilen akademisyen olarak çalışan on (10) akademisyen belirlenmiştir. Bilgisayar ve internet aracılığı ile katılımcıların, 'Biçimlendirici Öğrenme Modeli' hakkındaki görüş ve düşüncelerine başvurulmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplar, sistematik bir şekilde, yazılı geri dönütler halinde alınmış ve tek tek analiz edilerek, yorumlanmıştır. Katılımcıların konuya ilişkin kanaatleri verdikleri cevaplardan edinilen verilerle, akademisyenlerin yeni bir eğitim öğretim modeli konusunda duydukları ihtiyaca değinilerek, yeni bir öğretim modelinin uygulanma aşamasında karşılaşılan ve/veya karşılaşılmaması muhtemel zorluklar hakkındaki görüşlerini aksettirmektedir. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama tekniği kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır. Mülakat yöntemi, en az iki kişi arasında, soru cevap yöntemi kullanılarak yapılan bir veri toplama aracıdır. Mülakat yöntemi, araştırmada cevap aranan sorular aracılığıyla veri toplanması şeklinde ifade edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Patton'a (1987) göre mülakat yönteminin, bir konu hakkında farklı kişilerden elde edilecek çeşitli görüşlerin sağlanması hususunda önemli bir yeri vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Diğer yandan, bu çalışma; bir durum araştırması türünde olduğu için, var olan bir durumun tespiti ve sürdürülebilirliği hakkında bilgi vermektedir.

Verilerin Toplanması

Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır. Bu bağlamda durum çalışmasının, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlandığı söylenebilir. Nitel araştırma süreçlerine uygun bir biçimde ortaya koyulan araştırma sürecinde; öncelikle literatür taraması yoluyla alan yazından gerekli bilgiler toplanmış ve derlenmiştir. Bunun sonrasında elde edilen kazanımlarla birlikte, 15 sorudan oluşan mülakat formu hazırlanmıştır. İlgili mülakat soruları, çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümünde en az doktora derecesine sahip olan ve fiilen akademisyen olarak çalışan on (10) akademisyene yöneltilmiş ve 'Biçimlendirici Öğrenme Modeli' hakkındaki fikirleri alınmıştır. Mülakat verileri toplanırken, Covid-19 Pandemisinin de etkileri göz önüne alınarak çevrim içi uygulamalar kullanılmış, katılımcıların gönüllü katılım onayları alınmıştır. Bunun yanı sıra,

araştırmanın etik kurul izin belgesi, Nişantaşı Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 03.06.2021 tarihli 2021/10 sayılı kararıyla verilmiştir.

BULGULAR

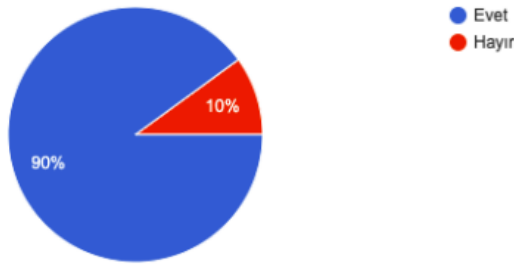
Bu bölümde, çalışmada elde edilen bulgular sunulmuştur. Çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim bilimlerinde fiilen akademisyen olarak çalışan, doktorasını tamamlamış akademisyenlere mülakat yöntemi uygulanarak 'Biçimlendirici Öğrenme Modeli' hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan edinilen veriler, çalışmada yönlendirilen soruların cevaplandırılmasını niteleyecek şekilde biçimlendirilmiştir. Bu çalışmada, çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim bilimlerinde fiilen akademisyen olarak çalışan doktorasını tamamlamış akademisyenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinin planlama, uygulama ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki görüşleri alınmış, akademisyenlerin yeni bir eğitim öğretim modeli konusunda duydukları ihtiyaca değinilerek yeni bir öğretim modelinin uygulanma aşamasında karşılaşılan ve/veya karşılaşılmaması muhtemel zorluklar hakkındaki görüşleri alınmıştır. Akademisyenlerle yapılan dijital görüşmelerin sonucunda, akademisyenlerin fikirleri öğrenilerek önemli bulgular analiz edilmiştir. Katılımcılara kodlar verilerek görüşleri tespit edilmiş, daha sonra elde edilen bulgular gruplandırılarak cevapları yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin çalışma süreleriyle ilgili bulgular:

Katılımcı akademisyenlerin, %50'i 15 yıldan fazla, %20'si 15 yıldır, %30'u 15 yıldan az süredir doktorasını tamamlamış ve çeşitli üniversitelerde fiilen akademisyen olarak çalışmaktadır.

Katılımcıların Günümüz Eğitiminde Yeni Öğrenme modellerine karşı duyulan ihtiyaçla İlgili görüşlerine İlişkin Bulgular:

Katılımcıların %10'u günümüzde uygulanan eğitim sisteminin, yeni öğrenme ve öğretme stratejilerine ihtiyaç duymadığı yönündedir.



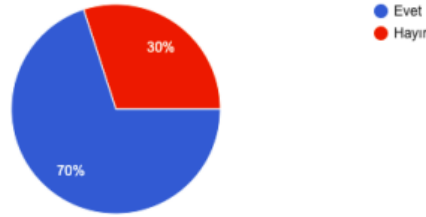
Şekil 1. Katılımcıların yeni öğrenme stratejilerine duydukları ihtiyaç

Katılımcılara yöneltilmiş olan, "Günümüz eğitim anlayışlarında neden yeni öğrenme stratejilerine ihtiyaç duymaktadır?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde; dünyada sürekli olarak devam eden ve düzeyi hızla artan gelişim ve değişim süreci üzerinde durulduğu görülmüştür. Özellikle demokratik ve çoğulcu eğitim taleplerinin ve

ihtiyaçlarının artmakta olduğuna dair görüşler çoğunluktadır. Ayrıca, öğrenim süreçlerinin doğası gereği, sürekli yeniliğe açık ve dinamik bir süreç olması, gerekmektedir.

Katılımcıların Biçimlendirici Öğrenme Modeli Hakkında Bilgi Sahibi Olmalarına İlişkin Bulgular

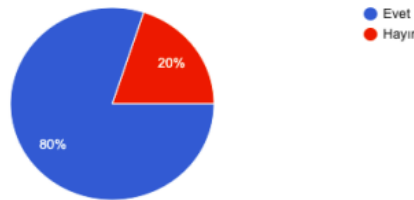
Katılım sağlayan akademisyenlerin %70'inin 'Biçimlendirici Öğrenme Modeli' hakkında bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.



Şekil 2. 'Biçimlendirici Öğrenme Modeli' bilinirliliği

'Biçimlendirici Öğrenme Modeli' hakkında bilgisi olan akademisyenlerin %80'i, katılımcıların genel olarak %56'sı, derslerinde 'Biçimlendirici Öğrenme Modeli'ni uyguladığını belirtmiştir.

Katılımcıların Biçimlendirici Öğrenme Modeli'nin Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular



Şekil 3. Biçimlendirici Öğrenme Modeli'nin uygulanabilirlik düzeyi

Akademisyenlerin biçimlendirici öğrenme modeline yönelik görüşleri incelendiğinde akademisyenlerin büyük bir çoğunluğunun biçimlendirici öğrenme modeli kavramı hakkında bilgisi olduğu görülmektedir. Biçimlendirici öğrenme modeli hakkında fikir sahibi olmayan akademisyenlere bu öğretim modeli detaylı bir şekilde aktarıldığında ise aslında ismini bilmeseler de eğitim ve öğretim faaliyetlerinde uyguladıkları gözlemlenmiştir. Diğer yandan, biçimlendirici öğrenme modeli hakkında bilgisi olan akademisyenlerin yarısından fazlası kendi eğitim ve öğretim faaliyetlerinde biçimlendirici öğrenme modelini uyguladığını belirtmiştir. Ancak, bazı akademisyenlerin adını bilmeden biçimlendirici öğrenme modelini uygulaması önemli bir ayrıntıdır. Akademisyenler, bu öğrenme modelinin birçok öğrenme modeliyle uyumlu bir şekilde yürütülebildiğine dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra, biçimlendirici öğrenme modelinin önemli bir öğrenme aracı olduğu ancak uygulayıcıların bu konuda tam ve etkili bir şekilde eğitilmediği takdirde etkili çıktılar elde etmenin mümkün olmadığına dair bir sonuca da ulaşılmıştır. Bu modelin kullanımına özen gösteren akademisyenlerin yaklaşımları ele alındığında uygulamalarını uygun biçimde yüz yüze –

sınıf içi öğrenme ortamda gerçekleştirdikleri dikkat çekici bir nokta olmuştur. Bunun yanı sıra bu modeli kullanırken, katılımcıların öğrencilerin derse katılımını artırmayı ve onların potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamayı amaçladıkları için bu eğilimde oldukları anlaşılmaktadır.

Mülakat Yoluyla Elde Edilen Bulguların Genel Açıklaması:

Gerçekleştirilen mülakatlar ile elde edilen bulgular göz önüne alındığında, ulaşılan sonuçlar şu şekilde listelenebilir:

- Günümüzde özellikle demokratik ve çoğulcu eğitim ihtiyacının artmasıyla yeni öğrenme modellerine duyulan ihtiyaç artmıştır.
- Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin doğası gereği, dönemin gençlerini geleceğin beklentilerine uygun yetiştirme çabası, öğrenimde sürekli bir gelişim ve dönüşümü zorunlu kılmaktadır.
- Bilgiye dair elde edilen kazanımların ve sürekli yeni bilgiye ulaşma gayretinin de yeni öğrenme stratejilerini gerektirmesi mutlak bir gerçektir.
- Biçimlendirici öğrenme modeli ve diğer öğrenme modelleri, her biri kendi amacına hizmet eden ortak birçok yanı vardır.
- Diğer öğrenme modellerinin biçimlendirici öğrenme modellerinin uygulanmasında entegre edilebilirliği yüksektir.
- Biçimlendirici öğrenme modeli, diğer öğrenim modelleri üzerindeki reformları uygulamak için ihtiyaç duyulan mesleki gelişime yönlendirilebilecek olan dikkati ve kaynakları yönlendirir.
- Biçimlendirici öğrenme modeli ve diğer öğrenme modelleri, eğitim kurumları arasında son derece popülerdir.
- Biçimlendirici öğrenme modelinin kullanımı konusunda tercihin çoğunlukla yüz yüze ve sınıf içi eğitim süreçlerinde olduğu görülmektedir.
- Öğrencilerin derse katılımını artırmak ve öğrenme çıktılarını almak istediklerinde, farkında olarak ya da olmayarak akademisyenlerin bu yöntemi kullandıkları görülmektedir.
- Biçimlendirici öğrenme modelinin, öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla kullanmalarını sağlamak ve öğrenme sürecinde pekiştirici bir yöntem olarak kullanılması gibi bir yönü de önemli biçimde vurgulanmaktadır.
- Öğreticilerin öğrenci bireylerde gözlemlerinin hangi esaslara dayandırıldığına ilişkin üç tip farklı görüş vardır. Öğreticilerin büyük çoğunluğu öğrenci ve bireylerin davranışlarını gözlemleyerek, etkilendiğini belirtirken, bir kısmı gelişimsel özelliklerinden odak noktasına koyduğunu ve az bir kısmı ise, çocukların akran ilişkilerinden etkilendiklerini belirtmişlerdir.
- Bireysel ve eşitlikçi, yenilikçi öğrenme için, gerekli zemini oluşturacak bir öğrenme modeli olarak görülmektedir.
- Modelin olumlu yanlarının etkisini artırmak için, uygulayıcıların yeterliliklerini artırma yoluna gidilmeli ve bu modelden doğru şekilde faydalanabilmeleri yönünde bilgilendirilmeleri artırılmalıdır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Biçimlendirici öğrenme modeli ve diğer öğrenme modelleri, her biri kendi amacına hizmet eden ortak birçok yanı vardır. Diğer öğrenme modellerinin biçimlendirici öğrenme modellerinin uygulanmasında entegre edilebilirliği yüksektir. Biçimlendirici öğrenme modelinin sınıf ortamında uygulanması, diğer öğrenme modeli uygulamalarından daha kolaydır. Daha da önemlisi, biçimlendirici öğrenme modeli, diğer öğrenim modelleri üzerindeki reformları uygulamak için ihtiyaç duyulan mesleki gelişime yönlendirilebilecek olan dikkati ve kaynakları yönlendirir. Biçimlendirici öğrenme modeli ve diğer öğrenme modelleri, eğitim kurumları arasında son derece popülerdir.

Öte yandan, öğretmenler açısından öğrenci bireylerin gelişimlerinin sürdürülebilirliğinin sağlanması süreci oldukça karmaşıktır. Bundan dolayı, öğretmenler, öğrenci bireyler ile ilgili merak edilen her konuyu ayrı ayrı inceleyemezler. Öğretmenlerin ilk olarak eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin hangi hususu değerlendireceği ile ilgili olarak, odaklanacakları konuyu seçmeli ve örneklenirerek planlama yapmalıdır (McAfee & Leong 2012; Stiggins & Conklin, 1992). Öğretmenler, öğrenciler arasından bir bireyi veya bir grubu sistematik olarak gözlemlemek suretiyle, eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin neler yaptıklarını, birbirleri arasındaki karşılıklı ilişkilerini ve iletişimlerini dikkate alarak akran ilişkileri hakkında bilgi edinebilirler. Öğrenci bireylerin davranışlarını gözlemlemeleri değerlendirme açısından önemli bir husustur. Fakat yalnızca uzaktan gözlem yaparak bireyin kişiliği ve istekleri hakkında tam bir yargıya varılamayacağı açıktır. Öğretmenler, gözlem yapmanın yanı sıra gruba dahil olmak suretiyle veya öğrenci kişilerle kişisel görüşmeler yaparak, birey hakkında çok daha detaylı ve doğru bilgiler edinebilirler. Diğer yandan, bireyin gerek davranışları gerekse de gelişim ve öğrenme durumu da gözlemlenmesi önemli arz eden bir husustur. Öğretmenlerin öğrenci bireylerde gözlemlerinin hangi esaslara dayandırıldığına ilişkin üç tip farklı görüş vardır. Birinci tip görüşü savunan öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenci bireylerin davranışlarını gözlemleyerek etkilendiğini belirtirken, bir kısmı gelişimsel özelliklerinden odak noktasına koyduğunu ve az bir kısmı ise çocukların akran ilişkilerinden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler açısından öğrenci bireylerin gelişimlerinin sürdürülebilirliğinin sağlanması süreci oldukça karmaşıktır. Bundan dolayı, öğretmenler, öğrenci bireyler ile ilgili merak edilen her konuyu ayrı ayrı inceleyemezler. Öğretmenlerin ilk olarak eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin hangi hususu değerlendireceği ile ilgili olarak, odaklanacakları konuyu seçmeli ve örneklenirerek planlama yapmalıdır (McAfee ve Leong 2012; Stiggins ve Conklin, 1992). Öğretmenler, öğrenciler arasından bir bireyi veya bir grubu sistematik olarak gözlemlemek suretiyle, eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin neler yaptıklarını, birbirleri arasındaki karşılıklı ilişkilerini ve iletişimlerini dikkate alarak akran ilişkileri hakkında bilgi edinebilirler. Diğer yandan, öğrenci bireylerin davranışlarını gözlemlemeleri değerlendirme süreçleri açısından önem arz eden bir husustur. Son olarak, bireyler tarafından ortaya çıkarılan ürünler, sistematik bir şekilde birleştirildiğinde bireyin gelişim süreci ve öğrenme durumu hakkında hangi noktada başladığı, şu an hangi konumda olduğu ve ne kadar ilerleme sağladığı gibi detaylı bilgilerine ulaşmada yarar sağlamaktadır (Bredenkamp, 2015). Bu çalışma, farklı üniversitelerin Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında fiilen Dr. Öğretim Üyesi ve üzeri unvana sahip olarak çalışan akademisyenlerin biçimlendirici öğrenme modeline yönelik algı ve uygulamalarının araştırılması ve geliştirilmesi amacı ile yapılmıştır. Bu

çalışmadan edinilen sonuçlar çerçevesinde akademisyenlerin büyük bir çoğunluğunun uygulamalarında biçimlendirici öğrenme modeline yer verdiklerini gösterdiğini ifade etmek mümkündür. Çalışmaya katkı sağlayan akademisyenlerin; %50'i 15 yıldan fazla, %20'si 15 yıldır, %30'u 15 yıldan az süredir doktorasını tamamlamış ve çeşitli üniversitelerde fiilen akademisyen olarak çalışmaktadır. Çalışmaya katkı sağlayan akademisyenler, eğitim ve öğretim sürecinde planlı ve programlı bir uygulamanın belirli bir felsefesi olması gerektiğine, her ders için ayrı öğretim planı hazırlanarak ayrı hedefler belirlenmesi gerektiğine, öğrenci düzeyleriyle uyumlu olması gerektiğine ve bu sürecin öğrenci ile öğretici arasında karşılıklılık esasına dayanan bir planda işlemesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Çalışmaya katkı sağlayan akademisyenlerin %70'i 'Biçimlendirici Öğrenme Modeli' hakkında bilgi sahibidir. Diğer yandan, 'Biçimlendirici Öğrenme Modeli' hakkında bilgi sahibi olan akademisyenlerin %80'i ve çalışmaya katkı sağlayan akademisyenlerin %56'sı 'Biçimlendirici Öğrenme Modeli'ne ders uygulamalarında yer vermektedir. Buradan hareketle, bazı akademisyenlerin adını bilmeden biçimlendirici öğrenme modelini uyguluyor olmaları önemli bir ayrıntıdır. Akademisyenler ayrıca bu öğrenme modelinin birçok öğrenme modeliyle uyumlu bir şekilde yürütülebildiğine dikkat çekmiştir. Katılımcıların %80'i 'Biçimlendirici Öğrenme Modeli'ni kullanmayı düşündüklerini, %10'u kullandığını belirtmiştir. Diğer yandan, akademisyenlerin %10'u tek başına kullanmayacağını, diğer modellerle bütünleşik bir şekilde ya da diğer modellerle sürecin içerisinde kullanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, katılımcıların, %10'u eğitim ve öğretim sürecinin dinamik bir süreç olmasından kaynaklı olarak her türlü yeniliğe ve gelişmeye açık olması gerektiğini ve günün şartlarına göre, toplumun beklentilerini karşılayan öğretim stratejileri ve modelleri geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çalışma sonunda ulaşılan bir diğer sonuç da Biçimlendirici Öğrenme Modelinin kullanımı konusunda tercihin çoğunlukla yüz yüze ve sınıf içi eğitim süreçlerinde olduğu görülmektedir. Bu durum Black ve Wiliam (1998) tarafından yürütülen ve mevcut sınıf uygulamalarının ele alındığı araştırma ile ulaşılan, Biçimlendirici Öğrenme Modelinin yüz yüze gerçekleştirilen sınıf ortamındaki eğitimlerde daha etkili ve tercih edilen bir model olduğuna dair sonuçlara benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra analiz edilen bulgular sonucunda ortaya çıkan değerlendirmeye göre Biçimlendirici Öğrenme Modelinin öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarma konusunda etkili bir model olarak görülmesi gereklidir. Bu durum, Black ve diğerleri (2003) tarafından yürütülen çalışmalarla benzer olarak değerlendirilmektedir. White ve Frederickson (2000) yaptıkları çalışmada, biçimlendirici öğrenme modelinin, hem öğrencilerin öğrenme faaliyetini gerçekleştirirken öğrenme ölçütlerini içselleştirip kullanabilmeleri için öğrencilere kendilerini değerlendirme imkanının tanınması hem de öğrenci projelerinin kalitesinin ve öğrencilerin kavramsal anlayışlarının artırılmasında önemli bir rol oynadığına dikkat çekmişlerdir. Black ve Wiliam (1996) ve Beaton ve diğerleri (1996) yaptıkları çalışmalarda, biçimlendirici değerlendirme modeli ile öğrenme düzeyinin gelişimi arasında doğru bir orantı tespit etmek suretiyle başarıdaki kazanımların önemine dikkat çekerek eğitim çıktılarındaki kazanımlar üzerindeki etkisine vurgu yapmışlardır. Bu kazanımların ne kadar önemli olduğunu şu şekilde açıklamışlardır: Bir ülkenin eğitim sisteminin genel çıktı düzeyindeki 0,7'lik bir etki büyüklüğü o ülkenin eğitim sıralamasını İngiltere, Yeni Zelanda veya Birleşik Krallık gibi 'ortalama' ülkelerin eğitim düzeyi sıralamalarına taşıyacaktır. Nitekim, bu ülkeler, Singapur, Kore, Japonya ve Hong Kong gibi

Pasifik Kıyısı ülkelerinden sonra sıralamalarda yer alacaktır". Bu bulgular, etkili öğretim, öğrenme ve değerlendirme stratejileri hakkında daha fazla araştırma yapmak için güçlü bir temel sağlar. "Ne İşe Yarar" vaka çalışmaları, biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin öğrenci sonuçlarında daha fazla eşitlik yaratmaya yardımcı olabileceği fikrini desteklemektedir. Black ve Wiliam (1998), öğrencilerin başarı durumlarının veya öğrencilerin ırkı, sınıfı veya cinsiyeti açısından biçimlendirici değerlendirmenin etkililiğine ilişkin araştırmanın eksik olduğunu belirtir. Çalışmada gerçekleştirilen mülakatlar sonrasında katılımcıların verdikleri cevaplardan edinilen veriler çerçevesinde akademisyenlerin, biçimlendirici öğrenme modelinin olumlu yanlarını vurgulayarak öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkararak, kendi kendilerine öğrenebilmelerini sağlayan, sürdürülebilir ve yeni bir eğitim öğretim modeli konusunda duydukları ihtiyaç da ulaşılan bir diğer sonuçtur. Ulaşılan bu sonuç da konuyla ilgili yürütülen çalışmalarla aynı yönde görülmektedir (Black & Wiliam, 1998; Cowie & Bell, 1999; Sadler, 1989). Günümüzde eğitim sistemlerinin, yeni eğitim modellerine olan ihtiyacı aşağıdaki şekilde sıralanabilir;

- Değişen dünya şartlarında çoğulcu ve demokratik eğitim sisteminin talep edilmesi,
- Eğitimin bir ihtiyaç olarak görülmesi,
- Devletlerin eğitim olgusuyla bilgili, yetenekli ve her koşula uyum sağlayabilen bireyler yetiştirme arzusu,
- İnsanları birey olarak tanımlamak, bir topluma ait olma farkındalığını artırmak suretiyle, bireylerin kişilik düzeylerine katkı sağlaması ve bireyi daha değerli kılma arzusu,
- Bireyin öğrenme becerisinin, günümüzde artan yoğun rekabet koşullarında başarılı olabilmesi için yeni öğrenme stratejilerine ihtiyaç duyulması,
- Çağın ihtiyaçlarına uygun alternatif stratejiler belirlemek amacı güdülmesi,
- Okuma yazma oranının yüksek olduğu günümüz şartlarında öğrenciyi bilinçli öğrenci durumuna getirmek,
- Öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırmak,
- Öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırmak,
- Toplumsal ihtiyaçlara ve beklentilere cevap verebilme amacı gütmek,
- Teknolojik gelişmelerle entegre olmak.

Çalışmaya katkı sağlayan akademisyenlerin, belirtilen bu nedenler doğrultusunda ortaya çıkan model ihtiyacına yönelik tasarlanacak eğitim ve öğretim sürecinde planlı ve programlı bir uygulamanın nasıl olması gerektiğine dair görüşleri de şu şekilde sıralanabilir;

- Eğitim, gelecek odaklı olmalıdır.
- Kuramsal olmalıdır.
- Öğrenme ve program çıktıları ile uyumlu zaman yönetimine uygun olmalıdır.
- Öğrenci merkezli olmalı, öğrencilerin duygu, düşünce ve eğilimleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Planlı olmalıdır.
- Birtakım ilkelere sahip olmalıdır.
- Beklentilerle ve çağın gerektirdiğiyle uyumlu olmalıdır.
- Bütüncül olmalıdır.

- Programda yer alan tüm öğelerin karşılıklı etkileşim içerisinde bir bütün olmalarını sağlamalıdır.
- Hedefleri gerçekleştirebilir olmalıdır.
- Esnek olmalıdır. Gerekliğinde uygulama sürecinde değişiklik yapılabilmelidir.
- Ayrıntılı olmalıdır.
- Öğretim programlarının plânlaması, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri dikkate alınarak ne zaman ve hangi süreler içinde işleneceğinin düzenlenmesi, etkili ve kalıcı öğrenme açısından hayati öneme sahiptir.
- Belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretim konusu içinde yer alan etkinliklerden hangilerinin seçileceği, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağı, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağı, önceden belirlenmelidir.
- Programın bir felsefesi olmalıdır.

'Biçimlendirici Öğrenme Modeli'ne ders uygulamalarında yer veren akademisyenlerin geneli, bu uygulamayı süreklilik arz edecek bir şekilde gerçekleştirmektedir. Biçimlendirici öğrenme modeli, öğrenme kavramının bireysel bir aktivite olarak tanımlanmasının yanı sıra toplumsal bir aktivite olarak incelendiğinde nitelikli, yetenekli ve bilgili bireyler yetiştirerek kalifiye bir toplum oluşturma amacı gütmektedir. Biçimlendirici öğrenme modeli temelli bir eğitim ve öğretim sisteminde öğrenciye hedeflerini belirlemesi, öğrenciyi hedeflerinde başarılı kılacak bir yol izlemesi, gibi sorumluluklar yüklemesinin yanı sıra eğitim ve öğretim sürecinde üst düzey katılım sağlayarak, bu amaçlarına ulaşacağına farkındalığının kazandırılmasını sağlamaktadır. Biçimlendirici öğrenme modeli, öğrenci bireyin sınıf içi çalışma ve etkinliklerde kendi bireysel becerilerini kullanmalarına zemin hazırlamaktadır. Biçimlendirici öğrenme modeli temelli bir eğitim ve öğretim sisteminde asıl amaç öğrencinin aldıkları notlara odaklanmadan yeteneklerinin keşfedilmesidir. Her öğrenme modelinin bir değerlendirme içerdiği varsayımından hareketle Biçimlendirici öğrenme modelinin 'Biçimlendirici Değerlendirme Modeli' ile ortak paydalarının olduğunu söylemek mümkündür. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenmedeki güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla, öğretim çıktılarına yönelik olarak öğrencilerin başarısını artırmak için öğrenme ve öğretme süreçlerini düzenlemek amacıyla geribildirim sağlayan, öğretmenler ve öğrenciler tarafından öğretim süresi boyunca kullanılan bir süreçtir. Eğitim süreçleri devam ederken öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirlemek ve gidermek, öğrenmeleri artırma amacı gütmektedir. Öğrencilere öğrenme süreçlerine ilişkin bilgi ve geribildirim sağlamaktadır. Biçimlendirici öğrenme modelini, biçimlendirici değerlendirmeden ayıran bir unsur; biçimlendirici değerlendirme kavramsal olarak incelendiğinde, ana paydaşlar 'Öğretmen ve Öğrenci'dir. Biçimlendirici öğrenme modelinde ise ana paydaşlar 'Öğrenci ve Öğretici'dir. Bu bağlamda, öğrenci ve öğreticinin herhangi bir statü gerektirmeyen, bilgi ve beceri odaklı bir eğitim sistemi olduğu sonucuna ulaşılabilir. Sonuç olarak, öğretmen adayı yetiştiren akademisyenler eğitimde planlama ve değerlendirme sürecinin ayrılmaz bir bütün olduğunu ifade etmişlerdir. Gerek eğitimde planlama gerekse de değerlendirme süreçlerinde öğrenci bireylerin eğitim ve öğretim süreçlerinde ilgi ve alaka düzeylerinin belirlenmesi hususunda gözlem aracını ön planda tutmak suretiyle öğrenci bireylerin öğrenim faaliyetlerine aktif katılım düzeylerini artırmayı amaçlamışlardır. Diğer yandan, öğretmenlerin ve akademisyenlerin bir portfolyo

oluşturarak eğitim öğretim süreçlerini kayıt altında tutmalarının eğitim ve öğretim sürecinde etkinlik sağladığına ve verimli çalışmalar ortaya çıkardığını savunmuşlardır. Bu çalışmada elde edilen bulgular öğretmen yetiştiren akademisyenlerin biçimlendirici öğrenme modelinin uygulamada yönünde profesyonel desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, değerlendirmenin eğitim ve öğretim süreci içerisinde yer alması ve günlük rutinlerine yerleştirmeleri yönünde öğretmenlere gerekli profesyonel desteğin sağlanması önerilebilir. Uluslararası literatürde öğreticilerin biçimlendirici öğrenme modeli konusunda sınıf bazlı mesleki gelişime önem verilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Bunun yanında sınıf mevcutlarının azaltılması için fiziksel şartlar iyileştirilebilir. Böylelikle öğretmenlere her çocuğu eşit bir şekilde değerlendirme imkânı verilmiş olacaktır.

KAYNAKÇA

- Adolino, C. H. Blake. (2001). *Comparing public policies – issues and choices in six industrial countries*. CQ Press.
- Airasian, P. W. (2001). *Classroom assessment: Concepts and applications*. McGraw-Hill.
- Akyüz Yahya. (1999). *Türk Eğitim Tarihi*. Alfa.
- Allal, Lopez, Lehraus ve A. Forget. (2005). *Whole-class and peer interaction in an activity of writing and revision*. Springer.
- Arvasi, S. A. (1965). *İleri Türk milliyetçiliğinin ilkeleri*. Doğan Güneş Yayınevi.
- Atılğan, H. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Bayhan, P. (2017). *Erken çocukluk döneminde değerlendirme*. Hedef Yayıncılık.
- Beaton, A. E. (1996). Mathematics achievement in the middle school years. *IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Boston College, Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy.
- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne kadar başarılı? Klasik ve alternatif ölçme- değerlendirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bell, B. Cowie. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*. (85), 536–553.
- Bevan-Dye ve J. Surujlal. (2011). Attitude towards materialism in sport and materialism tendencies amongst black generation Y students. *African Journal for Physical Health Education. Recreation and Dance*. 17(2), 43-55.
- Black, D. W. (2005). Formative assessment: improving learning in secondary classrooms. *Changing Teaching Through Formative Assessment. Research and Practice*.
- Black, P. ve Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 5(1), 7-74.
- Black, P. ve Wiliam, D. (2005). Changing teaching through formative assessment: Research and practice. *Formative Assessment: Improving Learning In Secondary Classrooms*. 223-240.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. Nobel Yayıncılık.
- Buck, G. A., Trauth-Nare, A. ve Kaftan, J. (2010). Making formative assessment discernable to preservice teachers of science. *Journal of Research in Science Teaching*. 47(4), 402–21.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş. ve Karadeniz, Ş. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Akademi Enstitüsü Dergisi*. Pegem Akademi Yayıncılık. 18(2), 195-207.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Siyasal Kitapevi.

- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*. (58), 438–481.
- Çalışkan, H., Uymaz, M. ve Tekin, D. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(14), 239-2.
- Dörnyei, T. (2009). *Questionnaires in second language research: construction, administration and processing*. Routledge.
- Duschl, R. A. ve Gitomer, D. H. (1997). Strategies and challenges to changing the focus of assessment and instruction in science classrooms. *Educational Assessment*. 4(1), 37-73.
- Dweck, C. S. (2002). Messages that motivate: how praise molds students' beliefs, motivation and performance (in surprising ways). *In Improving Academic Achievement*. Academic Press.
- Elibol, F. (2018). *Alternatif değerlendirme sürecinin erken çocukluk eğitim programlarına kaynaştırılması*. Hedef Cs.
- Eminoğlu Küçüktepe, S. ve Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin "yapılandırmacı öğretmen" kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(2), 282-305.
- Ergün, Mustafa. (1994). *Eğitim ve toplum*. Ocak Yayınları.
- Fluckiger, J., Vigil, Y. T. Y., Pasco, R. ve Danielson, K. (2010). Formative feedback: involving students as partners in assessment to enhance learning. *College Teaching*. 58(4), 136-140.
- Gordon, E. W. (2017). *The transformation of key beliefs that have guided a century of assessment. In the future of assessment*. Routledge.
- Güven, S. İleri. (2006). Program değerlendirme kavramı ve ilköğretimde program değerlendirme çalışmalarına kuramsal bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10(1-2), 141-163.
- Kahl, S. (2005a). Where in the world are formative tests?. Right under your nose! *Education Week*. (25), 9: 38.
- Kahl, S. (2005b). Coming to terms with assessment. *Education Week*. (25), 13: 26.
- Kahl, S. (2006a). Helping teachers make the connection between assessment and instruction. *Education Week*. 25(30), 27.
- Kahl, S. (2006b). Beware of quick-fix tests and prescriptions. *Education Week*, 25(24), 31.
- Kahl, S. (2006c). Self-directed learning plus formative assessment equals individualized instruction. *Education Week*, 25(33), 29.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının "yapılandırmacı öğrenme" kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(1), 189-210.
- Kılıç, R. ve Aydın, O. (2014). İlkokul öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*. 9(8), 661-682.
- Kılıç, Z. (2016). *Öğrencilerin sınav türü tercihlerinin eşitli değişkenlerle ilişkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2016). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmen El Kitabı*.

- Kluger, A. DeNisi. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*. 119(2), 254.
- Kohler, H. ve J. Usma-Wilches. (2008). Preparing preservice teachers to make instructional decisions: An examination of data from the teacher work sample. *Teaching and Teacher Education*. (24), 2108–2117.
- Kraft, S. ve R. Furlong. (2012). *Public policy: Politics, analysis, and alternatives*. Sage Publications.
- Maeroff, G. I. (1991). Assessing alternative assessment. *Phi Delta Kappan*. 73(4), 272-281.
- Makar, K. ve Confrey, J. (2005). Variation talk: articulating meaning in statistics. *Statistics Education Research Journal*. 4(1), 27-54.
- Mandinach, E.B., Rivas, L., Light, D., Heinze, C. ve Honey, M. (2006). The impact of data-driven decision making tools on educational practice: A systems analysis of six school districts. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. 1-60.
- McAfee, O. ve Leong, D. J. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi*. Nobel Yayıncılık.
- MEB (2006). *MEGEP öğretim programları ve modüler öğretim uygulama kılavuzu*. MEB Yayınları.
- MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı. (1949). *Ortaokul programı*. Eğitim Basımevi.
- Miller Lavin, F. (2007). But now I feel I want to give it a try: Formative assessment, self-esteem and a sense of competence. *The Curriculum Journal*. 18(1), 3-25.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.
- Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11(26), 125-138.
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi.
- Özkan, F. (2015). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Palinscar, A. S. ve Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*. 1(2), 117-175.
- Patton, M. Q. (2014), *Qualitative research & evaluation methods integrating theory*. Sage Publications.
- Rogoff, B. (1991). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Ruiz-Primo, M. A. ve Furtak, E. M. (2007). Exploring teachers' informal formative assessment practices and students' understanding in the context of scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*. 44(1), 57-84.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*. 18(2), 119-144.
- Sakız, G. (2014). *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler*. Nobel.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Gazi Kitabevi.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*. 29(7): 4- 14.

- Shepard, L. A. (2005). *Formative assessment: caveat emptor. In ets invitational conference the future of assessment: Shaping teaching and learning*. Routledge.
- Sternberg, R. J. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*. 52(3), 36-40.
- Stiggins, J., Arter, S. ve Chappuis, J. (2002). Assessment for learning. *Education Week*. 21(26), 30-33.
- Stiggins, J. ve Conklin, N. F. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Suny Press.
- Stiggins, R. (2017). *The perfect assessment system*. Alexandria.
- Stiggins, R. J. (1988). *Measuring thinking skills in the classroom*. National Education Association Professional Library.
- Stiggins, R. J. ve Conklin, N. F. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Suny Press.
- Stiggins, R., Arter, J. ve Chappuis, J. (2002). Assessment for learning. *Education Week*. 21(26), 30-33.
- Şahin, M. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki düşünce ve uygulamaları*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Şeker, M. ve Yılmaz, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19(1), 51-266.
- Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*. 12(1), 63-84.
- Toraman, Y. (2021). COVID-19 sürecinde tam kapanma kararının tüketici davranışlarına etkisi: e-ticaret özelinde incelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*. 2(1), 81-95.
- Tucha, A., Koerts, S. ve Lange, K. W. (2012). *The five-point test: reliability, validity and normative data for children and adults*. Plos One.
- Turgut, M. F. (1983). *Program değerlendirme: cumhuriyet döneminde eğitim*. Milli Eğitim Basımevi.
- Van Manen, M. (1990). Beyond assumptions: shifting the limits of action research. *Theory Into Practice*. 29(3), 152-157.
- Volante, L. ve Beckett, D. (2011). Formative assessment and the contemporary classroom: synergies and tensions between research and practice. *Canadian Journal of Education*. 34(2), 239-255.
- White, B.Y. ve Frederiksen, J. (2000). Metacognitive facilitation: an approach to making scientific inquiry accessible to all. inquiring into inquiry learning and teaching in science. *American Association for the Advancement of Science*: 331- 370.
- Wininger, S. R. ve Norman, A. D. (2005). Teacher candidates' exposure to formative assessment in educational psychology textbooks: a content analysis. *Educational Assessment*. 10(1), 19-37.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Öğretmenlerde Etkili Psikososyal Risk Düzeylerinin Belirlenmesi için Parçacık Sürü Optimizasyonu Tabanlı Öznitelik Seçme

Dönüş ŞENGÜR¹

Özet

Kutsal bir görevi icra eden öğretmenler birçok psikososyal riskle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu riskler ki, genellikle öğretmenlerin etkililiğini, stresini ve iş doyumunu etkiler, genellikle okul yönetimi, öğrenciler ve çevresel faktörlerden kaynaklanabilirler. Bu çalışmada, sağlık ve risk önleme yardım programlarının oluşturulması için bir araç olarak psikososyal risk tahminini iyileştirmek için akıllı bir yöntem önerilmektedir. Daha önceki çalışmalarda bu tahmin işlevini yerine getirmek için elde edilen verilere makine öğrenmesi yaklaşımları uygulanmış ve bazı başarılı sonuçlar alınmıştır. Bu çalışmada ise öznitelik seçimi yaklaşımı ile daha etkili bir tahminin gerçekleştirilmesi gösterilmiştir. Bu bağlamda parçacık sürü optimizasyonu (PSO) ve k-en yakın komşu (K-eYK) sınıflandırıcısı kullanılmıştır. PSO'da özniteliklerin seçimi sağlanırken, başarımlar olarak K-eYK başarımları kullanılmıştır. Deneysel çalışmalarda, 5443 öğretmenin psikososyal risk düzeylerinin ölçülmesine yönelik testlerden oluşan bir veri seti kullanılmıştır. Bu veri setinde ayrıca 123 adet öznitelik bulunmaktadır. Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları riskler ise dört kategoriye ayrılmıştır. Verilerin %70'i eğitim için ve %30'u da test için ayrılmıştır. Yapılan deneysel çalışmalarda % 99.9 civarında bir sınıflandırma başarımları elde edilmiştir. Bu başarımlar öznitelik seçimi yapılmadığı takdirde % 97'ler civarındadır. Seçilen özniteliklerin yakından incelenmesi öğretmenlerin karşılaştıkları psikososyal riskleri de daha yakından incelemek anlamına gelmektedir. Bu sebeple eğitim ortamlarındaki psikososyal risklerin önlenmesi bakımından elde edilen % 99.9 civarındaki sınıflandırma başarımları oldukça önemli bir bulgudur.

Anahtar Kelimeler

Psikososyal Riskler
Öznitelik Seçme
Parçacık Sürü Optimizasyonu
K-En Yakın Komşu Sınıflandırıcısı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.09.2021
Kabul Tarihi: 08.11.2021
Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

¹Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elâzığ/Türkiye, dsengur@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8786-6557

Particle Swarm Optimization Based Feature Selection for Determining Effective Psychosocial Risk Levels in Teachers

Dönüş ŞENGÜR¹

Abstract

Teachers performing a sacred duty face many psychosocial risks. These risks, which often affect teachers' effectiveness, stress and job satisfaction, can often be caused by school administration, students and environmental factors. This study proposes an intelligent method to improve psychosocial risk estimation as a tool for establishing health and risk prevention assistance programs. In previous studies, machine learning approaches were applied to the data obtained to fulfill this prediction function and some successful results were obtained. In this study, it is shown that a more effective estimation can be realized with the feature selection approach. In this context, particle swarm optimization (PSO) and k-nearest neighbor (K-NN) classifier are used. While selecting the features in PSO, K-NN achievements were used as performance. In the experimental studies, a data set consisting of tests to measure the psychosocial risk levels of 5443 teachers was used. There are also 123 attributes in this dataset. The risks faced by teachers are divided into four categories. 70% is reserved for training and 30% for testing. In the experimental studies, a classification performance of around 99.9% was achieved. This performance is around 97% if no feature selection is made. A close examination of the selected features also means a closer examination of the psychosocial risks faced by teachers. For this reason, the classification success of 99.9% is a very important finding in terms of preventing psychosocial risks in educational environments.

Keywords

Psychosocial Risks
Feature Selection
Particle Swarm Optimization
K-Nearest Neighbor Classifier

About Article

Sending Date: 27.09.2021
Acceptance Date: 08.11.2021
Electronic Issue Date: 27.12.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği hem fiziksel hem de psikolojik olarak yorucu bir meslektir. Öğretmenlerden öğrenciler ve aileleri ile olumlu ilişkiler geliştirme, rol model olma, öğrencileri koruma ve gözetme gibi birçok psikolojik talepte bulunmaktadır (Chen ve Astor, 2008). Artan beklentilerin yanı sıra okulun örgütsel özellikleri ve öğrenci profilinin farklılaşması öğretmenlerin daha fazla psikososyal riske maruz kalmasına neden olmaktadır (Collie, Shapka, & Perry, 2012; Kinman, 2001). Psikososyal riskler bunlarla da sınırlı değildir; cinsiyet, sosyoekonomik durum, iş yükü, zaman baskısı, deneyim de psikososyal risk faktörleri olarak sıralanmaktadır (Berlanda, Fraizzoli, Cordova ve Pedrazza, 2019; Carlotto ve Câmara, 2018). Öğretmenin sahip olduğu becerilerle psikososyal riske neden olan beklentiler arasındaki dengesizlik öğretmenlerde strese sebep olmaktadır (Huamán ve

¹Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elâzığ/Türkiye, dsengur@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8786-6557

Huamán, 2019). Stres ise doğrudan iş tatmini duygusu, iş yükü ve öğretim verimliliği üzerinde etkilidir (Navarro ve diğerleri, 2021). Bu nedenle, öğretmenlerin psikososyal risk düzeylerinin tahmin edilmesi, gerekli önlemlerin alınmasına aracılık edebilir. Souto, Pereira, Brito, Sancho ve Barras (2019) yükseköğretim öğretmenlerinin özel mesleki bağlamında işle ilgili sıkıntıların gelişimi ile ilişkili psikososyal faktörleri incelemişlerdir. Yazarlar çalışmalarında psikososyal riskin hangi boyutlarının işle ilgili oluşan sıkıntılar ile ilişkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Jemeljanenko ve Geske (2019), eğitim sektöründe oluşan risklerin nasıl yönetileceği, bu risklerin nedenlerinin analiz edildiği ve psikososyal risklerle nasıl başa çıkılacağı konusunda diğer yazarlar tarafından araştırılan çeşitli yöntemlerin araştırılması için bir çerçeve önermiştir. Heredia vd. (2018), akademisyenlerin maruz kaldıkları psikososyal duygularının düzeylerini belirlemek için bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yazarlar çalışmalarında 435 profesöre ait anket verilerini kullanmışlardır ve sonuç olarak araştırmaya katılan profesörlerin %72'sinin yüksek düzeyde psikososyal risklere maruz kaldıkları belirlenmiştir.

Bu araştırmaların yanında bazı araştırmacılar makine öğrenmesi yaklaşımları ile öğretmenlerin maruz kaldığı psikososyal risk düzeylerini modellemeyi ve/veya tahmin etmeyi amaçlamışlardır. Mosquera, Castrillón ve Parra (2018), Kolombiya devlet okullarındaki öğretmenlerin psikososyal risk düzeylerini tahmin etmek için tepe tırmanma ve DVM yöntemlerini kullanmışlardır. Yazarlar bu amaçla 5340 öğretmenden topladıkları bir veri tabanı oluşturulmuşlar ve %95 civarında bir tahmin başarımları rapor etmişlerdir. Ekici ve Turhan (2019) çeşitli makine öğrenimi yaklaşımlarını kullanarak öğretmenlerin psikososyal risk düzeylerini tahmin etmişlerdir. Bu bağlamda, karar ağaçları, doğrusal diskriminant, DVM, k-en yakın komşu (k-eYK) ve topluluk sınıflandırıcıları yaklaşımlarını kullanılmıştır. Yazarlar deneylerinde Mosquera vd.(2018) tarafından hazırlanmış veri setini kullanmışlardır ve DVM yaklaşımı ile %97.4'lük bir doğru sınıflandırma başarımları elde etmişlerdir. Viloría vd. (2020) üniversite öğretim görevlileri için psikososyal risklerin düzeyini belirlemek için DVM, Naive Bayes ve genetik algoritma olmak üzere üç makine öğrenimi yaklaşımı kullanmıştır. Deneyler, DVM yaklaşımının tahmin için %96,34 doğruluk puanına ulaştığını ortaya koymuştur. Şengür (2021) öğretmenlerin psikososyal risk düzeylerini tahmin etmek için veri artırma ve veri sınıflandırmaya dayalı bir yaklaşım önermiştir. Veri artırma, aşırı öğrenme makinesi tabanlı otomatik kodlayıcıları (AÖM-OK) kullanılarak gerçekleştirilir. Daha spesifik olarak, dalgacık aktivasyon fonksiyonu ile entegre edilen AÖM-OK, DAÖM-OK adı verilen yeni bir yaklaşımın geliştirilmesini sağlamıştır. Veri artırmanın ardından öğretmenlerin psikososyal risk düzeylerinin tahmininde geleneksel bir AÖM sınıflandırıcısı kullanılmıştır. Navarro ve diğerleri (2021) daha sonra Fiziksel Yüzey Gerilimi-Sinir Ağı modelini geliştirmişler ve geliştirilen yapay sını ağı modeli, 5.443 öğretmenin psikososyal risk düzeylerinin ölçülmesine yönelik oluşturulan veri seti ile eğitilmiş ve test edilmiştir. Deneysel çalışmalarda önerilen yöntemin, lineer, olasılıksal ve lojistik yöntemlere göre daha başarılı tahminler yaptığını ortaya koymuştur. Sosyal bilim araştırmalarında çoğunlukla araştırmaya konu olan iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişkenlik gösterip göstermediğine dair ilişki analizleriyle karşılaşılmaktadır. Ancak psikososyal risk faktörleri gibi öğretmenleri fiziksel ve psikolojik açıdan etkileyen faktörlerin ilişki analizinden ziyade psikososyal risk düzeylerinin tahmin edilmesi önlem alma bakımından daha işlevsel olabilir. Öğretmenlerin psikososyal risk düzeylerinin tahmini üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle, ankete dayalı verilerin oluşturulduğu ve bu verilerin makine öğrenmesi yöntemleri ile modellendiği görülmüştür. Diğer bir ifade ile rutin örüntü tanıma

uygulamaları ile arzu edilen modelleme gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada da, öğretmenlerin psikososyal risk düzeylerinin tahmininin gerçekleştirilmesi için makine öğrenmesine dayalı bir yöntem önerilmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, öğretmenlerin psikososyal risk düzeylerinin tahmininin gerçekleştirilmesi için bir yöntem önerilmiştir. Bu yöntemde psikososyal risk düzeylerinin etkili bir biçimde modellenmesi için PSO (Parçacık Sürü Optimizasyonu) tabanlı öznitelik seçimi kullanılmıştır. PSO yapısında kazanç fonksiyonu olarak k-eYK sınıflandırıcısı kullanılmıştır. PSO yapısındaki konum bilgisini tutan pozisyon vektörü ve yön bilgisini tutan hız vektörü her bir iterasyonda k-eYK sınıflandırıcısının başarımına göre güncellenmekte ve en iyi değerler korunmaktadır. Böylece en etkili öznitelikler seçilerek daha etkili bir tahmin sağlanmıştır. Deneysel çalışmalarda (Mosquera, R., Castrillón, O., & Parra, L. (2018))'de verilen veri seti kullanılmıştır. Bu veri setinde 5443 adet örnek ve 124 adet öznitelik bulunmaktadır. Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları riskler ise dört kategoriye ayrılmıştır. Verilerin %70'i eğitim için ve %30'u da test için ayrılmıştır.

Parçacık Sürü Optimizasyonu (PSO)

PSO, 1995 yılında James Kennedy ve Russell Eberhart tarafından geliştirilen popüler bir meta sezgisel optimizasyon yöntemidir (Kennedy & Eberhart, 1995). Yöntem, esasında kuş ve balık sürülerinin yiyecek arayışlarından esinlenerek geliştirilmiştir. PSO, diğer meta sezgisel optimizasyon yöntemlerine göre daha az parametre ile optimum sonuca yakınsayabilmektedir. PSO'da her bir parçacık çok boyutlu olabilen bir konum ve hız vektörü bilgisi tutmaktadır. Bu bilgiler her bir iterasyonda, kazanç değerine bağlı olarak yenilenmektedir. Ayrıca en iyi kazanç değerine sahip olan parçacıklar sonraki nesillere aktarılmaktadırlar.

PSO yönteminde her hangi bir i parçacığının konum ve hız bilgisi iteratif olarak yenilenir bu durum şöyle ifade edilir;

$$v_{id}(t+1) = w \cdot v_{id}(t) + g_1 \cdot rand_1 \cdot (eniyiP_{id} - x_{id}) + g_2 \cdot rand_2 \cdot (eniyiG_{id} - x_{id})$$

$$x_{id}(t+1) = x_{id}(t) + v_{id}(t+1) \quad (1)$$

Burada $x_i = (x_{i1}, \dots, x_{id})$ ve $v_i = (v_{i1}, \dots, v_{id})$ d boyutlu konum ve hız bilgilerini gösterirken, eniyiP ve eniyiG sırası ile i 'nci ve global en iyi konum bilgisini göstermektedir. Ayrıca, w ataleti, g_1 ve g_2 'de sırası ile hızlanma sabitlerini göstermektedir. $rand_1$ ve $rand_2$ değerleri ise 0 ile 1 arasında rasgele sayı üreteçleri olarak çalışmaktadırlar. Her parçacığın konum bilgisi seçilen kazanç fonksiyonuna gönderilerek uygunluk değeri hesaplanır. $eniyiP$ ve $eniyiG$ değerleri elde edilen kazanç değerinin, parçacığın o ana kadar elde ettiği en iyi uygunluk değeri olan $eniyiP$ ve $eniyiG$ değerleri ile karşılaştırılarak güncellenir (Denklem 1). Elde edilen bu değerler ile yeni hız ve yeni konum bilgileri elde edilir.

k-en Yakın Komşu (k-eYK) Sınıflandırıcısı

k-eYK, kullanımı ve geliştirilmesi kolay, parametrik olmayan ve denetimli bir veri sınıflandırma yaklaşımıdır (Şengür & Turhan, 2018). k-eYK, eğitim ve test örnekleri

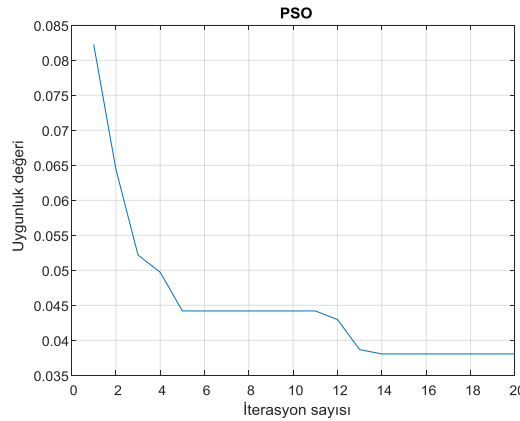
arasındaki benzerlikleri hesaplamak için bir mesafe fonksiyonu kullanır. Test örnekleri etiketleri daha sonra çoğunluk oylama süreci kullanılarak seçilir. Her test örneği sınıf etiketi, o test örneği ile yüksek benzerlik gösteren en yakın k adet eğitim örneğinin etiketleri ile belirlenir.

Veri Seti

Daha önce de belirtildiği üzere, çalışmada kullanılan veri seti Kolombiya devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden toplanmış olup 123 adet psikososyal öznelik barındırmaktadır. Bu öznelikler sırası ile sosyal demografi, iş yerinde liderlik ve sosyal ilişkiler, iş üzerinde kontrol, iş isteği ve ödül parametrelerinden oluşmaktadır. Kullanılan psikososyal risk faktörleri temel olarak iki ana sınıfa ayrılabilir. Bunlar; sırası ile sağlık üzerinde olumsuz etkileri olanlar ve çalışanın refahına olumlu katkıda bulunanlardır. Her ikisi de tüm çalışma ortamlarında mevcut olmasına rağmen, veri seti oluşturulurken sadece devlet okulları organizasyonlarında sağlığı olumsuz etkileyenler ele alınmıştır. Çıkış olarak ise dört risk seviyesi (düşük, orta, yüksek ve çok yüksek) belirlenmiştir.

BULGULAR

Deneysel çalışmalar Matlab ortamında yazılan kodlar ile gerçekleştirilmiştir. Veri setinin %70'i önerilen yöntemin eğitimi için ve kalan %30'u ise önerilen yöntemin test edilmesi için kullanılmıştır. Bu seçim rasgele yapılmıştır. PSO algoritmasının parametreleri olan popülasyon ve iterasyon sayıları, hızlandırma faktörleri c1 ve c2 ile momentum katsayısı (w) sırasıyla 10, 20, 5, 5 ve 1 olarak uygulama için en uygun değerleri sağlayacak şekilde seçilmiştir. Alt ve üst sınır değerleri 0 ve 1 ve ayrıca eşik değeri ise 0.5 olarak belirlenmiştir. Şekil 1'de PSO algoritmasının her bir iterasyonunda elde edilen uygunluk değeri gösterilmiştir. Uygunluk değeri olarak k-EYK algoritmasının sınıflandırma başarımı kullanılmıştır. Şekil 1'de her bir iterasyon için elde edilen uygunluk değerleri gösterilmiştir. Şekil 1'den görüleceği üzere, başlangıç uygunluk değeri 0.082'dir ve bu değer 5. iterasyonda 0.045 civarına inmiştir.



Şekil 1. Her bir iterasyonda elde edilen uygunluk değerleri

5. ve 11. iterasyonlar arasında uygunluk değeri 0.045 civarında kalmaya devam etmiş ve 14. iterasyondan sonra uygunluk değeri 0.04'ün altına inmiştir. 20. iterasyona kadar da uygunluk değeri değişmemiştir. Önerilen yöntem ile öznelik seçimi yapıldığında, 123 özneliğin 43 tanesi seçilmiştir. Bunlardan 8 tanesi sosyal demografi, 10 tanesi iş isteği, 12 tanesi iş yerinde liderlik ve sosyal ilişkiler, 9 tanesi iş üzerinde kontrol ve 4 tanesi ise ödül

özniteliklerinden seçilmiştir. Seçilen bu 43 öznitelik ve sınıf etiketleri, MATLAB'ın "Sınıflandırma Öğrenicisi" araç kutusu kullanılarak sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma işlemi 5 katlı çapraz geçerlilik testine göre yapılmış ve sınıflandırıcı olarak da karar ağacı (KA), destek vektör makineleri (DVM), k-eYK ve yapay sinir ağları (YSA) kullanılmıştır. KA sınıflandırıcısının maksimum ayırım katsayısı 100, ayırım kriteri olarak da Gini'nin çeşitlilik endeksi kullanılmıştır. DVM sınıflandırıcısının çekirdek fonksiyonu olarak doğrusal fonksiyon kullanılmıştır ve çekirdek ölçekleme parametresi otomatik olarak ayarlanmıştır. Ayrıca kutu kısıtlama seviyesi 1 olarak belirlenmiştir. k-eYK yaklaşımında komşu sayısı 3 olarak seçilmiş ve mesafe fonksiyonu ise Öklid mesafesi olarak kullanılmıştır. YSA sınıflandırıcısı olarak dar sinir ağı modeli kullanılmış, tam bağlantılı katman sayısı olarak 1 seçilmiştir. İlk katman boyutu 10, aktivasyon fonksiyonu olarak ReLu ve regülasyon katsayısı 0.001 seçilmiştir.

Tablo 1. Seçilmiş öznitelikler ile elde edilen sınıflandırma başarımları

Sınıflandırıcı	Doğruluk (%)
KA	99.8
DVM	99.9
K-eYK	99.4
YSA	99.8

Tablo 1'de elde edilen sınıflandırma başarımları gösterilmiştir. Tablo 1'den görüleceği üzere DVM en yüksek sınıflandırma başarımlarını üretmiştir. Doğruluk oranı %99.9'dur. İkinci en yüksek doğruluk değerleri KA ve YSA sınıflandırıcıları tarafından üretilirken, en düşük başarımlar değeri k-eYK tarafından üretilmiştir.

Tablo 2. Kullanılan sınıflandırıcılar ile elde edilen hata matrisleri

		KA						DVM			
Gerçek	Tahmin	1	2	3	4	Gerçek	Tahmin	1	2	3	4
		1	501	1					1	500	2
2	2	487				2	1	488			
3	1	2	1766		2	3			1771		
4			3	2665		4		1			2667

		K-eYK						YSA			
Gerçek	Tahmin	1	2	3	4	Gerçek	Tahmin	1	2	3	4
		1	501	1					1	501	1
2	5	484				2	2	487			
3		20	1746	5		3	1	2	1766	2	
4			4	2664		4			3	2665	

Tablo 2’de kullanılan sınıflandırıcılar ile elde edilen kümülatif hata matrisleri verilmiştir. Hata matrislerinin x-eksenleri tahmin edilen sınıfları ve y-eksenleri ise gerçek sınıfları göstermektedir. Temsili sınıf etiketleri olarak gösterilen 1, 2, 3 ve 4 sayıları sırası ile düşük, orta, yüksek ve çok yüksek sınıf etiketlerine karşılık gelmektedir. Tablo 2’nin birinci satır birinci sütununda KA sınıflandırıcısı için elde edilen hata matrisi verilmiştir. KA sınıflandırıcısı, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek sınıflarına ait olan 501, 484, 1746 ve 2664 adet örneği doğru olarak sınıflandırırken, 1 tane düşük seviye sınıfına ait örnek orta seviye sınıf olarak yanlış sınıflandırmıştır. Ayrıca, 2 adet orta seviye olması gereken örnek yanlışlıkla düşük seviye olarak sınıflandırılmıştır. Benzer şekilde 5 adet yüksek seviye sınıfına ait olan örnekler de yine yanlış olarak sınıflandırılmıştır. Son olarak 3 adet çok yüksek seviye sınıfına ait olan örnekte yanlışlıkla yüksek seviye sınıfı olarak tahmin edilmiştir. Tablo 2’nin birinci satır ve ikinci sütununda DVM sınıflandırıcısı için elde edilen hata matrisi görülmektedir. DVM sınıflandırıcısı düşük, orta, yüksek ve çok yüksek sınıflarına ait olan 500, 488, 1771 ve 2667 adet örneği doğru olarak sınıflandırırken, sadece 4 örnek (2 adet düşük, 1 adet orta ve 1 adet çok yüksek seviye) yanlış olarak sınıflandırılmıştır. Tablo 2’nin ikinci satır ve birinci sütununda K-eYK sınıflandırıcısı için elde edilen hata matrisi verilmiştir. K-eYK sınıflandırıcısı düşük, orta, yüksek ve çok yüksek sınıflarına ait olan 501, 484, 1746 ve 2664 adet örneği doğru olarak sınıflandırırken, 35 adet örnek yanlış olarak sınıflandırılmıştır. K-eYK için kayda değer en önemli durum, 25 adet yüksek seviye sınıfına ait örneğin yanlış olarak sınıflandırılmasıdır. Son olarak Tablo 2’nin son hücresinde YSA sınıflandırıcısı için elde edilen hata matrisi görülebilir. YSA sınıflandırıcısı da düşük, orta, yüksek ve çok yüksek seviye sınıfları için sırası ile 501, 487, 1766 ve 2665 adet örneği doğru olarak sınıflandırırken, sadece 11 adet örnek yanlış olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 3’te öznitelik seçimi yapılmadan ve yine 5 katlı çapraz geçerlilik kriteri uygulanarak elde edilen doğruluk değerleri verilmiştir. Tablo 1’de elde edilen sonuçlarla kıyaslama yapabilmek için yine sadece 4 adet sınıflandırıcı kullanılmıştır.

Tablo 3. Öznitelik seçimi yapılmadan elde edilen sınıflandırma başarımları

Sınıflandırıcı	Doğruluk (%)
KA	95.5
DVM	97.1
K-eYK	72.6
YSA	96.8

Tablo 3'ten görüleceği üzere öznitelik seçimi yapılmadığında DVM, YSA, KA ve K-eYK sınıflandırıcıları sırası ile % 97.1, % 96.8, % 95.5 ve % 72.6 doğruluk değerlerini üretmişlerdir. DVM sınıflandırıcı en yüksek doğruluğu üretirken, en düşük doğruluk değeri K-eYK sınıflandırıcısı tarafından üretilmiştir. Tablo 1 ve Tablo 3 karşılaştırıldığında, öznitelik seçiminin sınıflandırma başarımlarını iyileştirdiği görülmektedir. Özellikle K-eYK sınıflandırıcısı için %26.8'lik bir iyileşme söz konusudur. Yapılan öznitelik seçimi ile sınıflandırma başarımlarının iyileşmesi, öğretmenlerin psikososyal risklerinin daha isabetli tahmin edilmesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla isabetli tahminler ve bu doğrultuda öğretmenlerin psikososyal risk düzeylerinin azaltılması amacıyla alınacak önlemler bakımından da önemli olduğu söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlerin psikososyal risk seviyelerinin belirlenmesi için etkili bir akıllı sistem önerilmiştir. Önerilen yöntemde öznitelik seçimi için PSO algoritması kullanılmıştır. PSO algoritması sayesinde verilen veri setindeki en etkili öznitelikler ilgili sınıflandırma problemi için belirlenmiştir. 123 adet olan öznitelik sayısı 43 adede indirgenmiş ve farklı sınıflandırıcılar ile bu özniteliklerin sınıflandırma başarımları test edilmiştir. Sınıflandırıcılar arasında en başarılı doğruluk sonucu DVM sınıflandırıcısı tarafından üretilirken (% 99.9), en çok iyileştirme K-eYK sınıflandırıcısı tarafından (%72.6 'dan %99.4'e yükselerek %26.8'lik bir iyileşme) elde edilmiştir.

Sosyal bilimlerde veri madenciliği yöntemlerinin kullanılması, ileriye dönük sağlıklı kestirimler yapabilmede ve dolayısıyla örgütsel süreçlerin sağlıklı şekilde işleyebilmesinde oldukça önemlidir (Cemaloğlu ve Duykuluoğlu, 2020, s. 632). Eğitim örgütleri için de geçerli olan bu durum, hâlihazırdaki verinin işlevsel veriye dönüştürülmesi olarak düşünülebilir. Bu çalışmada elde edilen verilerle de öğretmenlerin psikososyal risklerinin %99 gibi yüksek oranda isabetli tahmin edildiği görülmektedir. Bu nedenle isabetli tahminlere dayanarak alınacak önlemler eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanması esnasında yol gösterici olabilir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin, çalışanlarına ait psikososyal risk düzeylerinin tahminine ve önlemlerine dayalı olarak görevini yerine getirmesi sağlanarak okul etkililiğine katkıda bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- Berlanda, S., Fraizzoli, M., De Cordova, F., & Pedrazza, M. (2019). Psychosocial risks and violence against teachers. Is it possible to promote well-being at work?. *International journal of environmental research and public health*, 16(22), 4439.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2018). Work-family interactions among female teachers: Sociodemographic, labour and psychosocial predictors. *Issues in Educational Research*, 28(4), 870.

- Cemaloğlu, N., & Duykuluoğlu, A. (2020). Sosyal Bilimlerde Veri Madenciliği. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, J. K., & Astor, R. A. (2008). Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of school violence*, 8(1), 2-17.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189.
- Ekici S., Turhan M. (2019). Psychosocial Risk Level Identification for Teachers Using Machine Learning Algorithms, 3. International Battalgazi Science Conference, 21-23 Sept. 406-410.
- Heredia, S. A., Morales, M. F., Infante, R., Sanchez, D., Paez, C., & Gabini, S. (2018). Psychosocial risk factors in university teachers. *Revista Espacios*, 39(49).
- Tacca Huamán, D. R., & Tacca Huamán, A. L. (2019). Psychosocial Risk Factors and Perceived Stress in University Professors. *Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones*, 7(3), 339-354.
- Jemeljanenko, A., & Geske, A. (2019). Management of Psychosocial Risks in The Educational Sector Of Latvia. In SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference (Vol. 6, pp. 215-223).
- Kennedy, J., & Eberhart, R. (1995). Particle swarm optimization. In Proceedings of ICNN'95-international conference on neural networks (Vol. 4, pp. 1942-1948). IEEE.
- Kinman, G. (2001). Pressure points: A review of research on stressors and strains in UK academics. *Educational psychology*, 21(4), 473-492.
- Mosquera, R., Castrillón, O., & Parra, L. (2018). Prediction of psychosocial risks in colombian teachers of public schools using machine learning techniques. *Revista de la Universidad Nacional de Colombia*, 7(29), 267-281.
- Navarro, R. M., , O. D., Osorio, L. P., Oliveira, T., Novais, P., & Valencia, J. F. (2021). Improving classification based on physical surface tension-neural net for the prediction of psychosocial-risk level in public school teachers. *PeerJ Computer Science*, 7, e511.
- Souto, I., Pereira, A., Brito, E., Sancho, L., & Barros, S. (2019). Occupational Health Risk Among Teachers in Higher Education. In *International Conference on Healthcare Ergonomics and Patient Safety* (pp. 311-322). Springer, Cham.
- Şengür, D. (2021). EEG, EMG and ECG based Determination of Psychosocial Risk Levels in Teachers based on Wavelet Extreme Learning Machine Autoencoders. *Politeknik Dergisi*, 1-1.
- Şengür, D., & Turhan, M. (2018). Prediction of the action identification levels of teachers based on organizational commitment and job satisfaction by using k-nearest neighbors method. *Turkish Journal of Science and Technology*, 13(2), 61-68.
- Viloria, A., López, J. R., Llinás, N. O., Mercado, C. V., Coronado, L. E. L., Sepulveda, A. M. N., & Lezama, O. B. P. (2020). Prediction of psychosocial risks in teachers using data mining. *Advances in Cybernetics, Cognition, and Machine Learning for Communication Technologies*, 501-508.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 2, s. 497-506

Views of International Student Teachers on The Problems They Encountered in Turkey and Suggestions for These Problems¹

Ahmet AYKAN²

Fevzi DURSUN³

Abstract

Turkey has become one of the countries where these international students continue their education due to ongoing wars in the surrounding countries and the fact that Turkey is a transit route for refugees. The aim of the present study is to investigate the problems encountered by international student teachers while studying in Turkey and to explore their own solution suggestions to these problems. The study was carried out with five student teachers studying at Tokat Gaziosmanpaşa University Faculty of Education, and phenomenological research design, one of the qualitative research methods, was used. The data were collected using a questionnaire with open-ended questions and content analysis method was used for data analysis. The findings of the study showed that the participating student teachers held positive views on the courses and the faculty members, and they held negative views on the quality of education in their respective departments. The participants expressed that they had problems with language and communication, and they were subject to exclusion in their classrooms. Moreover, they emphasized that it was unnecessary for them to take some courses and the attendance at the courses should not be compulsory.

Keywords

International Student
Student Teacher
Problems
Solution Suggestions

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.10.2021

Kabul Tarihi: 08.11.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

INTRODUCTION

The effects of globalization can be felt in the field of education as in every other field. In recent years, many students around the world prefer to go to developed countries by leaving their families and countries with the purpose of receiving a more quality education. Many developed countries, especially USA and the UK, continue to be the first choice of these international students (Dreher & Poutyaara, 2010; Wu, Garza & Guzman, 2015). Turkey exhibits an upward trend in recent years with the number of international students reaching

¹ The first version of this study was presented as an oral presentation at the 7th International Conference on Critical Education (28 June-2 July 2017 Athens-Greece).

²Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, a.aykan@alparslan.edu.tr, ORCID:0000-0002-8033-0821

³Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fevzi.dursun@gop.edu.tr. ORCID:0000-0003-2103-8940

172 thousand. Despite this rising trend, it is seen that the country still has not reached the desired levels in terms of the number of international students (Higher Education Council, 2019). International students make some contributions (economic, cultural dialogue, quality of education, workforce, etc.) to the countries they go to (Lee, Maldonado, & Rhoades, 2006; Mazzarol & Soutar, 2002), but at the same time, it is known that these students face some problems (adaptation, language, stress, anxiety, isolation, accommodation, financial difficulties, loneliness, communication with faculty members and peers, different academic cultures, etc.) (Bdycott, 2012; Lapitov, Ziyatdinov, Dedimova, Gerasimov, & Zaostroytseya, 2017; Skinner, 2010; Wu, et al., 2015). It is observed that these students, firstly, experience fear and anxiety about their lives in their host countries, then they observe the cultural structures of these countries, and then they experience a culture shock (Berry, Kim, Minde, & Mok, 1987; Huntley, 1993; Shapoval, 2016; Wu et al., 2015). As such, international students in Turkey experience some difficulties in terms of socio-cultural adaptation, accommodation, communication, health services, and educational processes (Özçetin, 2013). It was noticed that international students consider some personal (family, socio-economic status, relatives/friends being abroad etc.) and environmental (security, quality of education, living conditions, scholarship, distance, social opportunities, diploma equivalency, culture, language, religion, history, climate etc.) factors when choosing a country for their education (Kocabıyık, Bacioğlu, & Güvendir, 2019). In addition to these reasons, it is also known that there are international students who must continue their education in other countries for different reasons. Turkey has become one of the countries where these students (such as Syrian, Afghan and Iraqi) continue their education due to ongoing wars in the surrounding countries and the fact that Turkey is a transit route for refugees (Zavalsız & Gündoğ, 2017). It is seen that mostly Syrian students have to continue their higher education in Turkey thanks to ongoing conflicts and war in Syria. According to the statistics of Higher Education Council (2020), Syrian students (121 people) outnumber students from other countries (44 students from Afghanistan and 4 students from Iraq) at Tokat Gaziosmanpaşa University. The problems experienced by international students, especially Syrian students, who continue their education in Turkey, have some reflections on both their daily and academic lives. The adaptation process of these students, who had to leave their own country and went through a negative economic and psychological process, becomes more difficult. The most important problems experienced by these students in this process are different culture, financial difficulties, and different language. Their struggle with these problems also negatively affects their academic lives. Gültekin (2015) emphasized that these students' efforts to eliminate the problems they face have direct negative influence on their academic processes. Moreover, Kumcagiz, Dadashzade, and Alakuş (2016) emphasized that these problems prevent students from fully reflecting their real academic capacities. Many studies that deal with international students can be found in the literature (Cura & Işık, 2016; Fischer, 2014; Jourdini, 2012; Korobova, 2012; Sadık, 2017). It is understood that these studies especially focus on international students' problems, adaptations, adaptation processes, and the solution to these issues (Bdycott, 2012; Lapitov et al., 2017; Özçetin, 2013; Wu et al., 2015). It is also seen that there are studies examining international student teachers' perspectives on educational programs (Gökalp, 2012), the problems they face regarding language and education (Kıroğlu, Kesten, & Elma, 2010), and their views on their education in Turkey (Gültekin, 2015). It is noticed that there are limited number of studies focusing on international student teachers attending faculties of education, and the existing studies only focus on the problems these student teachers experience. Thus, it is thought that exploring

the problems faced by these student teachers' and their own solutions to these problems is of vital importance. It is believed that looking at these problems from the perspective of international students and finding more realistic solutions to the problems from their perspective would be meaningful.

On this basis, the aim of the present paper is to;

- explore the problems that international student teachers studying in Turkey face throughout their educational processes,
- investigate solutions to the problems that were suggested by the international student teachers studying in Turkey.

METHODOLOGY

In this study, which aims to determine the views of student teachers on the learning environment, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. The phenomenological design is used in studies aiming to investigate some phenomena that we are aware of in daily life but do not have in-depth knowledge of. Phenomenology is a pattern used to make sense of and evaluate the essence of the experiences of individuals. In other words, this design strives to learn individuals' experiences about a phenomenon and make them understandable by the readers (Miller, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Participants

The research was conducted with five Syrian student teachers studying at Tokat Gaziosmanpaşa University Faculty of Education during the spring semester of 2016-2017 academic year. The researchers continued to work with student teachers who volunteered to participate in the study considering time and accessibility. Two of the participants were male and three were female. One of the participants was 20 years old, two of them were 21 years old, and the other two were 23 years old. One of the participants was studying at the Psychological Counseling and Guidance department, two of them were studying at the department of Elementary School Teaching, and two of them were studying at the department of K-12 Mathematics Teaching.

Data Collection

The data were collected with a questionnaire with open-ended questions, which was prepared by the researchers. The existing literature on the subject and the views of the experts guided the process of forming the items of the questionnaire. A pilot study was carried out by administering the questionnaire, which was approved by three experts (two of them program development experts and one of them assessment-evaluation expert), to five student teachers studying at the department of elementary school teaching. The final version of the questionnaire was completed after some adjustments were made as a result of the pilot study, and the final version was administered to each student teacher separately in an environment where they could express their opinions freely.

Data Analysis

In phenomenological studies, content analysis is used to reach the themes in a way that the data can explain the phenomenon. The answers to the open-ended questions in the questionnaire were subjected to content analysis after they were transferred to the computer environment without any intervention. The stages of coding the data, finding the themes,

organizing the codes and themes, and defining and interpreting the findings were followed in analyzing the data. Two experts were involved in the process of creating themes, categories, and codes. The experts created the themes, categories, and codes separately. In this process, the points of consensus and disagreement were determined. The coders discussed again the points of disagreement and they reached the consensus on these points at the end. Coder reliability was calculated with the formula of $[(\text{Consensus}/\text{Consensus} + \text{Disagreement}) \times 100]$ (Huberman & Miles, 2002) in this study. The coder reliability for this study was calculated as 84%. To ensure the validity of the research, the findings are presented without making any comments, often with direct quotations. While making direct citations, codes of IST1, IST2... IST5 were given to international student teachers.

FINDINGS

The findings of the research are shown in tables with themes, categories, and codes. The views of the student teachers were shown in each table, so that the readers can interpret the tables easily based on the raw data.

Views on the Teacher Training System in Turkish Higher Education

The views of the student teachers regarding the teacher training system in Turkish higher education, which is within the scope of the first question in the research, are shown in Table 1.

Table 1. Views on the Teacher Training System in Turkish Higher Education

Theme	Category	Codes	Views of the Student Teachers
Turkish Higher Education	Positive	Courses (1)	<i>I think that the teacher training system in the Turkish higher education system is very successful. The courses are taught very well. Student teachers also have the practicum opportunity, and this is a very good experience. IST3</i>
		Faculty and Peers (2)	<i>The faculty helps us throughout our education, we have a good communication with our friends, and when we have problems, both the faculty and our friends help us. IST5</i>
	Negative	Poor education (2)	<i>If we compare Turkey with Syria, the education system and teachers in Turkey are better. Teachers treat students well. IST4</i> <i>I think that there are problems with teacher training in the Turkish higher education system because the training is not given properly. We are just studying for the grades. I think we will have a lot of problems when we become teachers. IST2</i>

When Table 1 is examined, it is seen that the views of student teachers under the theme of Turkish higher education are shown within the scope of positive and negative categories. It is understood from the table that the student teachers hold positive views on courses, faculty members, and peers. Moreover, it can be noticed that student teachers also hold negative views on Turkish higher education, expressing that the training given is grade-oriented and that proper education is not given.

Views on the Problems Experienced During the Process of Education

Within the scope of the second research question, the views of the student teachers on the problems they experience during the processes of education and training are shown in Table 2.

Table 2. Views on the Problems Experienced During the Process of Education

Theme	Category	Codes	Views of the Student Teachers
Problems experienced during the process of education	Problems on the process of instruction	Problems on the courses (1)	<i>I must take the courses of History of Turkish Revolution and Turkish language although I am a foreigner, and I am studying at the mathematics department. IST2</i>
		Problems on attendance (1)	<i>I'm having trouble with absenteeism. If attendance becomes noncompulsory, I will go to classes more comfortably. The obligation puts me off from attending classes. IST1</i>
	Social Problems	Problem of exclusion (1)	<i>When we were told, "Syrians take our rights and come to university without an exam," in the classroom or in general, we had problems. When groups were formed in the classroom, we were always excluded, or the teacher had a hard time placing us in groups. We were always far away from everyone just because we were foreigners... I started to encounter bigger problems: both the dormitory problem and the school problem. IST4</i>
		Problems of Communication and Language (2)	<i>I don't understand when our teachers talk fast. I can't communicate well with my teachers. IST3</i> <i>When we first came to the class and did not understand the topic, we could not inform the teachers about this situation because we were afraid that the teacher would not understand our speech. IST5</i>

When Table 2 is examined in detail, it is seen that within the scope of the problems experienced during the process of education theme, there are two categories named problems on the process of instruction and social problems. Regarding the process of instruction, the participating student teachers expressed that taking some courses (Turkish History of Revolution and Turkish Language) is unnecessary for them and that attendance should not be compulsory. They also emphasized that they were subject to exclusion in their classrooms, and they had problems with communicating with others and language. Moreover, the participants complained about the obligation to attend classes saying that this obligation puts him off from attending classes, and that they had difficulty in getting into study groups in the classroom just because they were foreigners.

Views on Suggestions for Solutions to the Problems Experienced During the Process of Education

Within the scope of the third research question, Table 3 shows the solutions suggested by the participating student teachers to the problems they experienced during their education in Turkey.

Table 3. Views on Solution Suggestions for the Problems Experienced During the Process of Education

Theme	Category	Codes	Views of the Student Teachers
Solution Suggestions for Problems	Institutional Dimension	Guidance (1)	<i>A person responsible for foreigners should be appointed, such as a counselor, who listens to our problems and can help us. IST1</i>
		Courses (1)	<i>If I had different opportunities, I would take courses and lessons that can be beneficial to foreign students, so I can develop myself more. IST5</i>
	Faculty Dimension	Motivation (1)	<i>We hope that teachers will be more interested in students. They must verbally motivate foreign students. IST3</i>
	Individual Dimension	Personal Effort (2)	<i>I must deal with the problems patiently. IST5</i> <i>I am trying to solve my problems with my own efforts. IST2</i>

When Table 3 is examined, the views of the student teachers are discussed under the theme of solution suggestions for problems. The participating student teachers' views are grouped under three categories: individual dimension, faculty dimension, institutional dimension. Emphasizing that there should be a counseling service that can listen to their problems and produce solutions within the institutional structure, the student teachers

emphasized that it would be beneficial to organize various courses for them within this framework. It is understood that the student teachers underlined that faculty members should display more sensitive and motivating behaviors towards themselves, and that their individual efforts are also important in solving the problems.

Views on the Hopes for the Profession

Within the scope of the fourth research question, the views of the student teachers on their hopes regarding the teaching profession are given in Table 4.

Table 4. Views on the Hopes for the Profession

Theme	Category	Codes	Views of the Student Teachers
Hopes for the profession	Hopes for the academia	Graduate Education (2)	<i>I'm thinking of doing a master's after graduation. After that, I want to be a good psychological counselor, of course, if the situation improves in my own country, because my country needs us now. IST1</i>
			<i>I want to pursue MA degree after graduation and improve myself. If possible, I would like to get a doctorate education and bring up teachers in my own country. IST3</i>
	Hopes for the teaching profession	Being a good teacher (3)	<i>I want to be a good teacher. I also want my life and my family's life to be good. IST5</i> <i>I want to be a good teacher so that I can bring up good students. I want to work in my own country. IST2</i> <i>If I become a teacher, I want to improve myself and do my job properly. IST4</i>

It is seen that the student teachers' views on the hopes for the profession are dealt with under two categories: hopes for the teaching profession and hopes for the academia. The student teachers' views show that they wish to continue their postgraduate education with a master's or doctorate after graduation; and that they have hopes of becoming a qualified teacher by educating themselves well in the professional sense. From the statements of the student teachers, it is understood that they have hopes of returning to their country by achieving a good academic and professional development, raising qualified teachers in their countries, and contributing to their families economically.

CONCLUSION, DISCUSSION and RECOMMENDATIONS

In this study, it is aimed to determine the problems encountered by international student teachers studying in Turkey during their education and explore their own solution suggestions for these problems. The findings revealed that the participating student teachers

hold both positive and negative views on Turkish higher education system. They expressed that the classes are conducted properly and successfully, and that the university gives them the opportunity of practicum, which would be a valuable experience. They also stated that the attitudes and behaviors of the faculty members and their peers towards them reduced the problems they experienced. It is seen that these findings also overlap with the findings of Gültekin (2015), Kiroğlu, Kesten and Elma (2010), and Çöllü and Öztürk (2009). In addition to these positive views, it is noticed that some student teachers emphasized that Turkish higher education is a grade-oriented and unqualified education system and that they may experience great difficulties when they become teachers. Another finding of the study showed that the participating student teachers were having some problems with the process of instruction and social life. Regarding the social problems, the participants stated that they experienced exclusion just because they were foreigners. Moreover, they had problems with communication and language and accommodation. The student teachers asserted that they were being looked at differently by their peers, they were excluded, they could not communicate well with the faculty members, and they had problems with the language. They emphasized that especially having language problems caused communication problems and this situation negatively affected their academic achievement. These findings of the present paper overlap with the findings of Bodycott (2012), Gültekin (2015), Jourdini (2012), Özçetin (2013), Sadık (2017), and Şahin and Demirtaş (2014). In addition to these findings, it is seen that the participating student teachers stated that there should be no obligation to attend classes, and they also expressed that it is unnecessary for them to take some courses (History of Turkish Revolution and Turkish Language). Another finding of the study shows that student teachers offer some solutions for the problems they experience. It is understood that the student teachers, who stated that some special and specific courses could be organized for them, emphasized the need for counselors to be responsible for them and offered some solutions at the institutional level. The student teachers emphasized that there should be a counseling service that can listen to their institutional problems and support them in solving these problems. The student teachers indicated that courses could be organized at their university for language learning and other activities, and that the problems they experienced could be solved with the close attention and verbal motivation of the faculty members. It is seen that there are many studies in the literature that support these findings (Kocaabıyık et al., 2019; Seydi, 2014; Vershinina, Kurbanov, & Panich, 2016; Wu et al., 2015). Shapoval (2016) emphasized in his research that the motivation of international students should be ensured during the process of adaptation to the countries they go to, and the family members have an important responsibility at this point. Skinner (2010) concluded in his research that several activities should be carried out to ensure the adaptation process of new international students coming to England. In addition to these findings, it is seen that some student teachers choose the way of solving their problems with their personal efforts, that is, they follow an individual path. The last finding of the study revealed that the participating student teachers expressed their hopes and dreams about the teaching profession within the scope of pursuing a graduate education after graduation and being a good teacher. They stated that they wanted to pursue master's degree or doctorate degree after graduation, and in this way, they would like to bring up teachers in their own country. Moreover, they indicated that they wanted to be a good teacher so that they can bring up their students properly. They also underlined that they wanted to constantly improve themselves individually and professionally.

Based on the findings of the study, the following recommendations can be made:

- Counseling services can be established in universities to support student teachers in finding solutions to the problems they encounter.
- Extracurricular courses can be organized to support student teachers' problems regarding the language and academic achievement.
- Faculty members can be encouraged to motivate and encourage student teachers throughout their education at universities.
- Longitudinal studies can be conducted on the problems experienced by student teachers.

REFERENCES

- Berry, J. W., Kim U., Minde, T. ve Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress (Canada), *International Migration Review*, 21(3), 491-511.
- Bodycott, P. (2012). Embedded culture and intercultural adaptation: Implications for managing the needs of Chinese students. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 34(4), 355-364. doi:10.1080/1360080X.2012.689199.
- Cura, Ü., ve Işık, A. N. (2016). Impact of acculturative stress and social support on academic adjustment of international students. *Education and Science*, 41(184), 333-347.
- Çöllü, E. F., Öztürk, Y. E. (2009). Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarından Türkiye'ye yükseköğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin uyum ve iletişim sorunları: Konya Selçuk Üniversitesi örneği. *Journal of Azerbaijani Studies*, 11(1-4), 223-239.
- Dreher, A., ve Poutvaara, P. (2010). Foreign students and migration to the United States. *World Development*, 39, 1294-1307.
- Fischer, K. (2014, February 28). Campuses focus more on meeting international students' needs. *The Chronicle of Higher Education*, 60(24), 9.
- Gökalp, M. (2012). 19 Mayıs Üniversitesi Samsun Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin öğretim programlarına yönelik bakış açılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 139-152.
- Gültekin, M. (2015). Yabancı uyruklu öğretmen adaylarının Türkiye'deki eğitimlerine yönelik görüşleri: Anadolu Üniversitesi örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4), 7-20.
- Huntley, H. S. (1993). Adult international students: problems of adjustment. *Eric Document Reproduction Service No. ED 355 - 886*.
- Jourdini, M. M. (2012). *The impact of international students on American students and faculty at an Appalachian University* (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3543977)
- Kıroğlu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Kocabıyık, O. O., Bacoğlu, S. D., & Güvendir, M. A. (2019). The problems of international students studying in higher education Yükseköğretimde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sorunları. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 561-581.

- Korobova, N. (2012). *A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and American students* (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3511608)
- Kumcağız, H., Dadashzadeh, R., & Alakuş, K. (2016). Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ndeki yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yaşadıkları sorunlar. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 35(2).
- Latipov, Z. A., Ziyatdinov, A. M., Demidova, L. A., Gerasimov, V., & Zaostrovitseva, M. N. (2017). The problem of adaptation of foreign students studying in Russian universities. *Revista ESPACIOS*, 38(56).
- Lee, J. J., Maldonado-Maldonado, A., & Rhoades, G. (2006). The political economy of international student flows: Patterns, ideas, and propositions. In *Higher Education*: (pp. 545-590). Springer, Dordrecht.
- Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002). "Push-pull" factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*.
- Huberman, M., & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. USA: Sage Publications.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Özçetin, S. (2013). Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler (Unpublished master dissertation). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sadık, E. (2017). Küreselleşme sürecinde uluslararası öğrenci hareketliliğinin sorunları: Türkiye'deki Kosovalı öğrenciler örneği (Unpublished master dissertation). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014(31).
- Shapoval, G. N. (2016). Foreign medical students adaptation in the conditions of humanization and humanitarization of higher education. *Научный альманах стран Причерноморья*, (1), 41-43.
- Skinner, B. (2010). Online discussion: can it help international students ease into British University Life? *Journal of Studies in International Education*, 14(4), 335-354.
- Şahin, M., & Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 88-113.
- Vershinina, I., Kurbanov, A., & Panich, N. (2016). Foreign students in the Soviet Union and Modern Russia: Problems of adaptation and communication. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 236, 295-300.
- Wu, H. P., Garza, E., & Guzman, N. (2015). International student's challenge and adjustment to college. *Education Research International*, 2015.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2019.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/Higher_Education_in_Turkey_2019_tr.pdf. 05.09.2020.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK], (2020). <https://istatistik.yok.gov.tr/>. 02.09.2020.

Zavalsız, Y. S., ve Gündoğ E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel entegrasyonu (Karabük Üniversitesi örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3168-3192.

Covid-19 Pandemisi Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Yaşadıkları Sorunlar

Emrah KULTAS¹

Emir Feridun ÇALIŞKAN²

Özet

Bu araştırmanın amacı, COVID-19 pandemisi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmaktır. Nicel araştırma yaklaşımına göre tasarlanan araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 246 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin analizinde ise betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımının yetersiz olduğu, derslerde istenilen düzeyde verimin alınmadığı, öğretmen ve öğrencilerin birtakım fiziksel ve teknolojik kaynak noktasında eksiklikler yaşadıklarının yanında, pandemi sonrası uzaktan eğitimden yararlanma konusunda istekli oldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler

COVID-19
Uzaktan Eğitim
Sınıf Öğretmenleri
İlkokul
Yaşanan Sorunlar

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.11.2021

Kabul Tarihi: 02.12.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

¹Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, kultasemrah@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4041-8642

²Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, ef.caliskan@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0650-896X

The Problems of Primary School Teachers Experienced in Distance Education During Covid-19 Pandemic

Emrah KULTAS¹
Emir Feridun ÇALIŞKAN²

Abstract

The purpose of this study is to reveal the problems experienced by primary school teachers in distance education during the COVID-19 pandemic. The study was designed according to the quantitative research approach and the survey model was utilized in the research. A questionnaire form developed by the researchers was employed as data collection tool. The sample of the study consisted of 246 primary school teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education. In the analysis of the data, descriptive statistics were used. As a result of the study, it was revealed that student participation in distance education process was insufficient, the desired level of efficiency could not be achieved in the lessons, teachers and students experienced some physical and technological resource deficiencies, and they were willing to benefit from distance education after the pandemic.

Keywords

COVID-19
Distance Education
Primary School Teachers
Primary School
Problems

About Article

Sending Date: 12.11.2021
Acceptance Date: 02.12.2021
Electronic Issue Date: 27.12.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

GİRİŞ

Dünyada ilk olarak 31 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Hubei Eyaleti, Wuhan şehrinde ortaya çıkan ve insandan insana hızlı bir şekilde bulaşan Koronavirüs (COVID-19), Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir (World Health Organisation [WHO], 2020). Kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19, Türkiye'de ilk defa 11 Mart 2020 tarihinde görülmüştür (Sağlık Bakanlığı, 2020). Pandemiden dolayı tüm dünyada sosyal, siyasal, ekonomik hayat ve sağlık açısından küresel bir endişe (Balta, 2020), kargaşa ve kriz baş göstermiş; günlük rutin yaşam kesintiye uğramıştır (Can, 2020). Pandeminin krize neden olduğu önemli alanlardan biri de eğitim olmuştur. Pandeminin etkili olduğu ülkelerde okullar tatil edilmiş, eğitim için başka alternatif uygulamalar ve çözüm yolları düşünülmeye başlanmıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) hazırlanmış olduğu rapora göre 194 ülkedeki okul ve üniversitelerde eğitime ara verilmiş, tüm dünyadaki öğrencilerin %92'lik gibi büyük bir bölümü bu süreçten etkilenmiştir (UNESCO, 2020). Tüm devletler bir taraftan halk sağlığına yönelik tedbirler almaya çalışırken; diğer taraftan da eğitime devam edilmesi yönünde kararlar almaya çalışmışlardır. Bu noktada uzaktan eğitim, tek çare olarak uygun görülmüştür. Türkiye'de ilk Covid-19 vakasının görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinden sonra temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde eğitime ara verilmiş; 23 Mart 2020 tarihinde ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından alınan karar

doğrultusunda uzaktan eğitime geçilmiştir (Emin, 2020; MEB, 2020a). Uzaktan eğitim, öğretene ile öğrenenin fiziksel olarak farklı ortamlarda olduğu, derslerin işlenmesi, iletişimin ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi için farklı bilgi teknolojilerinin aktif bir şekilde kullanıldığı, öğrenci destek hizmetleriyle genişleyen, özenli ve sistemli bir eğitim türü olarak tanımlanmaktadır (Akdemir, 2011; Moore ve Kearsley, 2012; Özer, 1990; Valentine, 2002). Uzaktan eğitim, yaşamlarını farklı yerlerde sürdüren öğretmen ve öğrencilere aktif iletişim kurma imkânı sağlamakla birlikte bireysel ve işbirlikli çalışma ortamı da sağlamaktadır. İşlenen dersin kaydedilmesi, yeniden izlenmesi, istenildiği zaman doküman ve birçok materyale bireysel olarak ulaşılabilmesi, uzaktan eğitimin önemli avantajlarından sayılabilmektedir (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011; Solak, Ütebay ve Yalçın, 2019). Ancak uzaktan eğitimin avantajlarının yanı sıra, önemli dezavantajlarının olduğu ve bu nedenle yüz yüze eğitimin yerini dolduramayacağı da aşikârdır. Uzaktan eğitimin çevrimiçi ve çok yönlü bir süreç olması sebebiyle öğrencinin öz yeterlik düzeyinin uygun olması, sorumluluk bilincinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Yıldız ve Seferoğlu, 2020). Öğrencilerin sosyalleşmesini engellemesi, beceri ve uygulamaya dönük derslerin işlenememesi, kendi kendine öğrenme becerisi yeterli düzeyde olmayan öğrencilere yeterli düzeyde faydalı olunamaması, öğrencilerin bilgisayar üzerinde çokça vakit geçirmesi ve teknolojiye bağımlı hale gelmesine yol açması uzaktan eğitim sürecinin önemli dezavantajları arasında sayılabilmektedir (Kaya, 2002; Lau, Yang ve Dasgupta, 2020). Türkiye’de 23 Mart 2021 tarihinde uzaktan eğitime geçme kararı alındıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilk olarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise olmak üzere TRT aracılığıyla 3 televizyon kanalının açılması sağlanmıştır. Ardından ilkokul, ortaokul ve lise ders içerikleri hazırlanarak bu kanallar üzerinden dersler vermeye başlanmıştır (MEB, 2020b). Bunun yanı sıra EBA alt yapısı güçlendirilerek e-okul bağlantılı EBA Canlı Ders Programı olan Canlı Sınıf Platformu (CSP) hayata geçirilmiştir. CSP aracılığıyla okul tarafından ders programları hazırlanarak öğretmenlere sistem üzerinden ders atamaları gerçekleştirilerek EBA Canlı Ders üzerinden çevrimiçi olarak dersler işlenmeye çalışılmıştır. Ancak Geylan’a (2020) göre, dezavantajlı bölgelerde internet erişimi olmayan öğrenciler, bu uygulamadan yararlanamamışlardır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı, milyonlarca öğrencinin öğrenme eksiklikleriyle 19 Haziran 2020 tarihinde son bulmuştur. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı, deneyimlerden ders çıkarılarak daha detaylı ve planlı bir şekilde 31 Ağustos 2020 tarihinde telafi ve uyum eğitimiyle başlamıştır. MEB tarafından süreçte salgının seyrine göre çeşitli plan ve senaryolar devreye sokularak bir taraftan salgının etkisini azaltmaya yönelik çalışmalar yapılırken; diğer taraftan eğitim süreci aksatılmamaya çalışılmıştır. Yeni eğitim ve öğretim yılında Türk Standartları Enstitüsü (TSE) tarafından belirlenen temizlik standartlarını yerine getiren okullara ‘Okulum Temiz Sertifikası’ verilerek okullar eğitime hazır hale getirildi. İhtiyacı olan okullara maske, dezenfektan ve temizlik malzemeleri dağıtıldı. EBA TV yayınları, gelişip devam etti. EBA canlı dersin alt yapısı daha da güçlendirilerek bir önceki yıla göre kapasitesi 10 kat artırıldı. Canlı derse katılma imkânı bulunmayan yaklaşık 1,5 milyon öğrenciye MEB tarafından 17 kitaptan oluşan özel bir set gönderildi. Destekleyici kitap yayınları hazırlanarak bu kitaplara ait içerikler sanal ortamda

ücretsiz olarak paylaşımına açıldı. İnternet erişimi sorunu yaşayan öğrencilerin bir kısmı için tablet ve internet paketi dağıtımı sağlandı. Ayrıca bu öğrenciler için EBA Destek ve Gezici EBA Destek Noktaları da kurulmaya çalışıldı.

COVID-19 salgını sürecinde eğitimde öğretmenler, kritik öneme sahip olmuşlardır. Öğretmenler, bir taraftan kısa süre içerisinde uzaktan eğitim sürecine, çevrimiçi ders anlatma uygulamalarına uyum sağlamaya çalışırken; diğer taraftan öğrenci ve velilerle iletişimi devam ettirmeye çalışmışlardır (Demir ve Özdaş, 2020). Bu sebeple süreçte önemli bir rol üstlenen ve süreci yakından takip eden öğretmenlerin süreç hakkındaki görüşlerinin ortaya konulması, Türkiye’de ilkokul ve ortaokul düzeyinde uzaktan eğitimin ilk defa uygulanması hasebiyle yapılan çalışmaların niteliğinin tespit edilmesi ve değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra, eğitim faaliyetlerinde deneyimlemiş olduğumuz uzaktan eğitim uygulamalarının bundan sonraki süreçlerde alternatif eğitim uygulaması olarak kullanılması durumunda, yapılan çalışmaların iyileştirilmesi noktasında da öğretmenlerin süreç hakkındaki görüşleri büyük önem arz etmektedir. Bu çerçevede, bu araştırmada öğretmenlerin COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul öğrencilerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitime katılım durumları ne düzeyde olmuştur?
2. Uzaktan eğitim faaliyetlerine katılan ilkokul öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim araçlarını kullanma, içerik hazırlama, sınıf ve zaman yönetimine dair yeterlik algıları ne düzeydedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin verimliliğine ilişkin algıları nasıldır?

Sınıf öğretmenlerinin pandemi sonrası süreçte yüz yüze eğitime destek olarak uzaktan eğitim faaliyetlerinden yararlanması hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma deneysel olmayan nicel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmış olup, araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde geçmişte veya halen var olan bir durum var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılır. Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkına genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınan bir örneklem üzerinden araştırma yapılması durumunda bu genel tarama modeli kullanılmaktadır (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2019; s.101). Örneklemden veri toplama için ise anket tekniği kullanılmıştır. Anket, birincil kaynaklardan bilgi toplamak için hazırlanan sistematik bir soru formudur. Bu tekniği kullanmadaki amaç araştırmanın problemini çözecek ve ele alınan hipotezleri test edecek bilgileri sistematik bir biçimde toplamak ve saklamaktır (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2019; s.140).

Evren-Örneklem

Araştırmannın evrenini Van il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile araştırmacılar tarafından kendilerine ulaşılabilen sınıf öğretmenleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Dolayısıyla çalışmanın örneklemini çevrimiçi anket formunu yanıtlayan toplam 246 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılara ilişkin demografik veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	f	%
Cinsiyet		
Erkek	110	44,7
Kadın	136	55,3
Branş		
Sınıf Öğretmeni	246	100
Kıdem		
1-5 yıl	164	66,7
6-10 yıl	44	17,9
11-15 yıl	19	7,7
16+ yıl	19	7,7
Toplam	246	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre 110’u (%44,7) erkek, 136’sı (%55,3) ise kadındır. Çalışma grubunun meslekteki kıdem yılı değişkeni incelendiğinde, öğretmenlerin 164’ü (%66,7) 1-5 yıl, 44’ü (17,9) 6-10 yıl, 19’u (%7,7) 11-15 yıl, 19’u (%7,7) ise 16 ve daha fazla yıl görev yaptığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anketin geliştirilmesi sürecinde literatür taraması yapılmış, konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçları dikkate alınarak araştırmacılar tarafından belirlenen konulara ilişkin bilgi almak üzere soru maddesi havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan anket formunun katılımcılar tarafından rahatlıkla anlaşılabilir olup olmadığını öğrenmek amacıyla iki Türkçe eğitimi alan uzmanından görüş istenmiş, onlardan gelen düzeltmeler doğrultusunda anket, uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik özelliklerine dair sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise 10 kapalı uçlu soru bulunmaktadır. Ankette ölçülmek istenen bilgi alanları ve ilgili maddeler Tablo 2.’de sunulmuştur.

Tablo 2. Anket maddeleriyle ölçülen bilgi alanları

Bilgi Alanları	İlgili Maddeler
İlkokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine katılım düzeyi	1
Uzaktan eğitim sürecinde ilkokul öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar	2, 3

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim araçlarını kullanma, uzaktan eğitimde sınıf ve zaman yönetimi ve içerik hazırlamaya ilişkin yeterlik algıları	4, 5, 6
Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin verimliliğine ilişkin algıları	7
Sınıf öğretmenlerinin pandemi sonrası normalleşme ile birlikte yüz yüze eğitime destek olarak uzaktan eğitim faaliyetlerinden yararlanılmasına ilişkin görüşleri	8

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri çevrimiçi anketin yanıtlanması yoluyla toplanmıştır. İlkokul okul müdürlerinin yardımıyla sosyal medya ve e-posta aracılığıyla öğretmenlerle paylaşılan çevrimiçi anketin başında yer alan aydınlatılmış onam metninde çalışmanın amacı ve içeriği hakkında katılımcılara bilgi verilerek katılımın tamamen gönüllülük esaslı olduğu bildirilmiştir. Katılmayı kabul eden öğretmenler çevrimiçi ankette yer alan soruları yanıtlayarak göndermiş, bu yanıtlar araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Bu bağlamda katılımcıların anket formuna doğru ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır. Verilerin betimsel analizi için “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS21) bilgisayar programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen verilere ilişkin bulgular ortaya konmuştur. Bulgular, araştırma sorularının sıralaması gözetilerek sunulmuştur. Bu bağlamda sırasıyla ilkokul öğrencilerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitime katılım düzeyleri; uzaktan eğitim faaliyetlerine katılan ilkokul öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar; sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim araçlarını kullanma, içerik hazırlama, sınıf ve zaman yönetimine dair yeterlik algıları; öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin verimliliğine ilişkin algıları ve pandemi sonrası süreçle birlikte yüz yüze eğitime destek olarak uzaktan eğitim faaliyetlerinden yararlanılması hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular, aşağıda raporlanmıştır. İlk olarak COVID-19 pandemi sürecinde katılımcılardan öğrencilerin uzaktan eğitime katılım düzeylerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin uzaktan eğitime katılım durumları

Katılım oranı	f	%
0-%20	120	48,8
%20-%40	61	24,8
%40-%60	41	16,7
%60-%80	18	7,3
%80-%100	6	2,4
Toplam	246	100

“İlkokul öğrencilerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitime katılım durumları ne düzeyde olmuştur?” sorusuna sınıf öğretmenlerinin vermiş olduğu yanıtlar, Tablo 3’te görüldüğü üzere; ilkokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine katılım düzeyi %0-%20 arasında olduğunu belirten öğretmen sayısı, 120 (% 48,8); %20-%40 arasında olduğunu

belirten öğretmen sayısı, 61 (% 24,8); %40-%60 arasında öğrenci katılım olduğunu belirten öğretmen sayısı, 41 (% 16,7); %60-%80 arasında olduğunu belirten öğretmen sayısı, 18 (% 7,3) iken %80-%100 arasında öğrenci katılım olduğunu belirten öğretmen sayısı ise 6 (% 2,4)'dir.

Tablo 4. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşadığı sorunlar

Öğrencilerin yaşadığı sorunlar	f	%
Uzaktan eğitime katılan kardeş sayısının fazla olması	200	81,3
Teknolojik kaynakların yetersizliği	195	79,2
İnternet erişiminin olmaması	181	73,5
Evde fiziksel ortamın uygun olmaması (ısıtma, oda sayısı vb.)	139	56,5
Motivasyon düşüklüğü	114	46,3
Teknolojiyi kullanma bilgisizliği	77	31,3
Çalışmalardan dönüt alamama	74	30
EBA platformunun alt yapı zayıflığı	68	27,6
Ders saatlerinin yaş gruplarına uygun olmaması	26	10,5
Diğer	5	2
Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar		
Bütün öğrencilere ulaşamamak	223	90,6
Derse katılımının az olması	208	84,5
Öğrenci ilgisizliği	185	75,2
Ailelerin ilgisiz tutumu	176	71,5
Uzaktan eğitimin öğrenci tarafından zorunlu olarak görülmemesi	144	58,5
Çalışmalardan dönüt alamama	127	51,6
Ölçme değerlendirmenin yetersiz kalması	126	51,2
EBA platformunun alt yapı zayıflığı	83	33,7
Ders saatlerinin öğretmenlerin mesai saatlerine uygun ayarlanamaması	74	30
Motivasyon düşüklüğü	73	29,6
Evde uygun çalışma ortamının olmaması	50	20,3
İnternet erişiminin olmaması	46	18,7
Teknolojik kaynakların yetersizliği	39	15,8
Ders saatlerinin yaş gruplarına uygun olmaması	17	6,9
Teknolojiyi kullanma yetersizliği	12	4,8

“Uzaktan eğitim faaliyetlerinde ilkökul öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar, Tablo 4’te görüldüğü gibi en çok dile getirilen sorundan en az dile getirilen soruna doğru sıralanmıştır. Tablo 4’e göre, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin en çok yaşadığı sorunlar sırasıyla, uzaktan eğitim sürecine dâhil olan kardeş sayısının fazla olması (%83,2), teknolojik kaynaklarının yetersizliği (%79,2), internet erişiminin olmaması (%73,5), evdeki ders çalışma ortamının yeterli olmaması (%56,5) ve motivasyon düşüklüğü (%46,3) şeklindedir. Bunların yanı sıra, öğrencilerin teknolojiyi kullanma konusundaki yetersiz bilgiye sahip olmaları, çalışmalardan

dönüt alınamaması ve EBA alt yapısının yetersiz olması öğretmenlerin, öğrencilerin yaşadığını dile getirdiği diğer sorunlardır.

Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin en çok yaşadığı sorunlar, Tablo 4'e göre sırasıyla, öğrencilerin tümüne ulaşamaması (%90,6), derse katılımın az olması (%84,5), öğrencilerin derse olan ilgisizliği (%75,2), ailelerin ilgisiz tutumu (%71,5) ve uzaktan eğitime katılımın zorunlu olmaması (%58,5) şeklindedir. Bunların yanı sıra, öğretmenler tarafından derse yönelik dönüt alınamaması, ölçme ve değerlendirmenin yetersiz olması, EBA alt yapısının yetersiz olması, öğretmenlerde motivasyon düşüklüğü, teknolojik kaynakların yetersizliği ve internet erişiminin kısıtlı olması öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları diğer sorunlardır.

Tablo 5.Öğretmenlerin uzaktan eğitim araçlarını kullanma, içerik hazırlama, sınıf ve zaman yönetimine dair yeterlik algıları

Uzaktan eğitim araçlarını kullanma yeterliliği algısı	f	%
Çok yeterli	68	27,6
Yeterli	158	64,2
Kararsız	15	6,1
Yetersiz	4	1,6
Çok yetersiz	1	0,4
Sınıf ve zaman yönetimi konusundaki yeterlik algıları		
Çok yeterli	64	26
Yeterli	156	63,4
Kararsız	23	9,3
Yetersiz	3	1,2
Çok yetersiz	0	0
İçerik hazırlama konusundaki yeterlik algıları		
Çok yeterli	63	25,6
Yeterli	148	60,2
Kararsız	26	10,6
Yetersiz	9	3,7
Çok yetersiz	0	0

“Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim araçlarını kullanma, içerik hazırlama, sınıf ve zaman yönetimine dair yeterlik algıları ne düzeydedir?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar, Tablo 5'te verilmiştir. Öğretmenlerin 68'i (%27,6) uzaktan eğitim araçlarını kullanmada kendilerini “Çok Yeterli” görürken; 158'i (%64,2) “Yeterli”, 15'i (%6,1) “Kararsız”, 4'ü (%1,6) “Yetersiz”, 1 tanesi (%0,4) ise “Çok Yetersiz” olarak değerlendirmiştir.

Öğretmenlerin 64'ü (%26) uzaktan eğitim sürecinde sınıf ve zaman yönetimi konusunda kendisini “Çok Yeterli” görürken; 156'sı (%63,4) “Yeterli”, 23'ü (%9,3) “Kararsız”, 3'ü (%1,2) ise “Yetersiz” olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlerden hiçbiri bu konuda kendisini “Çok Yetersiz” olarak değerlendirmemiştir.

Öğretmenlerin 63'ü (%25,6) uzaktan eğitim sürecinde içerik hazırlama konusunda kendisini "Çok Yeterli" görürken; 148'i (%60,2) "Yeterli", 26'sı (%10,6) "Kararsız", 9'u (%3,7) ise "Yetersiz" olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlerden hiçbiri bu konuda kendisini "Çok Yetersiz" olarak değerlendirmemiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin verimliliğine ilişkin algıları

Verimlilik algısı	f	%
Evet	9	3,7
Kısmen	131	53,3
Hayır	106	43,1

"Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin verimliliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar, Tablo 6'da verilmiştir. Öğretmenlerin 9'u (%3,7) uzaktan eğitim sürecinin verimli olduğunu belirtirken; 131'i (%53,3) kısmen verimli olduğunu, 106'sı (%43,1) ise uzaktan eğitim sürecinin verimli olmadığını belirtmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin pandemi sonrası yüz yüze eğitime destek olarak uzaktan eğitim faaliyetlerinden yararlanılması hakkındaki görüşleri

Katılma durumları	f	%
Tamamen katılıyorum	33	13,4
Katılıyorum	71	28,9
Kararsızım	70	28,5
Katılmıyorum	55	22,4
Kesinlikle katılmıyorum	17	6,9

"Sınıf öğretmenlerinin pandemi sonrası süreçle birlikte yüz yüze eğitime destek olarak uzaktan eğitim faaliyetlerinden yararlanılması hakkındaki görüşleri nelerdir?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar, Tablo 7'de verilmiştir. Öğretmenlerin 33'ü (%13,4) pandemi sonrası süreçle birlikte uzaktan eğitim faaliyetlerinden yararlanması hususuna "Tamamen Katılıyorum" derken; 71'i (%28,9) "Katılıyorum", 70'i (%28,5) "Kararsızım", 55'i (%22,4) "Katılmıyorum", 17'si (%6,9) ise "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Pandemi sürecinde Türkiye'de tüm öğretim kademelerinde uzaktan eğitime hızlı geçişle birlikte eğitimin kesintiye uğratılmaması amaçlanmıştır. Ancak gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin bu geçişe hazır bulunmuşlukları, uzaktan eğitim sistemlerine erişim kaynakları, öğrencilerin katılım düzeyleri, uzaktan eğitime uygun ders planlarının hazırlanması, sınıf yönetimi ve denetim konuları bu sürecin etkili yürütülmesi açısından önemli faktörler olarak sıralanabilir. Bu kapsamda yapılan mevcut araştırma ile öğretmenlerin ve öğrencilerin süreç içine yaşadığı problemlerin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin katılım düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular, katılımın düşük düzeyde kaldığını göstermektedir. Konu ile ilgili mevcut literatürün benzer bulguya işaret ettiği görülmüştür. Örneğin Doğan ve Koçak (2020), EBA uygulamasına ilişkin çeşitli kademelerde ve çeşitli branşlarda öğretmenlerin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin %65'i uzaktan eğitime katılımın düşük olduğunu belirtmişlerdir. Kızıldaş ve Çetinkaya'nın (2021) uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunları ele aldıkları araştırmada öğretmenler, öğrenci açısından en çok yaşanan sorunun yetersiz katılım olduğunu belirtmişlerdir. Yine Başaran ve arkadaşlarının (2020) COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimin etkililiği üzerine yaptıkları araştırmada, düzenli katılımın yeterli seviyede olmadığı raporlanmıştır. Yılmaz ve arkadaşlarının (2020) araştırmasında ise ilkökul ve ortaokul kademesinde her on öğrenciden birinin uzaktan eğitim faaliyetlerinden yararlanmadığı tespit edilmiştir. Uzaktan eğitime katılım düzeyinin düşük olmasının altında bilgisayar, telefon, tablet vb. gibi araçların eksikliğinin yanında, internete erişim sorunları, teknolojik bilgi ve becerilerin yetersizliği, kardeş sayısının fazla olması gibi birçok farklı nedenin rol oynadığı söylenebilir.

Katılımın düşük düzeyde kalması derslerin verimli geçmesini engelleyen bir durumdur. Nitekim mevcut araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin verimliliğine ilişkin algıları da incelenmiş ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sürecin verimli geçmediğini belirtmiştir. Eğitimde çocukların öğretmen ve arkadaşlarıyla daha iyi iletişim kurması, öğretmenin dersi daha zengin materyallerle zenginleştirilmesi, dersin işlenmesi esnasında öğretmenin sınıf içerisinde dolaşarak öğrencilere daha yakın olması çocukların ilgi ve dikkatini daha uzun süre toplamalarına yardımcı olan faktörlerdendir (Öztürk, 1999). İlkokul öğrencileri açısından düşünüldüğünde, öğretmen-öğrenci etkileşiminin uzaktan eğitimde sınırlı kalması, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin çabuk dağılmasına neden olduğu, uzunca bir süre hareketsiz olarak ekran karşısında kalmanın ilkökul öğrencilerinin dersten sıkılmalarına neden olduğu, bunun da katılımı olumsuz etkilediği ve verimi düşürdüğü şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen diğer bir bulgu da öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı problemlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bu süreçte öğrencilerinin sıklık açısından en çoktan en aza doğru yaşadıkları sorunlar; uzaktan eğitim sürecine dâhil olan kardeş sayısının fazla olması, teknolojik kaynaklarının yetersizliği, internet erişiminin olmaması, evdeki ders çalışma ortamının yeterli olmaması, motivasyon düşüklüğü, öğrencilerin teknolojiyi kullanma konusundaki yetersiz bilgiye sahip olmaları, yapılan çalışmalara dönüt alınamaması ve EBA'nın alt yapısının yetersizliğinden kaynaklı problemler olarak belirtilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadığı problemleri inceleyen diğer araştırma sonuçları incelendiğinde de benzer bulgulara ulaşıldığı görülmüştür (Başaran ve ark., 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Demirtaş, 2021; Fidan, 2020; Kavuk ve Yolcu, 2020; Kızıldaş ve Çetinkaya, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020). Örneğin Demir ve Özdaş'ın (2020) yaptıkları araştırmada uzaktan eğitime katılım ile ilgili olarak

öğrenci motivasyonunun düşük olması, öğrencilerin derslere ilgisiz olmaları, derslerden soğumaları, derslere katılımın az olması, öğrencilerin evde eğitim görmek istememeleri, öğrencilerin platform üzerinden iletişim kuramamaları ve velilerin teknoloji kullanma eksiği gibi sorunlar raporlanmıştır. Türkiye’de yüz yüze eğitimin askıya alındığı dönemlerde tüm kademelerdeki eğitim kurumları eğitim-öğretim faaliyetlerini uzaktan eğitim yoluyla sürdürmüştür. Dolayısıyla aynı evde birden fazla öğrencinin bulunması durumunda birden fazla teknolojik araca ihtiyaç duyulmuş, eş zamanlı olarak derse giriş yapmaları gerektiğinde sessiz bir ortam oluşturmada sıkıntılar yaşanmıştır (Mohan ve ark., 2020). Yine internet erişimi ve fiziksel alt yapıya dair eksiklikler uzaktan eğitimin en çok vurgulanan sorunlardan olmuştur. Yılmaz ve arkadaşlarının (2020) araştırmasında öğrencilerin yalnızca üçte birinden daha azı canlı derslere girişte ve ders esnasında internet erişimi problemi yaşamadığı, her beş çocuktan birinin evde uygun bir çalışma ortamına sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu problemler fırsat eşitsizliğine neden olan önemli faktörler olarak göze çarpmaktadır.

Bu araştırma kapsamında öğretmenlere kendilerinin yaşadığı problemler de sorulmuştur. Katılımcılar yanıt olarak öğrencilerin tümüne ulaşamaması, derslere katılımın düşük olması, öğrencilerin ilgisiz olması, ailelerin ilgisiz olması, uzaktan eğitime katılımın zorunlu olmaması, öğrencilerden dönüt alınamaması, ölçme ve değerlendirme yetersiz olması, EBA’nın alt yapısının yetersiz olması, motivasyon düşüklüğü, teknolojik kaynakların yetersizliği ve internet erişiminin kısıtlı olması şeklinde yanıtlar vermiştir. Konu ile ilgili benzer bir çalışmada Özdoğan ve Berkant (2020) uzaktan eğitimin ölçme ve değerlendirme eksikliği, motivasyon kaybı, internet ve bilgisayar eksikliği, fırsat eşitsizliği, etkileşim yetersizliği, teknik olarak yaşanan problemler, sosyalleşme eksikliği ve sürece hazırlıksız olma öğretmenler için süreç içerisinde sıklıkla ifade edilen dezavantajlı durumlar olarak sıralanmıştır. Fidan’ın (2020) öğretmenlerle yaptığı çalışmada ise uzaktan eğitime erişim veya alt yapı sorunu en sık dile getirilen sorun olmuştur. Yine Demir ve Özdaş (2020) öğretmenlerin COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitimde karşılaştığı sorunları; alt yapı ile ilgili sorunlar, iletişim ile ilgili sorunlar, katılım ile ilgili sorunlar, planlama ile ilgili sorunlar, sürecin belirsizliği ile ilgili sorunlar ve EBA Platformu ile ilgili sorunlar temaları altında toplamıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların birbirini doğruladığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara dayanarak ilkökul öğretmenlerinin daha çok öğrencilerinden kaynaklı problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca teknolojik kaynak ve internet erişiminde sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. COVID-19 nedeniyle uzaktan eğitime hızlı geçişle birlikte öğretmenlerin uzaktan eğitimin etkililiği açısından dijital araçları etkin kullanma, öğrencilerle etkili iletişim kurma, öğrenmeleri destekleme, ölçme ve değerlendirme, sınıf ve zaman yönetimi, dijital öğrenme kaynakları geliştirme gibi bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Ally, 2019; Bawane ve Spector, 2009). Bu bilgi ve beceriler açısından kendisini yetersiz hisseden öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde zorluk yaşamaları olasıdır. Mevcut çalışmada uzaktan eğitim araçlarını kullanma, sınıf yönetimi ve içerik üretme açısından öğretmenlerin çoğunluğu kendilerini bu

anlamda yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin yeni teknolojilere yönelik olumlu tutum ve yargılara sahip olduğunu göstermektedir. Literatürde buna benzer bulguları ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi farklı bulgulara ulaşanların da olduğu görülmektedir. Özbek (2020) öğretmenlerin dijital içerik ve teknolojiyi kullanma becerisine yönelik algılarını incelemiş, öğretmen algılarının genel olarak yüksek olduğunu raporlamıştır. Altıntaş Yüksel (2021) ise sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgını sürecinde çevrimiçi ders-uzaktan eğitim deneyimlerini nitel araştırma yöntemiyle incelediği çalışmada, 30 katılımcı öğretmenden 13'ünün uzaktan eğitim vermek için kendilerini yeterli gördüğü, 17'sinin ise kendilerini yetersiz gördüğü belirtilmiştir. Buna göre 2011 ve 2012 yılları itibarıyla Türkiye genelinde başlatılan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi'nin (FATİH) getirilerinden biri olan ve MEB tarafından kullanıma sunulan EBA, ilkokuldan lise dönemlerine kadar tüm öğrenci ve öğretmenleri uzaktan eğitim faaliyetlerini sürdürmelerinde sınıf içi içerik hazırlama noktasında desteklediği söylenebilir. Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine sahip olması öğrencilerin başarıları açısından kritik bir faktördür (Phelps ve Vlachopoulos, 2020). Gürültü yapan veya derse hiç katılmadan sessiz duran öğrenciler, dil kullanımında uygunsuzluklar, sanal sınıf ortamını yönlendirme gibi davranışlar uzaktan eğitim ortamlarında görülen bazı sınıf yönetimi problemleri olarak öne çıkmaktadır (Ko ve Rossen, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin sanal sınıfı yönetme yeterliliklerine sahip olmaları önemlidir. Mevcut araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun kendilerini bu yeterlilikte gördüğü ortaya çıkmıştır. Literatürde uzaktan eğitimde sınıf yönetimi ilgili olarak öğretmenlerin yaşadığı bazı problemlerin olduğu görülmüştür. Örneğin Arslan ve Şumuer (2020) COVID-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunlarını inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin dış ortam gürültüsü, internet bağlantısı sıkıntısı, derse erişim, dijital içerik yetersizliği, etkileşim eksikliği, kısa ders süresi, ses iletimi, gizlilik, güvenlik ve yazılımın uygun olmayan kullanımı gibi nedenlerle sınıf yönetiminde problemler yaşadığını rapor edilmiştir. Bu bağlamda uzaktan eğitimde sınıf yönetimini sağlama noktasında öğretmenlere hizmet içi eğitimle destek verilmesi ve bu yeterliklerinin artırılması gerekli görülmektedir. COVID-19 pandemisi ile birlikte ülke genelinde kaçınılmaz hale gelen uzaktan eğitim araçlarının pandemi sonrası süreçle birlikte ilkokul öğretmenlerince yüz yüze eğitime destek mahiyetinde kullanılıp kullanılmayacağı ya da ne düzeyde kullanılacağı merak konusudur. Bu noktada mevcut araştırmada katılımcılara pandemi sonrası uzaktan eğitim faaliyetlerinden yararlanılması hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular öğretmenlerin çoğunun yararlanılması gerektiği taraftarı olduğu görülmüştür. Ancak kararsız olanların sayısının da oldukça fazla olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitimde öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkinin istenilen düzeyde kurulamaması, yüz yüze eğitimdeki gibi ilgi, sevgi ve dikkatin tam olarak sağlanamaması uzaktan eğitimin başlıca dezavantajlarından (Varshneya, 2017). Bu sınırlılıklarının yanında avantajları göz önünde bulundurularak yüz yüze eğitimi desteklemek adına öğretmenlerin uzaktan eğitim araçlarını kullanmaya devam etmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları genel anlamda değerlendirildiğinde aşağıdaki öneriler sunulabilir:

⊙Pandemi ya da deprem gibi yüz yüze eğitime ara verilmesi gereken acil durumlarda uzaktan eğitim seçeneğinin daha etkili kullanılabilmesi için gereken alt yapı güçlendirilmelidir.

⊙Uzaktan eğitime katılımın sağlanması noktasında öğrenci ve veliler bilinçlendirilmelidir.

⊙Ekonomik imkanları kısıtlı olan öğrencilere bilgisayar, tablet telefon gibi araçların yanı sıra internet erişimi hususunda destek sağlanmalıdır.

⊙İnternet erişiminin kısıtlı olduğu bölgelerde görev yapan öğretmen ve öğrenciler için alternatifler oluşturulmalıdır.

⊙EBA platformu daha da geliştirilerek öğretmenlerin bu platformu etkili kullanması için eğitimler verilmelidir. Ayrıca üniversitelerde öğretmen adaylarına EBA platformunun kullanımı öğretilmelidir.

⊙Öğretmenlerin uzaktan eğitimde içerik oluşturma, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, sunum yapma vb. gibi yeterliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler yoluyla eğitimler verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, O. (2011). Teachingmath online: Currentpractices in Turkey. *Journal of EducationalTechnologySystems*, 39(1), 47- 64.
- Ally, M. (2019). Competency profile of thedigitaland online teacher in futureeducation, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2).
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 57, 291–303.
- Altıparmak, M., Kapıdere, M. ve Kurt, İ. D. (2011). E-Öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. *Akademik Bilişim 11- XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı içinde* (319-327). Malatya.
- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230.
- Balta, E. (2020). Kara Vebadan Koronavirüse Küreselleşme. http://www.academia.edu/download/62372357/Kara_Vebadan_Koronaviruse_Kureselleşme_Evren_Balta_-_Panorama_20200315-124058-1yjl3i.pdf adresinden 15 Ağustos 2021 tarihinde alınmıştır.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Bawane, J. &Spector, J. (2009). “Prioritization of online instructorroles: Implicationsforcompetency-basedteachereducationprograms”, *DistanceEducation*, 30(3), 383-397.

- Can, E. (2020). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 273-292.
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14). 110-124.
- Emin, M. N. (2020). Koronavirüs salgını ve acil durumda eğitim. *Seta/perspektif Nisan*, 268, 1-4. <https://setav.org/assets/uploads/2020/04/P268.pdf> adresinden 21 Ağustos 2021 tarihinde alınmıştır.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 Belirsizliğinde eğitim: ilkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Geylan, T. (2020). Salgın sürecinde eğitim sisteminde karşılaşılan sorunlar ve beklentiler. https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=13798 adresinden 26 Ağustos 2021 tarihinde alınmıştır.
- İslamoğlu, A. H. ve Alınçık, Ü. (2019). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (spss uygulamalı). Beta Basım Yayın.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H.(2021). COVID-19 pandemisinin gidişatını eğitimde geçirme. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi(e-ijpa)*, 1(1), 55-73.
- Kaya, Z. (2002). Uzaktan eğitim. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kızıltaş, Y. ve Çetinkaya Özdemir, E. (2021). Sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (80), 1896-1914.
- Ko, S. S. ve Rossen, S. (2017). *Teaching online: A practical guide* (4. baskı). NY: Routledge.
- Lau, J., Yang, B., & Dasgupta, R. (2020, 003 12). Will the coronavirus make online education go viral. <https://www.timeshighereducation.com/features/will-coronavirus-make-online-education-go-viral> adresinden 21 Ağustos 2021 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020a). Bakan Selçuk, 23 Mart’ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktanegitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> adresinden 22 Ağustos 2021 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020b). Bakan Selçuk, koronavirüs’e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> adresinden 22 Ağustos 2021 tarihinde alınmıştır.
- Mohan, G., McCoy, S., Carroll, E., Mihut, G., Lyons, S. ve Domhnaill, C. M. (2020). *Learning for all Second-level education in Ireland during COVID-19*. ESRI Survey and Statistical Report Series Number 92.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Özbek, Y. (2020). Sınıf öğretmenlerinin dijital içerik ve teknolojiyi kullanma becerileri, © Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi®, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Nevşehir.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özer, B. (1990). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu Dergisi*, 8, 569-594.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretilmede dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 51-58.

- Phelps, A. ve Vlachopoulos, D. (2020). Successful transition to synchronous learning environments in distance education: A research on entry-level synchronous facilitator competencies. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1511-1527.
- Sağlık Bakanlığı (2020). COVID-19 (Sars-CoV-2 Enfeksiyonu) Rehberi. https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19_Rehberi.pdf adresinden 22 Ağustos 2021 tarihinde alınmıştır.
- Solak, H. İ., Ütebay, G. ve Yalçın, B. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin basılı ve dijital ortamdaki sınav başarılarının karşılaştırılması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 41-52.
- UNESCO (2020). COVID-19 Educational disruption and response, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden 16 Ağustos 2020 tarihinde alınmıştır.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3).
- Varshneya, A.K. (2017). Distance Learning through ICT: Benefits and challenges. *J Adv Res Eng & Edu*, 2(3-4): 6-9.
- World Health Organization (WHO). (2020). Responding to community spread of COVID-19: Interim guidance, <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/20200307-responding-to-COVID-19-community-transmission-final.pdf> adresinden 15 Ağustos 2021 tarihinde alınmıştır.
- Yıldız, E. ve Seferoğlu, S. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlilik algılarının incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 33-46.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G. ve Yılmaz, D. (2020). Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği. Konya: Palet.
- Yolcu, H. H. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.
- Yüksel, E. A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(57), 291-303.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 2, s. 522-543

Çağdaş Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Teknolojinin Sunuluş Biçimleri¹

Sena BİLGİN²

Ali Fuat ARICI³

Özet

21. yüzyıl yüksek teknolojinin kullanıldığı, günlük hayatın her anında teknolojiyle iç içe yaşanan, dijital yaşamın her geçen gün önem kazandığı ve insanların buna uyum sağlamak zorunda kaldığı bir dönemdir. 2000 yılı ve sonrasında doğan çocuklar, teknolojiyle yaşamaya başlayan ve bu teknolojiyi etkin olarak kullanan bir nesildir. Çalışmanın amacı; yeni nesil çocuklara yönelik yazılmış olan çağdaş çocuk edebiyatı eserlerinde bulunan teknolojik unsurların, çocuklara nasıl sunulduğunu incelemektir. Bu çalışmada teknolojiyle iç içe olan 6-12 yaş arası çocuklara yönelik yazılmış çocuk kitaplarında yer alan teknolojik araçlar, teknolojik yazılım ve uygulamalar, teknolojinin çocuk edebiyatı eserlerinde sunulurken okuyucuya yansıtılan olumlu ve olumsuz yönleri, çocuk kitapları bağlamında teknolojinin çocuğun gelişimin alanlarına göre sunuluşu ve araştırmada incelenen eserlerdeki çocuk kahramanın çevresinde yer alan ebeveynlerin ve diğer kahramanların teknolojiye yönelik bakış açıları incelenmiştir. Bu bağlamda inceleme nesnesi olarak 2000 yılı ve sonrasında yazılmış olan 7 adet çağdaş çocuk eseri 6 ana kategori ve 37 alt kategori kapsamında incelemeye alınmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılan çalışmada içerik analizi ve betimsel analiz ile inceleme yapılmıştır. Araştırma sonucunda eserlerde teknolojik unsurlar açısından dengeli bir dağılım olmadığı tespit edilmiş olup kategorilere göre en fazla sunulan teknolojik unsurlar cep telefonu ve sosyal medya kullanımı, haberleşme ve iletişim, ulaşım, teknolojik aletlerle ilgili yaşanan aksaklıklar olarak saptanmıştır. İncelenen tüm eserlerde çocuğun sosyo-duygusal gelişim alanının teknolojiden etkilendiği sunulurken eserlerdeki çocuk kahramanın çevresinde yer alan diğer kahramanların teknolojiye bakış açıları bakımından ortak bir görüş tespit edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler

Çocuk
Teknoloji
Çocuk Edebiyatı
Çocuk Kitapları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.11.2021

Kabul Tarihi: 06.12.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

¹Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesinde aynı adla hazırlanmış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

². Öğretmen,MEB, ssena.bilgin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5998-0109

³ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, afarici@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0980-0824

The Forms of Presentation of Technology in Contemporary Children's Literature¹

Sena BİLGİN²
Ali Fuat ARICI³

Abstract

21st century is the period in which high technology is used in production and industry, we live with technology at every moment of daily life, digital life gains importance day by day and people have to adapt to advanced technology. Born in 2000 and later, and also known as digital natives, is a generation that started to live with technology as soon as they were born, know and use technology very well. Purpose of the study is to examine in which aspects technological elements are presented in contemporary children's literature works written for new generation children. In this study, the technological tools, technological software and applications in the children's works written for children aged 6-12, which are intertwined with technology, the positive and negative aspects of technology reflected when presented in children's works, the presentation of the technology according to the development of the child in the context of children's books and the child hero in the works examined in the research. Technology perspectives of the parents and other heroes in the vicinity were examined. In this context, 7 contemporary children's works, written in 2000 and later, were examined within the scope of 6 main categories and 37 subcategories. In the study where case study method, which is one of the qualitative research patterns, was used, content analysis and descriptive analysis were examined. As a result of the research, it is determined that there is not a balanced distribution in terms of technological elements, and the most presented technological elements according to categories are determined as mobile phone and social media usage, communication, transportation, and technological devices. While all works are presented that the child's socio-emotional development area is affected by technology, there is no common view in terms of technology perspective in the works.

Keywords

Child
Technology
Children's Literature
Children's Book

About Article

Sending Date: 22.11.2021
Acceptance Date: 06.12.2021
Electronic Issue Date: 27.12.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

GİRİŞ

Teknoloji yüzyıllardır toplumlar için gelişmişliğin bir göstergesi olmuştur ve insanların yaşam şeklini etkilediği gibi yaşamdaki ihtiyaçlar da teknolojiyi etkilemiştir. Günümüzde insanlar iletişim kurmak, bilgiye ulaşmak, uzakta olan yerlere ve kişilere ulaşabilmek, film ve video izleyebilmek, müzik dinleyebilmek, evden çıkmadan faturaları ödeyebilmek,

¹Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi'nde aynı adla hazırlanmış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

². Öğretmen,MEB, ssena.bilgin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5998-0109

³ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, afarici@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0980-0824

alışveriş yapabilmek veya eve gitmeden evin içini kontrol edebilmek gibi pek çok duruma teknoloji sayesinde ulaştı. Teknolojik gelişmeler sayesinde insanlar işlerini büyük bir hızla yapar hâle geldi. Sanal ortamda mekân ve zaman kavramlarının dışına çıkıldı. Böyle bir ortam içerisinde doğan çocukları ise teknolojik yaşantıdan uzak bireyler olarak düşünmemiz imkânsız hale gelmiştir. “Böyle hızlı üretimin ve tüketimin olduğu, gelişen teknoloji ile birlikte her türlü gelişmenin takip edilebildiği, hatta yönlendirebildiği günümüzde birçok ortaokul, lise ve üniversite öğrencisinin kitap yazarı, sosyal medya editörü, aplikasyon/uygulama üreticisi ya da ürün tasarımcısı olabildiğini görmek mümkündür” (Mercin&Diksoy,2019, s.25) Jain, Vatsa ve Jegani (2014) günümüz çocuklarının doğar doğmaz teknoloji kullanımını öğrenmeye başladıklarını, dışarı çıkmak yerine evde çevrimiçi ortamlarda arkadaş bulduklarını ve arkadaşlarıyla yine bu ortamlarda sosyalleştiklerini, hiyerarşiye soğuk olduklarını ve aynı anda iki ekranı idare edebildiklerini ifade etmişlerdir. Uçkan (2020) da aynı şekilde birden fazla cihazla aynı anda etkileşim kurabildiklerini cep telefonlarından mesaj atarken bilgisayar ekranından yazışabildiklerini ve ödev yapabildiklerini hatta bu esnada müzik dinleyip televizyondaki kliplerle de ilgilenabildiklerini söylemiştir. 2000 yılından sonra doğan çocuklar dijitalleşen dünyanın içerisinde aktif olarak rol almaktadır. Çok küçük yaşlardan itibaren bilgisayar, tablet, akıllı telefon, internet, sosyal medya, sanal oyunlar gibi teknolojik unsurlarla tanışmaktadır. Teknolojiyi hayatlarının merkezine alan bu çocuklar hızla ilerleyen teknolojiye kolayca uyum sağlayabilmekte, teknolojiyi günlük ihtiyaç olarak görmekte, sosyal medya ortamlarında kendilerini ifade etmekte, teknolojik aletler sayesinde iletişim kurabilmekte, araştırma ve ödevlerini internet üzerinden yapabilmekte ve zamanlarının çoğunu teknolojik aletleri kullanırken geçirmektedirler. Günümüz dünyasında teknoloji çocuklara oynama, öğrenme ve keşfetme için birçok fırsat sunmaktadır (Linebarger&Piotrowski, 2009). Teknolojinin özellikle erken yaşta kullanılmaya başlanması nedeniyle çocukların gelişim dönemlerini de etkileyebileceği üzerine son yıllarda birçok araştırma yapılmıştır. Tüzün (2002) dijital dünyanın ve dijital teknolojinin çocukların günlük yaşam düzenine girdiğini ve bilişsel, duygusal, sosyal gelişimini etkilediği konusunda şüphe duyulmayacağını ifade etmiştir. Artan teknoloji kullanımına bağlı olarak çocuk, genç veya yetişkin fark etmeden teknolojiyle ilgili problem yaşayan kişilerin sayısı da giderek artmaktadır. Teknolojinin yoğun kullanılması sonucunda göz yorgunluğu/göz kızarıklığı, sırt/boyun ağrısı, baş ağrısı, yorgunluk, uykusuzluk (Kuzu ve ark., 2008), kilo alımı ve obezite (Hancox&Poulton, 2006), uyku kalitesinin bozulması (Bruni ve ark., 2015) gibi durumlar nedeniyle sağlık sorunları ortaya çıkmaktadır. Psikolojik olarak kişinin kendini kontrol edememesi, sinirli, içe dönük ve karamsar bir ruh haline girmesi (Shapira, 2003), anksiyete, depresyon, duygusal ve sosyal becerilerde yetersizlik, düşük öz benlik algısı, utangaçlık (Morahan Martin, 2005), bağımlılık oluşturması, sosyalleşememesi, şiddet görüntüleri nedeniyle şiddete eğilim göstermesi, güvensiz bağlanma problemleri söz konusudur. Teknoloji kullanımının özellikle çocukların bilişsel, psiko-sosyal, dilsel, ahlaki, fiziksel, kişiliksel ve cinsel gelişim yönlerini etkilediğine dair pek çok araştırma mevcuttur. Bu durumdan yola çıkarak günümüz çocuk edebiyatının da çocuklara yaşanan bu durumları nasıl sunduğunun belirlenmesi önem arz etmiştir. Dijital dünyaya gözlerini açmış ve yaşamlarının bir parçası olarak sürekli teknolojiyi kullanan çocuklara hitap eden çocuk edebiyatının da yaşanan teknolojik gelişmelerden etkilenmemesi imkânsız hâle gelmiştir. Masallar, öyküler, fabllar gibi edebi türlerle yetişmesi gereken çocukların yoğun bir şekilde televizyon, akıllı telefon, sanal oyunlar ve internete yönelmiş olması teknolojinin çocuk edebiyatını etkilemesine neden olmuştur. Çocuk edebiyatı ürünleri artık teknoloji aracılığıyla çizgi filmlere, e-kitaplara, sesli masallara

dönüşmektedir. Dede Korkut, Nasrettin Hoca, Keloğlan gibi hikâye, fıkra, masal karakterleri artık çizgi film karakterleri olmuştur. Yine çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan geleneksel temalar yerine günümüz teknolojisine yönelik tema ve konu seçimlerinin görülmeye başlandığı gözlemlenmektedir. Böylece yeni ve uyarlanan eserlerde çocukların karşısına bilgisayarlar, tabletler, akıllı telefonlar, teknolojik yazılımlar çıkmaktadır. Doğal olarak teknolojinin olumlu ve olumsuz etkileri, edebiyatta konu, anlatım, basım ve yayım, mizaç açısından da kendini hissettirmiştir (Taşdelen, 2012). Kısaca yeni nesil çocukların hayatlarının her alanında teknolojiyle birlikte olması, dünyayı yine onların penceresinden sunan çocuk edebiyatı alanını da etkilemektedir. Nitekim son yıllarda yeni basılan çocuk kitaplarında teknolojinin doğrudan veya dolaylı olarak yer aldığı ve bu kitapların sayılarının giderek artmaya başladığı görülmektedir. Ancak bu kitapların yazarları mezkûr kuşağın daha öncesinde doğan ve büyüyen kişilerdir. Bu nedenle çocuklara yönelik yazılan edebi eserlerde kullanılan teknolojik alet ve yazılımların neler olduğu, teknolojinin eserlerde hangi olumlu ve olumsuz yönlerinin yansıtıldığı, eserlerde teknolojinin çocuğun gelişim alanları ile olan ilişkisi ve aynı zamanda kahramanların teknolojiye yönelik bakış açılarının ve tutumlarının nasıl sunulduğunun bilinmesi bir gereklilik hâlini almıştır. Yapılan bu çalışma ile çocuk edebiyatı eserleri incelenerek teknolojinin çocuklara nasıl sunulduğu belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Teknolojinin çocuk kitaplarındaki sunuluş biçimlerini inceleyen bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. "Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek bir yaşam, sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı bir durumun betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016, s.97). Yıldırım ve Şimşek (2016) durum çalışmasının en temel özelliğinin bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılması olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada çağdaş çocuk edebiyatı eserlerinde bulunan teknolojik unsurların sunuluş biçimleri durum olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda teknolojinin çocuklara hangi yönleriyle aktarıldığı kategorilendirilmiş ve analiz edilmiştir. Bundan dolayı araştırmanın deseni iç içe geçmiş tek durum desenidir. Yin (2003) iç içe geçmiş tek durum desenini tek bir durum içinde birden fazla alt tabaka veya birim olabilen bir araştırma deseni olarak açıklamıştır.

İnceleme Nesnesi

Araştırmada inceleme nesnelere seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirleme yapılmıştır. Ölçüt örnekleme Büyüköztürk ve arkadaşları şu şekilde açıklamıştır: Örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk ve ark., 2016, s.92). Yıldırım ve Şimşek (2016, s.122) ise ölçüt örnekleminin araştırmacı tarafından ya da önceden hazır olan bir ölçüt listesine göre bütün ölçütleri karşılayan durumların çalışılması olarak ifade etmişlerdir.

Araştırmanın inceleme nesnesi şu şekilde belirlenmiştir:

- Türkiye’de bulunan kütüphanelerin veri tabanları, internet üzerinden satış yapan kitap siteleri ve kataloglu yayınevleri incelenmiştir.

- Yapılan inceleme sonrasında 2000 yılı ve sonrasında basılmış/yazılmışgünümüz çocuklarının günlük hayatları içerisinde sıklıkla kullandıkları teknolojik cihazları içeren ve Türk yazarlara ait olan kitaplar tespit edilmiştir.

- Yapılan araştırmada teknolojiyle bağlantılı 17 adet çocuk edebiyatı eseri bulunmuştur. Tespit edilen 17 eser arasında bulunan 4 kitap araştırmada farklı yazarların teknolojiyi sunuş biçimi inceleneceğinden aynı yazara ait olduğu için, 5 eser teknolojik aletlere yönelik yeterli unsuru yansıtmadığı için, 1 eser ise uzman görüşüne başvurularak 6-12 yaş arası çocuklara hitap etmemesi nedeniyle incelemeye alınmamıştır.

- Farklı Türk yazarlar tarafından 2000 yılı ve sonrasında kaleme alınmış, teknolojik unsurları barındıran, 6-12 yaş arası çocuklara hitap eden 7 adet çağdaş çocuk eseri araştırma nesnesi olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada incelenen kitaplar şunlardır:

Tablo 1. Çalışmada İncelenen Kitaplar

Kitap Adı	Yazar	Yayınevi	İlk Yılı	Basım	Baskı Sayısı
Ünsüz Youtuberın Günlüğü Troller	Miyase Serbarut	Altın Kitaplar	2019		4.
Postayla Gelen Deniz Kabuğu	Behiç Ak	Günüşiği Kitaplığı	2014		22.
İmdat! Bizimkiler Oldu	Aytül Akal	Hep Kitap	2019		1.
Devin Şarkısı	Raife Polat	Günüşiği Kitaplığı	2014		2.
Anneannemin Cep Telefonu	Muzaffer İzgü	Bilgi Çocuk	2006		6.
Çetin Ceviz-Sıra Dışı Bir Ödev Hikâyesi	Sinan Yaşar	Fom Kitap	2018		12.
Gerçeklerin Peşinde Karınca	2-Dijital Dilek Sever	Tudem	2019		1.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Yapılan bu araştırma kapsamında, öncelikle literatür taraması yapılarak alanda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Ardından inceleme ölçütlerinin belirlenmesi amacıyla teknolojinin insanlar üzerindeki etkileriyle ilgili araştırmalar incelenmişve ulaşılan bilgilerden hareketle araştırmacı tarafından teknolojik kavramları içeren 2 adet çocuk eseri üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Bu sayede ana ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler 2 alan uzmanının görüşleri alınarak genişletilmiştir. Böylece araştırma kapsamında 6 ana kategori ve 37 alt kategori belirlenmiştir. Belirlenen kategoriler aracılığıyla 7 adet çağdaş çocuk eseriteknolojinin sunuluş biçimi bakımından değerlendirilmiştir.

Yapılan değerlendirme sonucunda 6 ana kategori şu şekildedir:

- Teknolojik aletler,
- Teknolojik yazılım ve uygulamalar,

- Eserlerde geçen teknolojinin olumlu yönleri
- Eserlerde geçen teknolojinin olumsuz yönleri,
- Çocukların gelişim yönlerine göre teknolojinin sunuluşu,
- Eserlerdeki ebeveyn ve çevrenin teknolojiye yönelik bakış açıları ve tutumları çerçevesinde sunuluşu.

Yapılan değerlendirme sonucunda 37 alt kategori ise şu şekildedir:

- İletişimi Kolaylaştırma
- Araştırma, Ödev Yapma, Bilgiye Ulaşma, Keşfetme
- Farklı Zaman ve Mekânlara Ulaşabilme
- Fotoğraf, Video, Ses, Bilgi, Belge Saklama ve Kaydetme
- Günceli Yakalama
- Meslekler ve Para Kazanma
- Yeni Arkadaşlıklar Kurma ve Yalnızlıktan Kurtulma
- Arkadaşlar ve Çevreyle Paylaşım Yapabilme
- Müzik, Oyun ve Eğlence Ortamı Oluşturma
- Kişisel Gelişime Katkı Sağlama
- Ulaşımı Sağlama
- Yer-Yön Bulma
- Zaman Tasarrufu
- Teknolojik Ev Aletleri Kullanımı
- Tarih ve Saat Bilgisine Ulaşma
- Maddi Tasarruf Sağlama
- Güvenliği Sağlama
- Sanal Gerçeklik ve Boyutlandırma
- Teknolojinin Kişiselleştirilebilmesi
- Yeni Projeler ve İcatlar Oluşturma
- Teknoloji Bağımlılığı
- Sosyalleşmenin Azalması
- Gerçeklikten Uzaklaşma
- Sahte Kimlik ve Kişilik Oluşturma
- Hackerlık, Siber Suçlar, Bilgi ve Belgelerin Kopyalanması, Kişisel Bilgilerin Açığa Çıkması
- Hastalık, Kaza ve Yaralanmalar
- Sahtekârlık ve Yalancılık

- Kolaya Kaçma ve Hazırcılık
- Toplumsal Davranışları Etki Altına Alma
- Teknolojik Aletlerle İlgili Yaşanılan Aksaklıklar
- Çocuğun Bilişsel Gelişimi Yönünden Teknolojinin Sunuluşu
- Çocuğun Fiziksel ve Psiko-motor Gelişimi Yönünden Teknolojinin Sunuluşu
- Çocuğun Sosyo-duygusal Gelişimi Yönünden Teknolojinin Sunuluşu
- Çocuğun Dil Gelişimi Yönünden Teknolojinin Sunuluş Biçimi
- Çocuğun Kişilik Gelişimi Yönünden Teknolojinin Sunuluş Biçimi
- Çocuğun Ahlak Gelişimi Yönünden Teknolojinin Sunuluş Biçimi
- Çocuğun Cinsel Gelişimi Yönünden Teknolojinin Sunuluş Biçimi

Kategorilerin oluşturulmasının ardından belirlenen 7 adet çağdaş çocuk edebiyatı eseri araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde incelenmiş ve teknolojik unsurlarla ilgili cümleler tespit edilmiştir. Ardından belirlenen cümleler kategorilere yerleştirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler hem içerik analizi hem de betimsel analiz tekniği uygulanarak iki aşamada değerlendirilmiştir. Öncelikle 7 adet çağdaş çocuk eserine teknolojik unsurların sunuluş biçimini tespit etmek amacıyla içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bunu gerçekleştirebilmek için tümevarımcı analizden yararlanılır (Yıldırım& Şimşek, 2016, s.242). İlk aşamada içerik analizi tekniği kullanılarak elde edilen veriler kodlanmış ve kodlar üzerinden kavramlara ulaşarak kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen veriler kategorilere göre sınıflandırılmıştır. İkinci aşamada, elde edilen verilerin kategorilendirilmesinin ardından incelenen çocuk eserleri betimsel analiz yapılarak yorumlanmıştır. Betimsel analizde elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması esastır (Yıldırım&Şimşek, 2016, s.239). Araştırmanın içerik analizi kısmında 2000-2020 yılları arasında yazılmış 7 adet çocuk eserinde tespit edilen teknolojiye yönelik ifadeler uygun kategorilere alınmıştır. Betimsel analiz kısmında ise kategorilere ayrılan veriler betimlenerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

İncelenen eserler içinde teknolojik alet çeşitliliği bakımından 32 farklı alet tespit edilmiştir. Bu teknolojik cihazlar içerisinde “Telefon/Cep Telefonu” bütün eserlerde mevcuttur. 6 eserde ise “Bilgisayar/Laptop/Tablet” ve “Fotoğraf Makinesi” kullanımı vardır. Radyo kullanımına ise hiçbir eserde yer verilmemiştir. En fazla teknolojik alet çeşidine sahip eser olan “Ünsüz Youtuberın Günlüğü Troller”de 19 teknolojik alet tespit edilmişken, en az teknoloji cihazına sahip eser olan “Anneannemin Cep Telefonu”nda ise 2 tane teknolojik alet tespit edilmiştir.

Tablo 2. İncelenen Eserlerdeki Teknolojik Aletler

Kitaplar	ÜYGT	PGDK	İBBO	DŞ	ACT	ÇC	DK	Toplam
Bilgisayar/Laptop/ Tablet	✓	✓	✓	✓		✓	✓	6
Telefon/Cep Telefonu	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7

Kamera	✓						✓	2
Fotoğraf Makinesi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Televizyon	✓	✓			✓	✓	✓	5
Elektronik Ev Aletleri	✓		✓	✓			✓	4
Mikrofon/Megafon	✓			✓			✓	3
Hoparlör	✓						✓	2
Kulaklık	✓							1
Klavye	✓						✓	2
Yazıcı	✓							1
Fare	✓						✓	2
Bellek Çubuğu	✓			✓				2
Batarya	✓						✓	2
Kablo	✓					✓		2
Jeneratör	✓							1
Kumanda	✓						✓	2
Dijital Pano	✓							1
Elektronik Tamir Aletleri	✓							1
Dijital Gözlük		✓						1
Kaset			✓					1
Tomografi Cihazı			✓					1
Röntgen Cihazı			✓					1
Ses Kayıt Cihazı				✓				1
CD Çalar				✓				1
Hat (SIM Kartı)					✓			1
Robot						✓		1
Projeksiyon Cihazı						✓		1
Lazer Çubuğu						✓		1
Drone							✓	1
Müzik Seti							✓	1
Yapay Kar Makinesi							✓	1

Yapılan inceleme sonucunda 5 eserde sosyal medya platformlarına girildiği tespit edilmiştir. Sosyal medya platformları, çocukların sıklıkla kullanması nedeniyle internet sitelerinden ayrı olarak incelemeye alınmıştır. Görüntülü mesajlaşma, bilgisayar oyunları ve 3D yazılımlar sadece 1 eserde geçmektedir. En fazla teknolojik yazılım ve uygulama “Ünsüz Youtuberın Günlüğü Troller” adlı eserde tespit edilmiştir. “Çetin Ceviz” ve “Anneannemin Cep Telefonu” adlı eserlerde ise teknolojik yazılım ve uygulamalara yer verilmemiştir.

Tablo 3. İncelenen Eserlerdeki Teknolojik Yazılım ve Uygulamalar

Kitaplar	ÜYGT	PGDK	İBBO	DŞ	ACT	ÇC	DK	Toplam
Sosyal Medya Platformları	✓	✓	✓	✓			✓	5
Arama Motorları	✓	✓					✓	3
Görüntülü Arama	✓	✓						2
Elektronik Mesaj	✓			✓			✓	3

İnternet Siteleri	✓	✓		✓	3
E-posta	✓		✓	✓	3
Bilgisayar ve Telefon Programları	✓	✓	✓		3
Dijital Oyunları		✓			1
Görüntülü Mesajlaşma		✓			1
3D Yazılımları		✓			1

İncelenen 7 çocuk eserinden yola çıkılarak elde edilen bulgularda, teknolojinin olumlu yönleri arasında bütün eserlerde “Haberleşme ve İletişimi Kolaylaştırma” ve “Günlük Hayatı Kolaylaştırma” başlığı altında incelenen “Ulaşımı Sağlama” unsurları yer almıştır. “Günceli Yakalama” kategorisi ise bir eser hariç bütün eserlerde tespit edilmiştir. Teknolojinin olumlu yönleri kapsamında en az yer verilen unsur ise “Sanal Gerçeklik ve Boyutlandırma” kategorisidir. Teknolojinin olumlu yönleri ana kategorisindeki alt kategorilerde eserlerde yer almayan bir alt kategori tespit edilmemiştir.

Tablo 4. İncelenen Eserlerdeki Teknolojinin Olumlu Yönleri

Kitaplar	ÜYGT	PGDK	İBBO	DŞ	ACT	ÇC	DK	Toplam
Sosyal Medya Platformları	✓	✓	✓	✓			✓	5
Arama Motorları	✓	✓					✓	3
Görüntülü Arama	✓	✓						2
Elektronik Mesaj	✓			✓			✓	3
İnternet Siteleri	✓	✓					✓	3
E-posta	✓			✓			✓	3
Bilgisayar ve Telefon Programları	✓	✓	✓					3
Dijital Oyunları		✓						1
Görüntülü Mesajlaşma		✓						1
3D Yazılımları		✓						1

İncelenen 7 çocuk eserinden yola çıkılarak elde edilen bulgularda, teknolojinin olumsuz yönleri bakımından altı eserde “Teknolojik Aletlerle İlgili Yaşanılan Aksaklıklar” kategorisi tespit edilmiştir. En az karşılaşılan teknolojinin olumsuz yönleri ise “Gerçeklikten Uzaklaşma” ve “Kolaya Kaçma, Hazırcılık ve Tüketim Çılgınlığı” kategorileridir. İncelenen kategorilerden yola çıkılarak teknolojinin bütün olumsuz yönlerine yer veren eser “Postayla Gelen Deniz Kabuğu”dur. Teknolojinin olumsuz yönlerine en az yer veren eserler ise “Anneannemin Cep Telefonu” ve “Çetin Ceviz-Sıra Dışı Bir Ödev Hikâyesi”dir. Bu eserlerin

her ikisinde de sadece bir adet teknolojinin olumsuz yönleri alt kategorisi tespit edilmiş olup ortak olarak iki eser de teknolojik aletlerle ilgili yaşanan aksaklıklara yer vermiştir.

Tablo 5. İncelenen Eserlerdeki Teknolojinin Olumsuz Yönleri

Kitaplar	ÜYGT	PGDK	İBBO	DŞ	ACT	ÇC	DK	Toplam
Teknoloji Bağımlılığı	✓	✓	✓					3
Sosyalleşmenin Azalması	✓	✓		✓				3
Gerçeklikten Uzaklaşma		✓	✓					2
Sahte Kimlik ve Kişilik Oluşturma	✓	✓	✓				✓	4
Hackerlık, Siber Suçlar, Bilgi ve Belgelerin Kopyalanması, Kişisel Bilgilerin Açığa Çıkması	✓	✓		✓			✓	4
Hastalık, Kaza ve Yaralanmalar	✓	✓	✓					3
Sahtekârlık ve Yalancılık	✓	✓	✓	✓			✓	5
Kolaya Kaçma, Hazırcılık ve Tüketim Çılgınlığı	✓	✓						2
Toplumsal Davranışları Etki Altına Alma	✓	✓	✓				✓	4
Teknolojik Aletlerle İlgili Yaşanılan Aksaklıklar	✓	✓		✓	✓	✓	✓	6
Toplam	9	10	6	4	1	1	5	

İncelenen 7 çocuk eserinden yola çıkılarak elde edilen bulgularda çocuğun gelişimi yönünden teknolojinin sunuluşuna bakıldığında “Çocuğun Sosyo-duygusal Gelişimi Yönünden Teknolojinin Sunuluşu” bütün eserlerde tespit edilmiştir. “Çocuğun Bilişsel Gelişimi Yönünden Teknolojinin Sunuluşu” ise bir eser dışında geriye kalan tüm eserlerde bulunmaktadır. Eserlerde çocuğun gelişimi yönünden en az yer verilen kategori ise “Çocuğun Cinsel Gelişimi Yönünden Teknolojinin Sunuluşu” olmuştur. İncelenen kategorilerden yola çıkılarak çocuğun gelişim yönlerinden teknolojinin sunuluşuna göre en fazla kategori “Ünsüz Youtuberın Günlüğü Troller” ve “Postayla Gelen Deniz Kabuğu” adlı eserlerde tespit edilmiştir. Her iki eserde de altı adet alt kategori bulunmuştur. En az kategorilere sahip eserler ise “Devin Şarkısı” ve “Çetin Ceviz-Sıra Dışı Bir Ödev Hikâyesi” adlı çocuk kitapları olarak tespit edilmiştir. Bu iki eserde de ikişer alt kategori tespit edilmiştir.

Tablo 6.İncelenen Eserlere Göre Teknolojinin Çocuğun Gelişimi Yönünden Sunuluş Biçimleri

Kitaplar	ÜYGT	PGDK	İBBO	DŞ	ACT	ÇC	DK	Toplam
Çocuğun Bilişsel Gelişimi Yönünden Teknoloji	✓	✓	✓		✓	✓	✓	6
Çocuğun Fiziksel ve Psiko-motor Gelişimi Yönünden Teknoloji		✓		✓	✓			3
Çocuğun Sosyo-duygusal Gelişimi Yönünden Teknoloji	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
Çocuğun Dil Gelişimi Yönünden Teknoloji	✓	✓						2
Çocuğun Kişilik Gelişimi Yönünden Teknoloji	✓	✓						2
Çocuğun Ahlak Gelişimi Yönünden Teknoloji	✓	✓	✓				✓	4
Çocuğun Cinsel Gelişimi Yönünden Teknoloji	✓							1
Toplam	6	6	3	2	3	2	3	

İncelenen çağdaş çocuk edebiyatı eserlerinde teknolojik unsurların dengeli dağılmadığı tespit edilmiş olup çocuklara teknolojinin sunulduğu açısından birtakım yetersizlikler mevcuttur. Eserlerde en fazla yer verilen teknolojik unsurlar cep telefonu ve sosyal medya kullanımı, haberleşme ve iletişim, ulaşım ve teknolojik aletlerle ilgili yaşanan aksaklıklar olmuştur. Çocukların günümüzde kullandığı bazı teknolojik aletlere eserlerde hiç yer verilmediği de tespit edilmiştir. En az sunulan teknolojik unsurlar ise dijital oyunlar, görüntülü mesajlaşma, 3D yazılımlar, sanal gerçeklik ve boyutlandırma, gerçeklikten uzaklaşma, kolaya kaçma-hazırcılık ve tüketim çılgınlığıdır. Çocuğun gelişim alanları açısından tüm eserlerde teknolojinin çocuğun sosyo-duygusal gelişimini etkilemesi sunulurken cinsel yönden gelişimini etkilemesi bir eserde mevcuttur. Teknolojiyle ilgili yaşanan sorunlar çocuklara sunulurken bu gibi durumlardan korunma yolları sunulmamıştır. Eserlerde yer alan ebeveyn ve çevre karakterlerin teknolojiye bakışı açısından ortak bir birliktelik yoktur, teknolojiye yönelik olumlu, olumsuz ve değişken olmak üzere farklı bakış açıları sunulmuştur

SONUÇ ve TARTIŞMA

Eserlerde yer alan teknolojik unsurlarla ilgili olarak, “Ünsüz Youtuberın Günlüğü Troller”de 35, “Postayla Gelen Deniz Kabuğu” adlı eserde 34, “Dijital Karınca” adlı eserde 27, “İmdat! Bizimkiler Blogger Oldu” adlı eserde 24, “Devin Şarkısı” adlı eserde 21, “Anneannemin Cep Telefonu” adlı eserde 12, “Çetin Ceviz-Sıra Dışı Bir Ödev Hikâyesi” adlı eserde ise 9 adet unsur çeşitliliği tespit edilmiştir. İncelenen eserler içerisinde “Ünsüz

Youtuberın Günlüğü Troller” adlı eserde en fazla sayıda unsur çeşitliliği görülmüştür. Hemen arkasından ise “Postayla Gelen Deniz Kabuğu” adlı eser gelmektedir. En az unsur çeşitliliği ise “Çetin Ceviz-Sıra Dışı Bir Ödev Hikâyesi” adlı eserdir. İncelenen 7 eser arasında unsur çeşitliliği bakımından dengeli bir dağılım tespit edilmemiştir. Eserlerde yer alan teknolojik aletlerin unsur çeşitliliğine bakıldığında ise “Ünsüz Youtuberın Günlüğü Troller” adlı eserde 19, “Postayla Gelen Deniz Kabuğu” adlı eserde 5, “İmdat! Bizimkiler Blogger Oldu” adlı eserde 7, “Devin Şarkısı” adlı eserde 9, “Anneannemin Cep Telefonu” adlı eserde 2, “Çetin Ceviz-Sıra Dışı Bir Ödev Hikâyesi” adlı eserde 8, “Dijital Karınca” adlı eserde 15 adet farklı teknolojik alet saptanmıştır. We are Social 2019 raporunun sunduğu verilere göre Türkiye’nin %77’si akıllı telefon kullanmaktadır. İncelenen eserlerde de bu durumu destekler nitelikte kahramanların akıllı telefonlar kullandıkları tespit edilmiştir. Bütün eserlerde cep telefonu kullanımı mevcuttur. Cep telefonu, daha çok iletişim kurma ve haberleşme amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca paylaşım yapabilme, güncel olayları takip edebilme, canlı yayın açabilme, yer-yön bulma gibi yazılımsal uygulamaların da akıllı telefonlar üzerinden kullanıldığı görülmüştür. Eserlerde çocukların akıllı telefonlarından oyun oynaması durumuna ise hiç yer verilmemiştir.

Cep telefonunun hemen ardından 6 eserde bilgisayar ve fotoğraf makinesi veya fotoğraf makinesi özelliği olarak kullanılan cihazlara yer verilmiştir. Bilgisayarlar üzerinden araştırma yapma, iletişim kurma, eğlenceli vakit geçirebilme gibi olumlu durumların yanı sıra bilgisayar korsanlığı yapma, teknolojinin bağımlılık oluşturması, gerçek hayattan uzaklaşma, aileyle, arkadaşlarla ve çevreyle geçirilen sürenin azalması gibi olumsuz durumlar da yansıtılmıştır. TÜİK 2013 verilerine göre her 10 çocuktan 9’unun her gün televizyon izlediği tespit edilmiştir. Günlük hayatta çocukların sıklıkla karşılaştığı televizyon ise incelenen 5 eserde tespit edilmiştir. Ancak sürekli televizyon izleyen bir kahramanla karşılaşılmanmıştır. Son yıllarda çocukların dikkatini çeken “drone”, “dijital gözlükler”, “robotlar” gibi teknolojik aletler bir eserde geçmektedir. Drone, Dijital Karınca; dijital gözlük, Postayla Gelen Deniz Kabuğu; robot ise Çetin Ceviz-Sıra Dışı Bir Ödev Hikâyesi adlı eserlerde tespit edilmiştir.

İncelenen eserler arasında son yıllarda basılan eserler olmasına rağmen bu eserlerde akıllı saat, video oyun konsolu, yeni nesil elektronik kaykay, ses bombası, elektronik kitap okuyucu gibi çocukların günlük hayatın içerisinde karşılaşabildiği veya ilgilerini çeken teknolojik aletlere ise hiç yer verilmemiştir. Çocuk edebiyatı yazarlarının bu açıdan bakıldığında günümüz çocuklarına teknolojik alet çeşitliliği sunma konusunda eksik kaldığını söylemek mümkündür. 2000 yılı sonrasında doğan ve teknolojiyle iç içe olan bu çocuklara yönelik yazılan eserlerde bu gibi aletlere yer verilmemesi günümüzdeki çocuk edebiyatı yazarlarının çoğunun 1950-1985 yılları arasında bulunan kuşaklarda dünyaya gelmiş olmalarından ileri gelebileceği düşünülmektedir.

Eserlerde yer alan teknolojik yazılım ve uygulamalarla ilgili sonuçlara bakıldığında, teknolojik yazılım ve uygulamaların da teknolojik aletler gibi çocuk eserlerinde dengeli dağılmadığı görülmektedir. 5 eserde sosyal medya platformlarına girildiği tespit edilmiştir. Sosyal medya platformları da internet sitesi olmasına rağmen çocukların internet ortamında özellikle yöneldikleri ve sıklıkla kullandıkları alanlar olmaları nedeniyle, daha net bir tablo görebilmek adına, ayrı değerlendirilmiştir. Instagram, Facebook, Twitter doğrudan isimleri geçen sosyal paylaşım siteleridir. Sosyal medya hesapları genellikle paylaşım yapma amacıyla kullanılmıştır. Eserlerde ayrıca sosyal medya hesaplarında kişilerin sahte isimler

kullandıkları bulgulanmıştır. “Postayla Gelen Deniz Kabuğu” adlı eserde Facebook’un yeni arkadaşlıklara zemin hazırlaması özelliği de ön plana çıkarılmıştır. Sosyal medya hesapları içerisinde 3 eserde blog sayfalarına yer verilmiştir. Blog sayfaları biriyle ilgili bilgi alma amaçlı veya kişinin kendisiyle ilgili bilgi vermesi amacıyla kullanılmıştır. Bu nedenle kişisel blog sayfalarına yer verilmiştir. Temasal, toplumsal, kurumsal blog sayfaları ise incelenen çocuk eserlerinde bulunmamıştır. Mavnacıoğlu (2009) sosyal medyayla ilgili özellikleri aktardığı çalışmasında verilenlerle eserdeki sosyal medya kullanımında tespit edilen bulgular ise birbirleriyle örtüşmektedir. Sosyal medya Mavnacıoğlu (2009)’nun da belirttiği gibi zaman ve mekân sınırlaması olmadan paylaşım yapılabilmesi, karşılıklı görüş alışverişinde bulunulabilmesi, kullanıcıların ürettikleri içerikleri paylaşabilmeleri, birbirlerini takip edebilmeleri, kimi zaman bilgi kirliliği nedeniyle dezenformasyon yaşanan bir yere dönüşmesi, kişilerin takip eden ve edilen olması sebebiyle mahremiyetlerinin zedelenebileceği bir yer olması çocuk eserlerinde de karşımıza çıkmaktadır. Arama motorlarından ise “Google” doğrudan ismiyle çocuk kitaplarında yerini almıştır. Günlük hayatta birçok kişinin kullandığı navigasyon uygulamasına da üç eserde yer verilmiştir. Türkiye’de ve dünyada birçok kişinin kullandığı çevrimiçi mesajlaşma uygulamalarına ise eserlerde yer verilmemiştir. Bu uygulama yerine iletişimi sağlamak amacıyla çocuklar tarafından artık fazla kullanılmayan elektronik posta ve elektronik mesaja yer verilmiştir. Bu nedenle bu konuda çocuk kitaplarının teknolojiyi yansıtmaları açısından z ve alfa kuşağının gerisinde kaldıklarını söylemek mümkündür. 2000 yılı sonrasında doğan kuşağın özellikleri arasında gösterilen sanal ortamda farklı bir dil kullanmaları yani kısaltmalar yapmaları veya emoji adı verilen yüz sembollerini kullanarak sanal ortamda yazışmaları ise sadece “Ünsüz Youtuber Günlüğü Troller” adlı eserde yer almıştır. Eserlerde yer alan teknolojinin olumlu yönleri kategorisinde “Haberleşme ve İletişimi Kolaylaştırma”, “Araştırma, Ödev Yapma, Bilgiye Ulaşma, Keşfetme”, “Farklı Zaman ve Mekânlara Ulaşabilme”, “Fotoğraf, Video, Ses, Bilgi, Belge Kaydetme ve Saklama”, “Günceli Yakalama”, “Meslekler ve Para Kazanma”, “Yeni Arkadaşlıklar Kurma ve Yalnızlıktan Kurtulma”, “Arkadaşlar ve Çevreyle Paylaşım Yapabilme”, “Müzik, Oyun ve Eğlence Ortamı Oluşturma”, “Kişisel Gelişime Katkı Sağlama”, “Günlük Hayatı Kolaylaştırma (Ulaşımı Sağlama, Yer-Yön Bulma, Zaman Tasarrufu, Teknolojik Ev Aletleri Kullanımı, Tarih ve Saat Bilgisine Ulaşma, Maddi Tasarruf Sağlama, Güvenliği Sağlama), “Sanal Gerçeklik ve Boyutlandırma”, “Teknolojinin Kişiselleştirilebilmesi”, “Yeni Projeler ve İcatlar Oluşturma” alt kategorileri bulunmaktadır. Teknolojinin olumlu yönleri ana kategorisinin de diğer kategoriler gibi eserlerde dengeli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Eserlerde “Haberleşme ve İletişimi Kolaylaştırma” ve “Günlük Hayatı Kolaylaştırma” alt kategorisinden “Ulaşımı Sağlama” kategorileri teknolojinin olumlu yönü olarak bütün eserlerde yer almıştır. Böylece bu alanda en fazla tespit edilen kategoriler olmuşlardır. Vefa Taşdelen(2012) de makalesinde yeni teknolojilerin, ileri bilgi ve tecrübe birikimi sonucunda ortaya çıkan teknolojiler olduğu ve iletişim ve ulaşım teknolojilerinin bunlardan ikisi olduğunu ifade etmiştir. Eserler de bu durumu aynen yansıtmaktadır. Teknolojinin haberleşme ve iletişimi kolaylaştırma özelliğinde kişisel iletişim yapılabileceği gibi, teknolojinin ilerlemesi sayesinde toplu iletişimin de olabileceğine yer verilmiştir. Araştırma, ödev yapma, bilgiye ulaşma, keşfetme özelliği internet sayesinde kahramanlar tarafından istenilen anda yapılabilmektedir. Eserlerde çocukların araştırma, ödev yapma gibi amaçlarla kütüphaneye gitmesi veya kitap okuması gibi durumlar bulunmamaktadır. Bunun yerine gerektiğinde arama motorları kullanılarak teknoloji sayesinde istenilen anda ve hızlı olarak istenilen bilgiye ulaşılması sunulmuştur. Farklı zaman ve mekânlara ulaşabilme alt kategorisinde teknolojik aletler sayesinde uzakta

bulunan bir kişi veya mekânı o anda veya farklı bir zamanda görmenin mümkün olduğu, bir zamanda çekilmiş bir fotoğrafın veya videonun farklı zamanlarda istenildiği kadar görülebildiği ve bu sayede gidilmesi ve görülmesi mümkün olmayan kişilere ve mekânlara ulaşılabildiği eserlerde yansıtılmıştır.

Fotoğraf, video, ses, bilgi, belge kaydetme ve saklama kategorisinde geniş hafıza özelliği gösteren cihazlarda yapılan depolamalar sayesinde kolayca dijital belgelerin saklanabileceği; artık herkeste bulunan bu cihazlar sayesinde video kaydetmenin, fotoğraf çekmenin pratikleştiği okuyuculara sunulmuştur. Günceli yakalama alt kategorisinde haberleşme, canlı yayın yapabilme, kısa sürede fazla kişiye ulaşılabilmenin mümkün olması sayesinde kahramanların son gelişmeleri teknoloji aracılığıyla takip edebildiği görülmektedir. Bunun dışında “Ünsüz Youteberın Günlüğü Troller”, “Postayla Gelen Deniz Kabuğu”, “İmdat! Bizimkiler Blogger Oldu”, “Anneannemin Cep Telefonu” adlı eserlerde teknolojiye uyum sağlayamamanın çağa uyum sağlayamamak, çağ dışında kalmak olduğu sunulmuştur. “Dijital Karınca” adlı eserde ise kahramanlardan birinin son çıkan teknolojik cihazları takip ettiği tespit edilmiştir. Meslekler ve para kazanma alt kategorisinde teknolojinin ilerlemesiyle yeni çıkan meslekler olduğuna değinilmiştir. Son yıllarda sosyal medya hesaplarından kişilerin aldığı reklamlar sayesinde veya kaydettikleri üzerinden sayfalarının tıklanmasıyla para kazanılabilmesi de tespit edilen diğer bir olgudur. Günümüzdeki pek çok çocuğun youtuber olma hayali veya youtuberları takip etmesinden yola çıkarsak bu alanda yaşayabileceği durumların eserlerde yeterince yansıtılmadığını söylemek mümkündür. Mustafa Savcı'nın “İnsan Teknoloji Etkileşiminde Güncel Problemler” adlı yazısında “Çocuk Youtuber Sorunsalı” başlığı altında yer verilen sorunlarla incelenen eserlerdeki kahramanların karşılaştırılmadığı dolayısıyla çocukların sosyal medya platformlarını aktif kullanırken yaşayabileceği problemlerin ve bu problemlerden korunma yollarının da çocuğa sunulmaması çocuk edebiyatında ihmal edilen durumlardan bir tanesidir. Yeni arkadaşlıklar kurma ve yalnızlıktan kurtulma alt kategorisinde özellikle “Anneannemin Cep Telefonu” adlı eserde yaşı büyük olan ana kahramanın cep telefonu sayesinde yalnız hissetmesinin önüne geçilmesi, “Postayla Gelen Deniz Kabuğu” adlı eserde ise ailesiyle yeterince vakit geçiremeyen kahramanın sosyal medyadan birçok kişiyle arkadaş olması sayesinde yalnızlıktan kurtulması anlatılmıştır. Bu makalenin giriş bölümünde de belirtildiği gibi yeni nesil artık sokakta oynamak yerine sanal ortamlarda arkadaş bulmaktadır. Giderek toplumsal yapı bireyselleşmektedir. Toplumda kişilerin geniş ailelerden tek yaşamaya başladığı bir hayata doğru ilerleme söz konusudur. Bu da kişilerin yalnızlaşmasına sebebiyet vermiştir. Her ne kadar sanal ortamdaki arkadaşlıkların tehlikeli olabileceği bilinse de yalnızlıktan kurtulmak insanlar açısından oldukça önemlidir. Bu durum da çocuk eserlerinde yansıtılmıştır. Arkadaşlar ve çevreyle paylaşım yapabilme kategorisinde kişilerin özellikle sosyal medyadan fotoğraf, yazı, video, belge paylaşabilmesi durumlarına yer verilmiştir. Bu alt kategori altında kişilerin isteğine göre sadece tanıdıklarıyla paylaşım yapabilmesi veya tanımadıkları kişilere de yapılan paylaşımlar aracılığıyla ulaşılabilmesinin mümkün olduğu eserlerde görülmektedir. Özellikle “Ünsüz Youteberın Günlüğü Troller” adlı eserde paylaşım yapan kişilerin popülerleştiğini görmek mümkündür. Müzik, oyun ve eğlence ortamı oluşturma alt kategorisinde artık oyunların teknolojiyle daha farklı bir boyut aldığını görmek mümkündür. Özellikle “Postayla Gelen Deniz Kabuğu” adlı eserde anlatılan 3 boyutlu oyun kişilere farklı deneyimler yaşatmıştır. Ancak bu durumun gerçek hayattan uzaklaşma ve çeşitli problemler yaşatması da eserde sunulmuştur. Kişilerin teknolojik aletleriyle müzik dinlemesinin de yansıtıldığı eserlerde

film ve video izleme veya kaydetme unsurlarına da yer verilmiştir. Kişisel gelişime katkı sağlama alt kategorisine yönelik olarak internetten elde edilen bilgilerin günlük hayatta kullanılabileceği çocuklara sunulmuştur. Kahramanların ilgi duydukları konulara internet üzerinden ulaştıkları gözlenmiştir. Örneğin; “İmdat! Bizimkiler Blogger Oldu” adlı eserde yabancı dil öğrenmenin teknolojik aletler sayesinde de mümkün olabileceği okuyuculara yansıtılmıştır.

Teknoloji, insanların hayatlarını kolaylaştırmak amacıyla atılan adımlardır. Günlük hayatı kolaylaştırma alt kategorisinde teknolojik araçların ulaşımı sağlamasına bütün eserlerde yer verilmiştir. Yer-yön bulma konusunda üç eserde navigasyon uygulamasının kullanılması söz konusudur. Kahramanların bilgiye hızlı ulaşması, haberleşmede görülen hız, aynı anda birden fazla kişiye ulaşabilmenin mümkün olması gibi durumlar zaman tasarrufu sağlamıştır. Teknolojik ev aletleri de eserlerde geçmektedir ancak bu aletlerin işleviyle ilgili ifadeler pek yer verilmemiştir. Tarih ve saat bilgisine teknolojik aletler üzerinden iki eserde ulaşılmıştır. Bu amaç için cep telefonları kullanılmıştır. Teknolojinin maddi tasarruf sağlamasına yönelik olarak internet aracılığıyla herhangi bir ücret ödmeden kişilere ulaşıp aktarılacak istenenlerin aktarılması sunulmuştur. Ayrıca “Anneannemin Cep Telefonu” adlı eserde uygun operatör tarifelerinin olduğuna yer verilmiştir. Güvenliği sağlama bölümünde ise iki eserde güvenlik kameralarına yer verilmiştir. Ayrıca “Ünsüz Youtuberın Günlüğü Troller” adlı eserde araba kapısının kilitlemesi ve apartman kapısından şifreyle geçilmesi durumlarının olması teknolojinin güvenliği sağlamaya yönelik sunuluşudur. Sanal gerçeklik ve boyutlandırma “Postayla Gelen Deniz Kabuğu” adlı eserde tespit edilmiştir. Dijital gözlükler aracılığıyla eserde geçen bazı kişiler gerçekçi deneyimler yaşamışlardır. Ancak bunun tehlikeli olabileceği, insanların sakarlaşabileceği ve kazalar geçirmesinin mümkün olduğuna da yer verilmiştir. Teknolojinin kişiselleştirilebilmesi alt kategorisi 4 eserde sunulmuştur. Bu eserlerde kişinin isteği doğrultusunda kullandığı teknolojik aletlerin özelliğinin değiştirilebilmesine yer verilmiştir. Yeni projeler ve icatlar oluşturma alt kategorisi ise sadece “Çetin Ceviz-Sıra Dışı Bir Ödev Hikâyesi” adlı eserde sunulmuştur. Teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde çocuk eserlerinde bu durumun çocuklara yeterince yansıtılmaması, onların üretici taraflarının ve hayal güçlerinin desteklenmemesi çocuk kitaplarında görülen bir eksiklik. Eserlerde yer alan teknolojinin olumsuz yönleri kapsamında, “Teknoloji Bağımlılığı”, “Sosyalleşmenin Azalması”, “Gerçeklikten Uzaklaşma”, “Sahte Kimlik ve Kişilik Oluşturma”, “Hackerlık, Siber Suçlar, Bilgi ve Belgelerin Kopyalanması, Kişisel Bilgilerin Açığa Çıkması”, “Hastalık, Kaza ve Yaralanmalar”, “Sahtekârlık ve Yalancılık”, “Kolaya Kaçma, Hazırcılık ve Tüketim Çılgınlığı”, “Toplumsal Davranışları Etki Altına Alma”, “Teknolojik Aletlerle İlgili Yaşanılan Aksaklıklar” alt kategorileri yer almaktadır.

Teknoloji bağımlılığı çağımızın büyük sorunlarından bir tanesidir ancak bu durum incelenen 3 eserde tespit edilmiştir. Teknoloji bağımlılığının bulunduğu eserlerde bağımlılık sorunuyla karşılaşan karakterler teknolojik aletleriyle, internette çok fazla zaman geçirmiş veya dijital oyun oynamışlardır. Bu nedenle sosyalleşmenin azalması sorunu da beraberinde gelmiştir. Bu karakterler yanlarında arkadaşları veya aileleri bulunduğu anda mümkün olduğunca az konuşmayı tercih etmişlerdir. “Ünsüz Youtuberın Günlüğü Troller” adlı eserde teknoloji bağımlısı olan kahramanda çok daha büyük sorunlar yansıtılmıştır. Eserde sunulan teknoloji bağımlısı kahraman dışarıya çıkmak istememe noktasına ulaşmış, çıktığında ise fizyolojik sorunlarla karşılaşmıştır. Bu durumda araştırmaların ifade ettiği gibi teknoloji bağımlılığının fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olarak problemler

oluşturabileceğini destekleyerek çocuk edebiyatında sunulmuştur. İki eserde yansıtılan gerçeklikten uzaklaşma durumunda ise kişilerin sanal dünya içerisinde kaybolmaları, gerçek ile sanalı bazen karıştırdıkları sunulmuştur. Ayrıca bu durumun kişiler için bir tehlike oluşturabileceği de yansıtılmıştır. Sahte kimlik ve kişilik oluşturma alt kategorisinde kahramanların sahte isimlerle sanal ortamda buldukları, bazı kişilerin ise bu sahte isimlerin altında olmadıkları kişilik özellikleri sergiledikleri tespit edilmiştir. Hatta eserlerde kişiler birden fazla sosyal medya hesabı da kullanarak başka başka kimliklere bürünmüşlerdir. Bu durum beraberinde yalancılık ve sahtekârlığı da getirmiştir. Sanal ortamlarda rahatlıkla yalan söylemenin mümkün olabileceği sunulan durumlar arasında bulunmaktadır. İftira atmak, yalan haber çıkarmak, birini sosyal medyada karalamak ve küçük düşürmek, bir durumu olduğundan farklı yansıtmak gibi durumlar yapılan incelemede sahtekârlık ve yalancılık kategorisinde toplanmıştır. Bu sayede sanal ortamda söylenenlere her zaman inanılmaması gerektiği çocuklara sunulmuştur. Hackerlık, siber suçlar, bilgi ve belgelerin kopyalanması, kişisel bilgilerin açığa çıkması alt kategorisi dört eserde yer almaktadır. Bu eserlerin üçünde çocuk kahramanların bilgisayar korsanlığı yaptığı hatta çevrenin çıkarları doğrultusunda bu çocukları desteklediği tespit edilmiştir. Bilgisayar korsanlığının bir suç teşkil ettiği yansıtılsa da eserlerde çocuğu bilgisayar korsanlığına özendirici ifadeler de tespit edilmiştir. Özendirici yansıtılan bu durum çocuğu gerçek hayatta sıkıntıya sokabilecek, tehlikelere yol açabilecek niteliktedir. Sadece “Ünsüz Youtubernın Günlüğü Troller” adlı eserin sonlarında eserdeki bir karakter bilgisayar korsanlığı yaptığı gerekçesiyle polisler tarafından tutuklanmıştır. Bilgisayar korsanlığı yapan diğer kahraman ise arkadaşları tarafından desteklenmektedir ve polisler tarafından yakalanmamıştır. Bu konunun yansıtıldığı diğer eserlerde ise hackerlık yapan kişilerin ceza almasına yer verilmemiştir. Hastalık, kaza ve yaralanmalar alt kategorisi üç eserde tespit edilmiştir. Bu eserlerin ikisinde teknoloji bağımlılığının getirdiği sağlık problemleri mevcutken geriye kalan bir eserde teknolojik cihazların radyasyon yayması sunulmuştur.

Kolaya kaçma, hazırcılık ve tüketim çılgınlığı kategorisinde emek harcanmadan hazırca bir şeylere ulaşılabilmesi ve insanların rahata alışması, sosyal medya ortamlarında konuların hızlıca tüketilmesi konularına yer verilmiştir. Toplumsal davranışları etki altına alma alt kategorisinde incelenen eserlerde yer alan özellikle teknolojiyle ilerleyen reklamcılık sektörünün insanları etkilemesi, sosyal medya ortamlarında çıkan akımların birçok kişi tarafından uygulanması, bu ortamlardaki bir kişinin diğer kişileri yönlendirebilmesinin mümkün olması gibi durumlar insanların ve toplumun teknoloji aracılığıyla kolayca etki altına girebildiğini göstermiştir. Teknolojik aletlerle ilgili yaşanan aksaklıklar ise altı eserde tespit edilmiş olup bu kategori altında teknolojik aletlerin bozulması veya bazı durumlarda çalışmaması gibi sorunların okurlara sunulduğu tespit edilmiştir. Teknolojinin olumsuz yönleri ana kategorisi tüm eserlerde bulunmuştur. Ancak eserlerin teknolojinin olumsuz yönlerini çocuklara sunarken korunma yollarına yeterince yer vermediği de tespit edilmiştir. Eserlerde yer alan çocuğun gelişim yönlerinden teknolojinin sunuluş biçimleri ana kategorisinin altında ise “Çocuğun Bilişsel Gelişimi Yönünden Teknolojinin Sunuluşu”, “Çocuğun Fiziksel ve Psiko-motor Gelişimi Yönünden Teknolojinin Sunuluşu”, “Çocuğun Sosyo-duygusal Gelişimi Yönünden Teknolojinin Sunuluşu”, “Çocuğun Dil Gelişimi Yönünden Teknolojinin Sunuluşu”, “Çocuğun Kişilik Gelişimi Yönünden Teknolojinin Sunuluşu”, “Çocuğun Ahlak Gelişimi Yönünden Teknolojinin Sunuluşu”, “Çocuğun Cinsel Gelişimi Yönünden Teknolojinin Sunuluşu” bulunmaktadır. Pagani ve arkadaşlarının (2010), Couse ve Chen (2010)’in ve Kol (2020)’un yaptığı araştırmalar, teknolojinin çocuklarının

gelişim alanlarını etkilediği yönündeydi. Çocuk eserlerinde belirgin olarak teknolojik unsurların çocukların gelişim alanlarını etkilediği görülmektedir. Çocuğun gelişim alanları yönünden teknolojinin sunuluşu kategorisinde olumlu yönler bulunsa da genellikle olumsuz yönlere yer verildiği tespit edilmiştir. İncelenen eserlerde bilişsel gelişim alanında teknoloji, çocukların yeni bilgiler öğrenmesini, hayal güçlerini kullanmasını sağlamasının yanında teknolojik cihazların fazla kullanılması çocuğun düşünmesini ve hafızasını kullanmasını da engellediği sunulanlar arasındadır. Teknoloji bağımlılığının fiziksel ve psiko-motor gelişim alanını olumsuz etkilediği sakarlığa yol açtığı sunulmuştur. Sosyo-duygusal gelişim alanında çocukların yeteri kadar ilgi görmemesi, yalnızlaşması sonucunda kendilerinde oluşan duygusal boşluğu teknolojiyle doldurmaya çalıştıkları ama teknolojik cihazlarla harcanan sürenin artmasının aslında onları sosyallikten daha çok koparması durumuna yer verilmiştir. Bu durum da beraberinde psikolojik ve sosyal yönden sorunları getirmiştir. Eserlerde dil gelişimi açısından çocuk kahramanların sesli harfleri konuşurken ve yazarken kullanmamaları, kısaltmalara ve emoji denilen yüz ifadelerine yer vermeleri nedeniyle kahramanların dil becerilerinin olumsuz etkilendiği yansıtılırken aynı zamanda çocukların kendilerini sosyal medya alanlarında ifade edebildikleri de incelenen eserlerde bulunmuştur. Kişilik gelişimi yönünden sosyal medya platformlarında sahte kişi isimlerinin kullanılması ve sahte kişi isimleri altında tanınmamak kahramanları bu ortamlarda olduklarından farklı kişilik özellikleri sergileyen bireylere dönüştürmüştür. Bu durum ayrıca yalan söylemeye sebebiyet verdiği için ahlaki gelişimi de etkilemiştir. Çocuğun cinsel gelişimini etkilemesi yönünden teknolojinin sunulduğu tek eser ise “Ünsüz Youtuberın Günlüğü Troller”dir. Bu eserde bir çocuk karakterin görüntüleri teknolojik cihazın kamerasına erişilerek alınmış ve çocuk karaktere şantaj yapılmıştır. Bu durum çocuk kahramanın telefonunun kamerasına bant yapıştırmasına sebep olmuştur. Eserde çocukların böyle sorunlarla karşılaşabileceğinin sunulmasının yanında durumu yaşayan çocuk kahraman, ailesine teknoloji kullanımının yasaklanacağı korkusuyla içinde bulunduğu durumu söyleyemeyen biri olarak okuyucuya yansıtılmıştır. Çocuklar gerçek hayat içerisinde internet kullanımı sırasında cinsel içerikli görüntülerle karşılaşabilmekte hatta kendilerine karşı yabancı kişiler üzerinden bu konuyla ilgili tehditlere maruz kalabilmektedirler. Sanal ortamda bulunan bu büyük tehlikenin sunulması ve bu tehlikeden korunma yollarının çocuğa yansıtılması konusunda eserler oldukça zayıf kalmıştır. Son ana kategori olan “Ebeveynlerin ve Çevrenin Teknolojiye Bakış Açuları ve Tutumları Yönünden Teknolojinin Sunuluş Biçimi” kategorisine bütün eserlerde yer verilmiştir. Bu kategoriyle ilgili olarak “Ünsüz Youtuberın Günlüğü Troller” adlı eserde eserin kahramanı olan Ezgi’nin annesi ve reklamcı Ethem Bey, belediye başkanlığı seçimini kazanmak için Ezgi ve arkadaşlarının internet üzerinden gerçekleştirdiği karşı tarafı karalama kampanyalarına destekleyici bir tutum sergilemektedirler. “Postayla Gelen Deniz Kabuğu” adlı çocuk kitabında ise eserin başkahramanı Sude, ailesiyle birlikte yeteri kadar vakit geçirememekte ve bu boşluğu tabletiyle doldurmaya çalışmaktadır. Ailesi ilk başta onun bu davranışını desteklese de sonradan kızlarının bir teknoloji bağımlısına dönüştüğünü fark edip onu kurtarabilmek için çeşitli yollar deneyerek teknolojiye karşı olumlu tutumdan olumsuz tutuma geçmişlerdir. “İmdat! Bizimkiler Blogger Oldu” adlı eserin üçüncü hikâyesinde ise eserin kahramanı olan Caner’in annesi sürekli internetten paylaşım yapmakta Caner’in rızası olmasa dâhi çocuğun görüntülerini de paylaşmaktadır. Babası da sosyal medyada para kazanıldığını fark edince bu alanı daha iyi öğrenmeye çalışmıştır. Fakat ailenin sosyal medyada istemsizce yanlış bilgi vermesi sonucunda küçük duruma düşmeleri bu alışkanlıklarından vazgeçmelerine neden olmuştur. Böylece bu eserde ebeveynlerin teknolojiye duyduğu ilgiden sonradan vazgeçmeleri yansıtılmıştır.

“Devin Şarkısı” adlı eserde ise İğil ile Bigil adlı devler interneti buldukları durum nedeniyle tutunacak bir dal olarak görmektedir. Bigil bu konuda endişeli davranırsa da İğil ona göre internette yer alma konusunda daha isteklidir. İğil’in şarkılarını paylaşan çocukların aileleri ise paylaşım yapmaları konusunda müdahale etmemişlerdir.

“Anneannemin Cep Telefonu” adlı eserde Hikmet Hanım ilk başta cep telefonu kullanmak istemeyip olumsuz bir tutum sergilese de sonradan telefonunu çok sevmiş ve telefonuyla güçlü bir bağ kurmuştur. Telefonun gereklilik olduğunu düşünmeye başlamıştır. Böylece diğer eserlerden farklı olarak bu eserde teknolojiye yönelik olarak olumsuz bir tutumdan olumlu bir tutuma geçilmiştir.

“Çetin Ceviz-Sıra Dışı Bir Ödev Hikâyesi” adlı eserde eserin kahramanı Çetin’i dedesiyle birlikte yaptıkları icat nedeniyle çevresindeki kişiler oldukça desteklemişlerdir. Hatta eserin kahramanı olan Çetin ile röportaj bile yapılmıştır.

“Dijital Karınca” adlı eserde ise Optik adlı çocuğun bilgisayar korsanlığı yapması nedeniyle eserin kahramanı Pırl tarafından uyarılsa da eserin diğer kahramanı Fabo, onun bu bilgisinden yararlanmak istemiştir. Ayrıca Optik’in bilgisayar ve internet konusundaki bilgisi nedeniyle kendilerine yardım etmesine de izin vererek olumlu bir tutum sergilemişlerdir.

İncelenen yedi eserde ebeveyn ve çocuğun çevresindeki karakterler açısından teknolojiye karşı ortak bir tutum ve bakış açısı bulunmamıştır. Teknoloji bu yönden çocuk edebiyatı eserlerinde farklı bakış açılarıyla sunulmuştur.

Eserlerde yer alan çocuk karakterler ve teknolojiyle ilgili olarak eserlerde teknolojiyle ilgilenen, teknolojiyi aktif kullanan kahramanların özellikleri yapılan araştırmalar bağlamında incelenerek şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Altunbay ve Bıçak (2018), z kuşağı çocuklarının diğer kuşaklara göre teknolojiyi çok daha iyi kullandıkları, tabletler, bilgisayarlar ve akıllı telefonların yeni nesil için yaşamlarının bir parçası haline geldiğini ifade etmişlerdir. 2000 yılı sonrasında basılmış ve yeni nesil kuşağa hitap eden bu eserlerde de özellikle çocuk kahramanların teknolojiyi yaşamlarının bir parçası olarak gördüğü tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında çocuk kahramanlar yeni nesil kuşağın bu özelliğini yansıtmaktadır.

Pedro 2006 yılında dijital yerliler olan günümüz çocuklarıyla ilgili bazı özellikler sıralamıştır. Bu özellikler içerisinde dikkat sürelerinin kısa olması, zihinlerinin konudan konuya atlaması, dijital olarak sosyal çevrelerinin geniş ancak fiziksel olarak çoğunlukla yalnız olmaları, iletişim ve ilişkilerde sabırsız özellikler sergilemeleri, grafikleri metinlere tercih etmeleri, eğitimden yüksek beklentilere sahip olmalarından bahsetmiştir. Howe ve Strauss (2000) da dijital yerlilerin “ben” odaklı, sabırsız, hemenci, hırslı, mesajı konuşmaya tercih eden ve kısaltmalarla mesajlaşan bireyler olduklarını ifade etmişlerdir. Eserlerde ise teknolojiyle ilgilenen çocukların bu cihazlara karşı uzun süreli dikkatlerini yoğunlaştırabildikleri, teknolojik bağımlılık nedeniyle dış çevreye karşı dikkatlerini veremedikleri tespit edilmiştir. Ancak bu bütün eserler için genellenebilir bir özellik değildir. Örneğin “Postayla Gelen Deniz Kabuğu” adlı eserde bu durum yansıtılmıştır. Eserde teknoloji bağımlısı olarak kendini gösteren eserin ana kahramanı, annesinin ona sorduğu soruları teknolojik cihazıyla ilgilendiği için anlamlandıramamıştır. Aynı kahraman sosyal medyada çok sevilen ve birçok kişiyle arkadaş olan bir kişi rolünderken gerçek hayatta ise fazla arkadaşı yoktur. Eserler bu açıdan bakıldığında Pedro’nun sunmuş olduğu bazı

özelliklerle uyum sağlamıştır. Howe ve Strauss'un da söylediği gibi kahramanlar dilsel ifadelerde kısaltmalara başvurmakta ve mesajlaşarak iletişim kurmaktadır. Ancak teknolojiyle uğraşan kahramanların ilişkilerinde sabırsız olması, konudan konuya atlamaları, eğitimden yüksek beklentilere sahip olmaları gibi durumlar incelenen eserlerdeki kahramanlar üzerinde tespit edilmemiştir.

Bilgiç ve arkadaşları 2011 yılında yaptıkları çalışmada dijital yerlilerle ilgili olarak bilgiye hızla ulaşmak istediklerinden ve aynı anda birçok işi yapmak istediklerinden bahsetmişlerdir. İncelenen çocuk eserlerinde teknolojideki hız okuyuculara sunulurken kahramanların aynı anda birden fazla işi yapmaları durumu eserlerde yetersizdir. Tapscott'un 2009 yılında yaptığı çalışmasında ise dijital yerlilerle ilgili olarak kişilerin şikâyetleri aktarılmıştır. Bu şikâyetler arasında internette akran zorbalığı yaptıkları, utanma duygularının olmadığı, oynadıkları oyunlar nedeniyle şiddet yanlısı oldukları, kendilerini aşırı beğendikleri ve narsist özellikler sergiledikleri ifade edilmiştir. Eserlerde ise kahramanlarla ilgili bu tarz özelliklere rastlanmamıştır. Gelen şikâyetler arasında sosyal becerilerini kaybedecek kadar ekrana yapışık yaşamaları ise eserlerde tespit edilmiştir. Taş ve arkadaşları (2017) günümüz çocuklarının sanal dünyaya telefonlarıyla sürekli bağlı olduklarını ve iletişim kurarken telefonda konuşup, elektronik posta göndermek yerine sosyal medyada emojiler, ikonlar ve görüntülerle konuştuklarını ifade etmişlerdir. Özellikle "Ünsüz Youtuberın Günlüğü Troller"de bu durum okuyuculara belirgin olarak yansıtılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda teknolojinin doğru kullanılması için çocukları teknolojik konularda eleştirel düşünmeye yönlendirerek öğretilmesinde çocuk edebiyatının pedagojik bir eğitim aracı olarak kullanılabileceği savunulmuştur. Çağdaş Türk edebiyatı eserlerinde ise teknolojik konular çocuklara yansıtılmıştır ancak doğru teknoloji kullanımının nasıl olması gerektiği konusunda daha fazla durumun çocuklara sunulması gerekmektedir. Ayrıca yurt dışındaki çalışmalarda özellikle teknolojinin doğaya yansması ve sürdürülebilir teknoloji kavramları üzerinde durularak çocukların bu konuda eğitilmesi amaçlanmıştır. Bu konuların ise Türk çocuk edebiyatı eserlerinde arttırılması gerekmektedir.

Yapılan araştırmada genel olarak çağdaş Türk çocuk edebiyatı alanında teknolojik unsurları yansıtan eserlerin sayısının son yıllarda artmasına rağmen hâlâ oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Eserler, teknolojik alet çeşitliliği açısından sıklıkla kullanılan teknolojik aletlere yer verseler de son yıllarda çıkan ve çocukların ilgisini çeken teknolojik aletlere yer verme konusunda eksik kalmıştır. Teknolojik yazılım ve uygulamalar konusunda çocukların sosyal medyayı sıklıkla kullanmasına yer verilmiş ancak teknolojinin doğru amaçlarla kullanılması, sosyal medyada yaşanabilecek tehlikeler konusu tam olarak yansıtılmamıştır. Teknolojinin olumlu yönleri açısından eserler incelendiğinde bu alanda çocuklara sunulan unsurların diğer kategorilere göre daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu kategoride de bazı eksiklikler mevcuttur. Eserlerin genelinde teknoloji okuryazarlığı açısından bakıldığında çocuklara yeterli olgular sunulmamıştır. Bunun dışında Türkiye Yeterlilikler çerçevesi kapsamında çağımızın çocuklarından dijital yetkinlik ile bilim ve teknoloji yeterliliği beklenmektedir. Özellikle çocukların yeni projeler oluşturması MEB tarafından desteklenmektedir. Ancak eserler çocukların teknolojik anlamda hayal gücünü geliştirme ve yeni projeler oluşturmaları açısından yeterli değildir. Teknolojinin olumsuz yönleri ana kategorisinde ise çocuklar açısından oldukça önemli olan sanal ortamdaki tehlikeler genel anlamda sunulsa da çocukların bu tehlikelerden nasıl korunabileceklerinin yansıtılması açısından eserler yeterli değildir. Teknolojinin çocuğun gelişim alanlarını etkilemesi eserlerde sunulmuştur ancak genelde olumsuz etkilerden söz edilmiştir.

Teknolojinin çocuklara sunulurken gelişimlerini olumlu etkileyecek şekilde örnek karakterlerin de bulunması çocuklar için yarar sağlayacaktır. Eserlerde yer alan ebeveyn ve çevre kahramanlar ise teknolojiye olan bakış açısı bakımından farklı açılardan çocuklara sunulmuştur. Bazı kahramanlar teknoloji kullanımını destekleyici davranırken bazı kahramanlar teknolojiye karşı olumsuz bir bakış açısı sergilemiştir. Bazı kahramanlar ise teknolojiye karşı değişken davranarak olumludan olumsuza ve olumsuzdan olumluya geçerek teknolojiye yönelik düşüncelerini değiştirmişlerdir. Bu durum da teknoloji kullanımı konusunda eserlerde zengin bir bakış açısının olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Aksaçlıoğlu, A. G. & Yılmaz B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 21(1), 3-28.
- Altunbay, M., & Bıçak N. (2018). Türkçe eğitimi derslerinde “z kuşağı” bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/ Journal of World of Turks*, 10(1), 127-142.
- Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk edebiyatı ve kültürü* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Ateş, A. (2019). Çocuklar için edebiyat eğitimi ve medya. İçinde E. Akın (Ed.), *Çocuklar için edebiyat eğitimi* (ss.77-95). Pegem Akademi.
- Balcı, B., & Eşme, İ. (2001, Eylül 7-8). *Teknoloji eğitimi*. Yeni Binyılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi, (ss.214-220).
- Başal, A. (2014). *Ş Kuşağı, Türkiye’de Yeni Kuşaklar, Kuşak Çatışmaları ve İş Dünyası İçin Çözüm Önerileri*. Akın Başal Eğitim Danışmanlığı ve Yayıncılık.
- Beşli, Z. (2007). Teknoloji ve toplum: Ortaöğretim öğrencilerinde teknoloji kullanımı ve etkileri (Tez No. 215056) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bilgiç, H. G., Duman, D. & Seferoğlu S. S. (2011, Şubat). *Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri*. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. (ss. 257-263). İnönü Üniversitesi.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2019). *İnsanlar nasıl öğrenir? Beyin, akıl, tecrübe ve okul*. (M. A. Erdener, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bruni, O., Sette S, Fontanesi L., Baiocco, R., Laghi, F., & Baumgartner, E. (2015). Technology use and sleep quality in preadolescence and adolescence. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 11(12), 1433-1441.
- Bulun, M., Gülnar, B., & Güran S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 161-169.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., & Funda Demirel. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Couse, J. L., & Chen D. W. (2010). A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(1), 75-98.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Çelik, T. (2019). *Bilinçli sosyal medya kullanımı için paydaşlarla el ele*. Pegem Akademi.
- Dinç, M. (2015). Teknoloji bağımlılığı ve gençlik. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 31-65.

- Hancox, J. R., & Poulton R. (2006). Watching television is associated with childhood obesity: but is it clinically important? *International Journal of Obesity*, 30(1), 171-175.
- Hillman, M., & Marshall J. (2009). Evaluation of digital media for emergent literacy. *Computers in Schools*, 26(4), 256-270.
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. Vintage.
- Jain, V., Vatsa R., & Jagani K. (2014). Exploring generation z's purchase behavior towards luxury apparel: a conceptual framework. *Romanian Journal of Marketing*, (2), 18-29.
- Karal, Y. (2019). İnternet ve özel gereksinimli bireyler. İçinde E. Keleş (ed.), *İnternet ve ağ toplumu* (2. Baskı, ss. 193-217). Pegem Akademi.
- Kayıkçı, M. Y., & Bozkurt A. K. (2018). Dijital çağda z ve alpha kuşağı, yapay zekâ uygulamaları ve turizme yansımalar. *Sosyal Bilimler Metinleri Dergisi*, (1), 54-64.
- Kaynak, A. (2017, Nisan 6). X, y, z yetmez; Biraz da alfa olsun. *Mediacat*. <https://mediacat.com/x-y-z-yetmez-biraz-da-alfa-olsun/>
- Kol, S. (2020). *Erken çocuklukta teknoloji kullanımı* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Kuzu, A., Odabaşı, H. F., Erişti, S. D., Kabakçı, I., Kurt A. A., Akbulut, Y., Dursun, Ö. Ö., Kıyıcı, M., & Şendağ, S. (2008). *İnternet kullanımı ve aile*. T. C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Bilim Serisi 133.
- Linebarger, D. L., & Piotrowski, J. T. (2009). Tv as storyteller: How exposure to television narratives impacts at-risk preschoolers' story knowledge and narrative skills. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(1), 47-69.
- Mavnacıoğlu, K. (2009, Ekim). *İnternette kullanıcıların oluşturduğu ve dağıttığı içeriklerin etik açıdan incelenmesi: Sosyal medya örnekleri*. Medya ve Etik Sempozyumu. Fırat Üniversitesi.
- Mercin, L., & Diksoy İ. (2019). *Teknoloji ve tasarım öğretmenler için kılavuz*. MEB Yayınları.
- Morahan Martin, J. (2005). Internet abuse: Addiction? disorder? symptom? alternative explanations. *Social Science Computer Review*, 23(1), 39-48.
- Odabaşı, H. F. (Ed.) (2019). *Dijital yaşamda çocuk* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Okur, A. (2013). Yaşam boyu okuma için okuma öğretimi. İçinde A. Okur (Ed.) *Yaşam boyu okuma eğitimi* (ss. 1-45). Pegem Akademi.
- Pagani, S. L., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., & Dubow, E. (2010). Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial and physical well-being by middle childhood. *Archives of Pediatrics, Adolescent Medicine*, 165(5), 425-431.
- Pedro, F. (2006). *The new millenium learners: Challenging our views on ICT and learning*. Inter-American Development Bank 2432.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-5.
- Savcı, M. (2019). İnsan teknoloji etkileşiminde güncel problemler. M. Savcı, M. Ercengiz, & F. Aysan (Eds.), *Problemli teknoloji kullanımı* (s.277-309). Pegem Akademi.
- Shapira, A. N., Lessing, M. C., Goldsmith, T. D., Szabo, S. T., Lazowitz, M., Gold, M. S., & Stein, D. J. (2003). Problematic internet use: Proposed classification and diagnostic criteria. *Depression and Anxiety*, 17(4), 207-216.
- Small, G. & Vorgan, G. (2008). *Surviving the technological alteration of the modern mind: İbrain*. Harper Collins Publisher.
- Strommen, L. T., & Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent, Adult Literacy*, 48(3), 188-200.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. Mac GrawHill.

- Taş, H. Y., Demirdöğmez, M., & Küçüköğlü, M. (2017). Geleceğimiz olan z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031-1048.
- Taşdelen, V. (2012). Yeni teknolojilerin çocuk edebiyatı üzerindeki etkileri: Eleştirel bir yaklaşım. *Temrin*, (53), 15-26.
- Tor, H., & Erden O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 120-130.
- TÜİK. (2013). 06-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=06-15-Yas-Grubu-Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanimi-Ve-Medya-2013-15866>.
- Tüzün, Ü. (2002). Gelişen iletişim araçlarının çocuk ve gençlerin etkileşimi üzerine etkisi. *Düşünen Adam Dergisi*, 15(1), 46-50.
- Twenge, M. J., Campbell, S. M., Hoffman, B. J., & Lance, C. E. (2010). Generational differences in work values: Leisure and extrinsic values increasing, social and intrinsic values decreasing. *Journal of Management*, 36(5), 1117-1142.
- Uçkan, Ö. (2007). *Sosyalleşmenin cazibesi z kuşağı*. Erişim tarihi: Mayıs, 12, 2020, <https://ozguruckan.alternatifbilisim.org/kategori/teknoloji/22229/sosyallesmenin-cazibesi-z-kusagi.html>.
- Uludağ, E. (2009). Çocuk edebiyatı ve klasik dönem örneğinde Nâbî'nin Hayriyye'si. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(7), 774-795.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, K. R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3. baskı). Sage.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 2, s. 544-560

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Gürcistan'daki A2 Düzey Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Noktalama, Yazım ve Dil Yönünden İncelenmesi

Memet ABUKAN¹
Lile TANDİLAVA²

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcistan'daki A2 düzey Türkoloji Bölümü öğrencilerinin yazılı anlatımlarının noktalama, yazım ve dil yönünden incelenmesidir. Çalışma grubunu 2021 yılının güz döneminde Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü ikinci sınıfta öğrenim gören ve ana dilleri Gürcüce olan A2 düzey on üç öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için uygulanan bir ders kapsamında çalışmanın verileri elde edilmiş ve araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman taramasından yararlanılmıştır. Serbest yazma etkinliği kullanılarak öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonlar araştırmacılar tarafından noktalama işaretlerinden dil bilgisine kadar farklı kategorilerde incelenmiştir. Bu çalışmayla öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar Türkçe ve Gürcüce arasındaki alfabe, ekler, dil bilgisi, söz varlığı gibi farklar merkeze alınarak ortaya konulmuş ve buna yönelik çeşitli çözüm önerileri geliştirilmiştir. Böylece Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten okutman ya da öğretmenlere başta yazma becerisi olmak üzere öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde hangi konularda sorun yaşayabilecekleri ve buna yönelik çözümlerin neler olabileceği konusunda bir fikir verilmesine çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Gürcistan'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi
Yazma eğitimi
A2 düzey yazılı anlatımların incelenmesi.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.11.2021

Kabul Tarihi: 23.12.2021

Elektronik Yayım Tarihi: 27.12.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

¹Dr. Muş Alparslan University, m.abukan@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3461-0539

²Doç. Dr. Batumi Shota Rustaveli State University, lile.tandilava@bsu.edu.ge, ORCID: 0000-0000-0118-2075

An Investigation of Written Expressions of A2 Level Turcology Department Students in Georgia Learning Turkish as a Foreign Language in Terms of Punctuation, Spelling and Language

Memet ABUKAN¹Lile TANDİLAVA²

Abstract

The aim of this study is to examine the written expressions of A2 level Turcology Department students in Georgia, who learn Turkish as a foreign language, in terms of punctuation, spelling, language and expression. The study group consists of thirteen A2 level students whose mother tongue is Georgian and who are studying at Batumi Shota Rustaveli State University, Department of Turcology in the fall semester of 2021. Within the scope of a course applied to improve students' writing skills, the data of the study were obtained and document scanning, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. The compositions written by the students using the free writing activity were examined by the researchers in different categories from punctuation to grammar. In this study, the problems that students encounter in writing skills are put forward by focusing on the differences between Turkish and Georgian such as alphabet, suffixes, grammar and vocabulary, and various solution proposals have been developed for this. Thus, it has been tried to give an idea to the instructors or teachers who teach Turkish as a foreign language in Georgia, on which issues the students may experience in their Turkish learning, especially the writing skills, and what the solutions can be.

Keywords

Teaching Turkish as a foreign language in Georgia.
Writing skill.
Analysis of A2 level written narratives.

About Article

Sending Date: 19.11.2021

Acceptance Date: 23.12.2021

Electronic Issue Date: 27.12.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Ortak bir coğrafya ve uzun bir tarih üzerinden günümüze kadar güçlü şekilde gelen Türkiye ile Gürcistan ilişkileri politik, ekonomik, kültürel, eğitim ve daha birçok alanda daha da önemli hâle gelmektedir. Gerek bölgesel gerek uluslararası platformlarda karşılıklı menfaatler gözetilerek iki ülkenin birbirlerini desteklemeleri, iki toplumda arzu edilenin bir yansıması olarak da okunabilir. Çünkü bu durum, Gürcistan dışında Gürcülerin en çok yaşadığı ülkenin Türkiye oluşuyla açıklanabildiği gibi Gürcistan'da da Türkler için benzer bir durumun oluşuyla kendini gösterir. Dolayısıyla kurulu bu bağ, her yönden ele alınması gereken bir ihtiyacı doğurmaktadır. Hiç şüphesiz bu gereksinimin en önemli unsurlarından biri de dildir. Türkiye'de yaşayan gerek Gürcü gerek Türk vatandaşların iki ülke arasında

¹Dr. Muş Alparslan University, m.abukan@alparslan.edu.tr, OLRİC ID: 0000-0003-3461-0539

²Doç. Dr. Batumi Shota Rustaveli State University, lile.tandilava@bsu.edu.ge, OLRİC ID: 0000-0000-0118-2075

köprüler inşa edebilmeleri gibi birçok neden için günümüzde Ardahan, Düzce, Kafkas ve Recep Tayyip Erdoğan üniversitelerinde Gürcü dili ve edebiyatı bölümleri açılmıştır. Gürcücenin öğretilmesine yönelik bu kadar bölümün olduğu tek ülke Türkiye'dir. Benzer şekilde Gürcistan'da Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi, İvane Javakhishvili Tiflis Devlet Üniversitesi başta olmak üzere birçok üniversitede Türkçe, Türk dili ve Türk kültürüne yönelik seçmeli ve zorunlu dersler okutulmaktadır. Bu bağlamda Türkçe ve Gürcücenin eğitim ve öğretimine yönelik bu faaliyetler, iki toplum arasında var olan ilişkilerin boyutunun ve bunun gelecekte de güçlü şekilde sürdürüleceğinin göstergeleridir. Türkçe eğitimi olarak konuya bakılacak olursa Gürcistan'da Türkiye'nin Tiflis Büyükelçiliği, Batum Başkonsolosluğu, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, TİKA gibi kurum ve kuruluşlar yürüttüğü çalışmalarla bu ikili ilişkilere en güçlü bir şekilde katkı sağlamaya çalışmaktalar. Bu çerçevede kurulan ilişkileri geleceğe daha güçlü bir şekilde taşıyabilmek için Türkçenin Gürcistan'da öğretimine yönelik yapılan çalışmaların niteliğini artırmak son derece önemlidir. Çünkü dilin öğretimine yönelik çalışmaların kurum, kuruluş ve öğretmenler başta olmak üzere tüm bileşenlerin katkılarıyla nitelikli hâle getirilmesi arzu edilen bir durumdur. Bu nedenle öğretmenlerin diller arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak çalışmalar yapmaları dilin öğretimini daha da kolaylaştıracaktır. Yapılan araştırma da genel olarak öğretmenlerin dilsel becerilere yönelik çalışmalarının daha özgül hâle getirilerek öğrencilerin dil öğrenmelerine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bunun için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcistan'daki A2 düzey Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazılı anlatımları belli ölçütler dikkate alınarak incelenmiştir. Elde edilen veriler çerçevesinde noktalama, yazım ve dil başlıkları altında incelenen yazılı anlatımlarla öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaşılan sorunların tespiti yapıp alana katkı sunmak hedeflenmiştir. Çünkü yazma becerisi dil üretiminin konuşmayla beraber iki önemli sacayağını oluşturmaktadır. Nitekim Çakır (2010) yaptığı çalışmada yazma becerisinin;

- a. "Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- b. Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- c. Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- d. Dil yanlışlarının görülmesine,
- e. Noktalama işaretlerinin öğretilmesine"
- f. Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- g. Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- h. Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine,
- i. Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- j. Öğrencilerin yetilerini (competence) performansla dönüştürmelerine" (ss.167-168).

yardımcı olduğunu belirtir.

Pek çok araştırmacı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak gerek ana dilde gerekse Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazılı anlatımlar üzerinde incelemelerde bulunmuşlardır (Arıcı ve Urgan, 2008; Bölükbaş, 2011; Çerçi, Derman ve Bardakçı, 2016; Çetinkaya, 2015; Fidan, 2019; Göçer, 2011; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Subaşı Adalar, 2010; Şahin, 2013). Bu araştırmalar yazma eğitiminin dil eğitimi açısından ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü öğrencilerin yazma becerisi kazanmalarıyla yazım

kuralları, noktalama işaretleri, dil bilgisi kuralları, söz dizimi kuralları, sözcük seçimi, sayfa düzeni, metin için de tutarlılık gibi pek çok hususa uyacak şekilde hedef dilin edinilmesi ve kullanılması sağlanır. Yapılan çalışmada da bu vb. birçok özellik dikkate alınarak öğrencilerin yazılı anlatımları incelenmiş ve alan yazınla desteklenerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın temel problem cümlesi “Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzey Türkoloji Bölümü öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlar nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soru kapsamında alt problemler ise şunlardır:

- 1- Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzey Türkoloji Bölümü öğrencilerinin noktalama yanlışları nelerdir?
- 2- Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzey Türkoloji Bölümü öğrencilerinin yazım yanlışları nelerdir?
- 3- Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzey Türkoloji Bölümü öğrencilerinin dil yanlışları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın deseni

Gürcistan’da A2 düzey Türkoloji Bölümü öğrencilerinin yazılı anlatımlarının değerlendirilmeye yönelik olarak yapılan bu çalışmanın verilerine ulaşmak için nitel araştırma yönteminin doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Bu teknik, incelenmesi amaçlanan bir olgu veya olayla ilgili bilgileri kapsayan yazılı dokümanların incelenmesini ele alır. Buna göre önemli bir bilgi kaynağı olarak görülen yazılı materyaller araştırmacı tarafından belirli ölçütlere göre ele alınıp incelenir ve bunun sonuçları değerlendirilir. Bu işlemlerin yapılmasında belirli aşamalara dikkat edilir. Bunlar: amacı ortaya koyabilecek dokümanlara erişme, materyallerin orijinalliğini kontrol etme, elde edilen materyali anlama, verileri inceleme ve sonrasında da verileri kullanma şeklinde özetlenebilir. Böylece bu aşamalara dikkat edilecek şekilde yapılan bir araştırmanın derinliğine çözümlenmesi gerçekleştirilir ve değişkenler arasındaki ilişkinin neler olduğu da anlaşılmış olur. Bu çerçevede yapılan araştırmanın bilimsel genellemesine yönelik çıkarımlara ulaşılmış olunur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, ss. 187-193).

Çalışma grubu

2021 yılında Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü ikinci sınıfta öğrenim gören ve ana dilleri Gürcüce olan A2 düzey on üç öğrenci çalışmanın araştırma grubunu oluşturmaktadır. Yaşları 19 ile 22 arasında değişen bu öğrencilerin 12’si kız biri ise erkektir. Öğrencilerin tamamının ana dili Gürcücedir ve Türkçenin dışında değişen düzeylerde İngilizceyi de bilmektedirler. Hatta Rusçayı da farklı yeterlilik düzeylerinde bilen öğrencilerin olduğu da tespit edilmiştir. Bu öğrencilere yönelik uygulanan yazma dersinde İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2 (2017) ile İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı A2’den (2017) yararlanılmıştır. Bunun yanında ders süresince Yunus Emre Enstitüsü’nün hazırlamış olduğu Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A2 (2015) ile Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitabı A2’den (2015) de istifade edilmiştir. Araştırma grubunun beceri alanlarına göre bazen homojen olmadığı söylenebilir. Özellikle konuşma becerisi alanında A1 ve B1 düzeyinde öğrencilerin de olduğu görülebilmektedir. Hatta yazma becerisi alanında konularını tekrar etmeyen, bazen derse katılım sağlayamayıp geri kalan öğrenciler

de araştırma grubu içerisinde yer almaktadır. Fakat genel olarak öğrencilerin tamamı A2 düzey öğrencilerdir ve yapılan dersler de bu düzeye göre işlenmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırmanın verilerinin elde edilebilmesi için serbest yazma tekniğiyle öğrencilerden istedikleri bir konuda bir yazı yazmaları istenmiştir. Bu yazının anıdan geziye, Türkiye duyulan sevgiden Gürcistan'ın tanıtımına kadar herhangi bir konuda olabileceği noktasında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin kaleme aldıkları yazılı materyallerin öğretilere ulaştırılmasıyla araştırmanın verileri elde edilmiş ve bunların incelenmesinde de doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Verilerin analizi

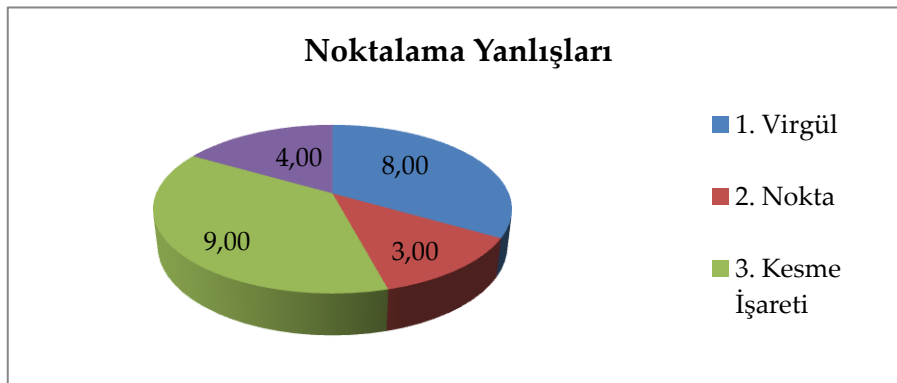
Yapılan çalışmada doküman yönteminin "veriyi analiz etme" aşamalarına göre bir çözümlenmeye gidilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre çözümlenmeye konu olan yazılı anlatımlar araştırmacılar tarafından numaralandırılmış; noktalama, yazım ve dil yanlışları başlıkları altında analiz birimleri belirlenmiş ve bunların neden kaynaklandığı Türkçe ile Gürcüce arasındaki benzerlik ya da farklılıklar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu hususta Türk Dil Kurumu'nun (2021) çevrim içi sözlük ve yazım kılavuzundan yararlanılmıştır. Verilerin sınıflandırılma ve düzenlenmesinde Esengül (2006) ve Gencan'a (2007) ait çalışmalardan da yararlanılarak araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca Gürcü dil bilgisi kaynakları için de Shanidze (1980), Gotsiridze (2000), Kvantaliani (2014) Tsiklauri ve Japaridze'nin (2014) çalışmalarına başvurulmuştur.

BULGULAR

Çalışmada elde edilen bulgular kategorileştirilmiş başlıklar altında aşağıda gösterilmiştir.

Öğrencilerin Yazılı Metinlerindeki Noktalama Yanlışları

Gürcücede noktalama işaretleri bulunmamaktadır fakat ilkokuldan itibaren İngilizce eğitimi alan Gürcü öğrenciler İngilizcede kullanılan noktalama işaretlerini bilmektedirler. Dolayısıyla Türkçe öğrenen öğrencilerin noktalama işaretlerinin edinimi konusunda çok sorun yaşamadıkları söylenebilir. Fakat ana dili konuşurlarında görüldüğü gibi cümlede noktalama işaretlerinin kullanımı konusuna pek dikkat edilmediği durumlar olabilmektedir. Bu da yazılı metinlerde farklı şekillerde görülebilmektedir. Nitekim Şekil 1'de öğrencilerin noktalama yanlışlarının türüne göre dağılımı gösterilmiştir.



Şekil 1. Noktalama Yanlışlarının Türüne Göre Dağılımı

Yukarıdaki şekilde öğrencilerin yazılı metinlerindeki noktalama yanlışlarının türüne göre dağılımı yüzdeler olarak değil sayı olarak gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerin yazılı metinlerinde en çok kesme işaretinden kaynaklı noktalama yanlışlıkları tespit edilmiştir. Bunun nedeni dikkatsizlik olarak açıklanabilir. Ayrıca öğrencilerin Türkçenin kurallarına göre nerelerde büyük harflerin kullanılıp kullanılmadığını bilmedikleri de bir gerekçe olarak görülebilir. Bunun yanında A2 düzey öğrencilerin basit cümlelerle kendilerini ifade etmeleri de noktalama işaretleriyle ilgili oranların ortaya çıkmasında etkili olduğu belirtilebilir. Çünkü bu düzey öğrencilerin sıralı ve bağlı cümleler kuramalarından dolayı noktalı virgül vb. işaretlerin kullanımına ihtiyaç duymadıkları ya da bilmedikleri söylenebilir. Bu da öğrencilerin noktalama işaretleriyle ilgili hatalarının az olmasının bir nedeni olarak görülebilir. Bunun tespiti için daha üst düzey yazılı metinlerde farklı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca virgül, nokta gibi noktalama işaretlerinde de hatalar tespit edilmiştir. Bunların gerekçesi olarak dikkatsizlik söylenebilir. Çünkü öğrencilerin aynı metinde benzer durumlarda bazı yerlerde o işareti kullandıkları fakat bazı yerlerde ise kullanmadıkları görülmüştür. Dolayısıyla genel olarak öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullandıkları sonucuna varılabilir. Yapılan noktalama yanlışlarından bazıları ise şu şekildedir:

K4. "Gürcistanda..."

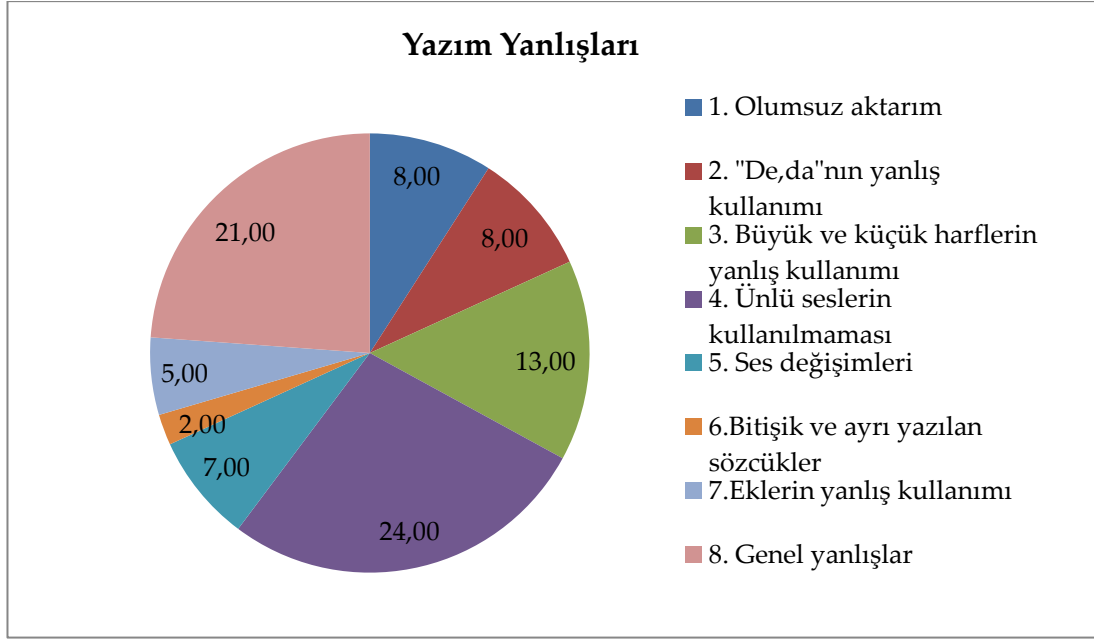
K7. "Başkent Tifliste..."

K9. "Türkiye Gürcistanın komşu ülkesidir."

K10. "Hafta sonu Trabzon'u gezdik oradaki tüm meşhur yerleri gördük."

Öğrencilerin Yazılı Metinlerindeki Yazım Yanlışları

Öğrencilerin yazılı anlatımları yazım yanlışları açısından da incelenmiş ve farklı kategorilerde değerlendirilmiştir. Aşağıda Şekil 2'de görüldüğü üzere 24 yanlışla en çok Türkçedeki "ü" ve "ö" harflerinin Gürcücede olmamasından kaynaklı (ünlü seslerin kullanılmaması) yapılan yazım yanlışları söz konusudur. İkinci sırada ise sözcüklerin yazımına dikkat edilmemesinden kaynaklı yazım yanlışlarıdır ve bunlar "süphe, hayattında" gibi sözcüklerle örneklendirilen ve Şekil 2'de "genel yanlışlar" olarak belirtilen yazım yanlışlarıdır. Diğer yazım yanlışları ise sırasıyla büyük ve küçük harflerin yanlış kullanımı, da ve de ek ya da bağlacının yanlış kullanımı, ses değişimlerine uyulmaması, olumsuz aktarım, eklerin yanlış kullanımı ve son olarak da bitişik ve ayrı yazılan sözcüklerin kullanımından kaynaklı yanlışlardır.



Şekil 2. Yazım Yanlışlarının Türlerine Göre Dağılımı

Ünlü seslerin kullanılmamasından kaynaklı yazım yanlışları

Öğrencilerin bazı harfleri yanlış ya da eksik kullanmaları alfabeden kaynaklı olabilmektedir. Çünkü Gürcücede “ö, ü, ı” ünlüleri bulunmamaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin gerek yazma gerekse konuşma becerisinde en çok zorlandıkları konuların başında ünlü harflerin/seslerin kullanımı gelmektedir. Benzer şekilde “y” ve “ı” harfleri de Gürcü alfabesinde yoktur. Fakat öğrencilerin yazılı metinlerinde sadece ünlü harflerle ilgili sorunlar tespit edilmiştir. Ünlü harflere ilişkin bazı örnekler ise şöyledir:

K4. “... benim ulkem...”

K5. “Bizim için dil çok önemlidir.”

K7. “... yönelik ilgi...”

K8. “... nüfusun büyük kısmı...”

K10. “Benim koyde yeşil gol var.”

Yazılı metinlerde “...bizim kulturde...” (K9) biçiminde bir kullanıma rastlanmıştır. Fakat bu sözcükteki yazım yanlışı Gürcücede “ü” harfinin olmamasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabileceği gibi “kültür” sözcüğünün Gürcücedeki kullanımı dikkate alınarak olumsuz aktarım yapıldığı şeklinde de yorumlanabilir. Fakat bu durumun daha çok “ü” ve “ö” seslerinden kaynakladığı söylenebilir.

İki dil arasındaki harflerin farklılığının yazılı metinlerdeki yansıması yukarıda “ü” ve “ö” harfleri üzerinden tespit edilen örneklerle açıklanmıştır. Bu tespitler aynı zamanda olumsuz aktarım örnekleridir. Fakat konunun önemi ve çeşitliliği dolayısıyla olumsuz aktarımla ilgili de bir başlık açılması gereksinimi duyulmuş ve bu başlık altında ise Gürcüce ve Türkçede de kullanılan “ı” ünlüsü ve ayrıca ortak ama farklı şekilde kullanılan bazı durumlara da değinilmiştir.

Olumsuz aktarımdan kaynaklı yanlışlar

Gürcücede sözcüğün yalın hâli “i” harfini almaktadır. Örneğin Türkçede kök veya yalın olarak “bilet” sözcüğü Gürcücede “bileti” şeklinde ifade edilir. Bu durum Türkçe öğrenen Gürcülerin özellikle konuşma becerisinde en çok hata yaptıkları konulardan biridir. Fakat yazma becerisinde de özellikle Gürcüce ve Türkçe arasında ortak olarak kullanılan sözcüklerde bu durum görülebilmektedir. Türkçe öğreticilerinin ilk başta bu ekin kullanımıyla ilgili kafalarının karışması muhtemeldir. Çünkü Gürcücede belirtme ekinin bulunmaması ve gerek belirtme durum ekinin gerekse 3. tekil şahıs iyelik ekinin öğreniminde öğrencilerin zorlandıkları görülmektedir. Fakat bunun yanında “i” harfinin olumsuz aktarım yoluyla özellikle ortak kullanılan sözcüklerde görülmesi de söz konusu olabilmektedir. Örneğin aşağıdaki cümlede geçen “alışverişi” sözcüğünde öğrencinin yönelme eki yerine belirtme ekini kullandığı düşünülebilir ama bu sözcüğün öğrencilerin ana dillerindeki yalın kullanımıyla benzerlik göstermesi de önemli bir veri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu sözcük özellikle Türkçeye Gürcüce arasında (Acara ağzı) ortak olarak kullanılmakta ve “alış-veriş-i” (აღიშ-ვერიშ-ი) şeklinde yer bulmaktadır. Fakat resmi Gürcücede “alışveriş” sözcüğünün karşılığı “kídva-ga’kídva” (ყოფვა-გაყოფვა) kelimesidir (Abukan, 2021: 293).

K2. “...daha sonra ailemle birlikte alışverişi gittik.”

Alfabaden kaynaklı olumsuz transferlerden bir diğeri de “ı” harflerinin “i” olarak yazılması sorunudur. Öğrencilerin sözcüklerdeki “ı” sesini “i” olarak telaffuz etmeleriyle sıklıkla karşılaşmaktadır. Özellikle sert ünsüzlerin kullanımında “ı” seslerinin “i” şeklinde kullanıldığı göze çarpmaktadır. Nitekim aşağıdaki örnekte görüldüğü üzere “yurt dışından” sözcüğü “yurt dışinden” biçiminde yazılmıştır.

K5. “Buraya yurt dışinden turistler gelirler.”

Öğrencilerin olumsuz aktarmadan kaynaklı bir diğer yanlışı da Türkçe harflerin yerine İngilizce harflerin tercih edilmesidir. Örneğin aşağıdaki örnekte Türkçede “h” harfi yerine öğrencinin “x” harfini kullanmıştır. Benzer şekilde Türkçede “ç” harfi yerine “ch” harflerini kullandığı da görülmüştür.

K8. “Her ülkelerde olduğu gibi benim ülkeminde var gelenek yemekleri ve tatlıları: Khinkali, Xachapuri, Kebab, Churchxela, Gozinayi...”

Bağlaç olan “de, da”nın yanlış yazımı

Ana dili Türkçe olan öğrencilerin de yaptığı yazım yanlışlarından biri olan bağlaç olan “da, de”nin bitişik yazılması sorunu yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde de görülebilmektedir:

K3. “Kardeşimide alıp parka gittim.”

K7. “Babamda bana her konuda imkân verdi”

K8. “Her ülkelerde olduğu gibi benim ülkeminde var gelenek yemekleri ve tatlıları: Khinkali, Xachapuri, Kebab, Churchxela, Gozinayi...”

Büyük ve küçük harflerin kullanımıyla ilgili yanlışlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisinde en çok yaptıkları yanlışlardan biri de büyük ve küçük harflerin kullanımınıdır. Nitekim aşağıda verilen örneklerde de bunu görebilmek mümkündür:

K8. "Gürcistan karadenize bakan sahil şeridi, muhteşem manzaralara sahip dağları turistler tarafından oldukça ilgi gören bir ülkedir."

K1. "Komşu ülkeleridir: Türkiye, Azerbaycan veya Rusya."

K5. "Ben Ana Kldiaşvili, gürcüyüm."

Gürcücede büyük ve küçük harf ayrımı bulunmamaktadır. Her ne kadar İngilizce eğitimle Latin alfabesini öğrenip büyük, küçük harf ayrımını bilerek kullanımı söz konusu olsa da "k" harfi için bunu söylemek zordur. Çünkü "k" harfinin sürekli yanlış yazılması söz konusu olabilmektedir. Aşağıda verilen örneklerde olduğu gibi küçük "k" harfinin büyük "K" şekliyle ama küçük boyutta yazılması Gürcü öğrencilerin temel düzeyde en çok yaptığı yazım yanlışlarından biridir.

K6. "Ülkemde çok bölgeler var: Adjara, Imereti, Qartli, Kaxeti, Samcxe Javaxeti, Samegrelo ve birçoğu."

K4. "Kocaman kampuslar beni şaşırttılar."

Ses değişimlerine uyulmamasından kaynaklı yazım yanlışları

Türkçede sözcüklerde ses değişimleri olabilmektedir. Bunlar ünlü türemesi, ünsüz sertleşmesi, ünlü daralması vb. farklı durumlarda meydana gelmektedir. Bu ses değişimlerine uyulmamasından kaynaklı yanlışlarla öğrencilerin yazılı metinlerinde karşılaşmak mümkündür. Nitekim bu çalışmada ünlü düşmesi ve ünsüz sertleşmesine uyulmamasından kaynaklı yazım yanlışları tespit edilmiştir. Bunlar şu şekildedir:

K3. "...ailemden bir süre ayırı kaldım ve ..."

K9. "Eve geldikten sonra televizyonda Ronaldonun maçını seyir ettim."

K10. "Kahvaltı yaptıktan sonra dışarı çıktım."

K11. "Bizim şehirimizde çok turist var."

Bitişik ve ayrı yazılması gereken sözcüklerin yanlış yazımı

Bu konuyla alakalı sadece iki örnek tespit edilmiştir. Bunlardan biri yukarıda da belirtildiği üzere ses olaylarına uyulmamasından, diğeri ise "bugün" ifadesinin ayrı yazılmasından kaynaklıdır. Tespit edilen örnekler şu şekildedir:

K3. "...ve bunlar bu güne kadar geldi."

K9. "Eve geldikten sonra televizyonda Ronaldonun maçını seyir ettim."

Eklerin yanlış veya eksik kullanımından kaynaklı yanlışlar

Öğrencilerin cümlelerde tekillik-çoğulluk uyumuna dikkat etmemelerinden kaynaklı yanlış kullanımları tespit edilmiştir. Örneğin aşağıdaki cümlede Türkçe kurallarına göre "herkes" zamiri özne görevinde kullanıldığı için yüklemine tekil olması gerekir. Fakat A2 düzey öğrencilerin tekillik-çoğulluğa ilişkin bazı eksiklikleri normal karşılanabilir.

K8. "Herkes köyde bizim eve geliyorlar."

Fakat Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin "ler, lar" ekiyle ilgili yanlış kullanımları devamlı söz konusu olabilmektedir. Örneğin aşağıdaki örnekte olduğu gibi:

K4. “Ülkemde yıllarca savaşlar vardı ve bu yüzden her zaman kiliseler, kaleler veya kuleler inşaat ediyorlardı”

Ayrıca öğrencilerin bazı sözcükleri ekli kullanmaları gerekirken yalın durumda kullandıkları da saptanmıştır:

K8. “Her ülkelerde olduğu gibi benim ülkeminde var **gelenek** yemekleri ve tatlıları: Khinkali, Xachapuri, Kebab, Churchxela, Gozinayi...”

Genel olarak sözcüklerin yazımına dikkat edilmemesinden kaynaklı yazım yanlışları.

Öğrencilerin yeni öğrendikleri bir dilde sözcükleri yanlış yazmaları bazen bilmezlikten bazen de ana dili konuşurlarında olduğu gibi dikkatsizce ya da çalakalem yazmaktan kaynaklı olabilmektedir. Nitekim aşağıdaki yazım yanlışları da bu türden değerlendirilen örneklerdir:

K1. “Bu konuda süphe yok biz birlikte olacağız.”

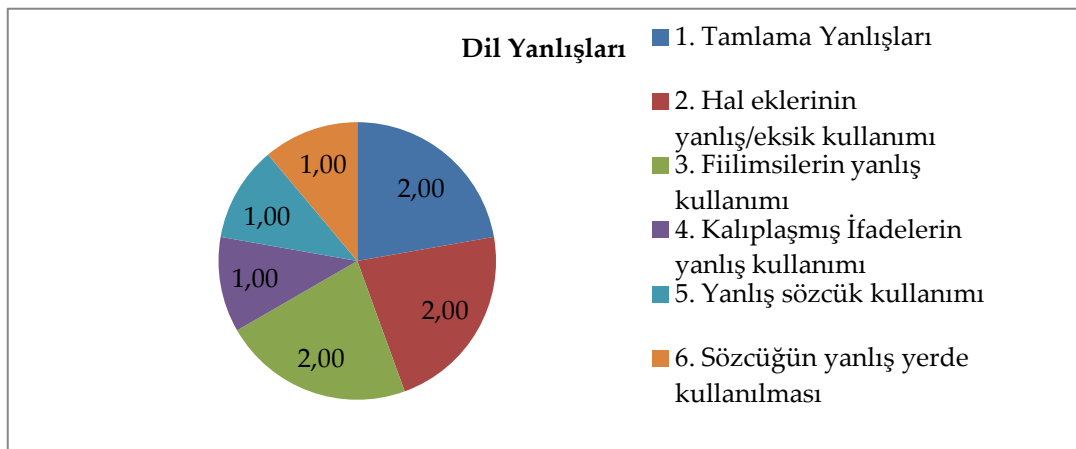
K4. “Erzurumda farklı nesil İnsalarla tanıştım.”

K6. “Gürcistan, Avrupa ve Azia bölgesindedir.”

K8. “Hayattımı bu evde geçirdim.”

Öğrencilerin Yazılı Metinlerindeki Dil Yanlışları

Öğrencilerin yazılı anlatımları dil açısından da incelenmiş ve farklı kategorilerde değerlendirilmiştir. Aşağıda Şekil 3’te görüldüğü üzere öğrencilerin dil yanlışlarının noktalama ve yazım yanlışlarına kıyasla çok olmadığı saptanmıştır. Bunda öğrencilerin düzeylerine uygun olarak basit cümleler kurmasının etkisi olduğu söylenebilir. Fakat aynı zamanda uzaktan eğitimle sürdürülen derslerin etkisinin de olduğu varsayılabilir. Çünkü uzaktan eğitimle öğrencilerin sözel anlatımlarının geliştiği fakat uygulamalı çalışmayı gerektiren yazma derslerinin geri plana düştüğü ve bunun da öğrencilerin yazılı metinlerine yansdığı savunulabilir. Çünkü sınıf ortamında birebir dönütlerin gerek yazılı metinler üzerinde gerekse tahtada gösterilmesi öğrencilerin yazma becerisini geliştirmektedir. Bu çerçevede uzaktan eğitimle ve ödevlerle yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik çabaların bazı konularda var olan eksiklikleri tamamlamadığı anlaşılmaktadır.



Şekil 3. Dil Yanlışlarının Türlerine Göre Dağılımı

Tamlama eklerinin yanlış kullanımı ya da eksikliği

“Tamlama yanlışları, isim ve sıfat tamlamasının karıştırılması, tekil-çoğul uyumsuzluğu, ortak tamlanan yanlış, sıfat tamlaması yanlış, tamlayan eksikliği, tamlamada ek yanlış gibi durumlarda görülür.” (Esengül, 2006, s.48). Yapılan çalışmada da bunu örneklendirecek kullanımlara rastlanmıştır. Özellikle de Türkçe ve Gürcüce arasındaki farklılık öğrencilerin tamlamalar konusunda zorlanmasına neden olabilmekte ve gerek konuşmada gerekse yazmada bazı yanlış kullanımlarla karşılaşmaktadır. Örneğin Gürcücede belirtisiz isim tamlamasının olmaması başta olmak üzere bazı kullanımların Türkçeden farklı olduğu görülmektedir. Örneğin Türkçede iki farklı şekilde ifade edilebilecek “benim çantam” ve “çantam” kullanımları Gürcücede ise her iki kullanımda da chemi chanta (ჩემი ჩანთა) şeklinde ifade edilir. Dolayısıyla şahıs zamiri her zaman sözcük olarak ve yalın durumda kullanılır. Yine aşağıda görüldüğü üzere İsim tamlamalarının Gürcücedeki kullanımları şu şekilde örneklendirilebilir.

Takısız İsim Tamlaması: ahşapa **ait olan** ev - ხობსახლი - ahşap ev

Belirtisiz İsim Tamlaması: Batum**un** Üniversitesi - ბათუმის უნივერსიტეტი - Batum Üniversitesi

Belirtili İsim Tamlaması: Annemin çantası - დედაჩემის ჩანთა

Zincirleme İsim Tamlaması: Babamın şapkasının rengi - მამაჩემის ქუდისფერი

Yukarıda görüldüğü üzere Gürcücede belirtisiz isim tamlamasının (Batum**un** Üniversitesi - ბათუმის უნივერსიტეტი) belirtili isim tamlaması şeklinde kullanımı söz konusudur. Bu durum öğrencilerin bazen konuyu anlamada ve cümle içinde kullanmada zorlanmasına neden olmaktadır. Gerek konuşma gerekse yazma becerisinde bu durumla karşılaşmak mümkündür. Örneğin;

K1. “İlk kez 13 yaşında patatesin yemeğini yaptım ve annem, babam ve kardeşim yedik.”

cümlesinde “patates yemeği” şeklinde bir kullanım yerine tamlamanın belirtili isim tamlaması olarak “patatesin yemeği” biçiminde kullanıldığı görülmektedir. Yine bu kullanıma benzer şekilde;

K5. “Bu benim için farklı bir tecrübemdi.”

cümlesinde yüklemdeki sözcüğün “benim” sözcüğünün tamlananı olarak düşünülmesi yapılan yanlışın nedenidir. Fakat bu örnekteki yanlış, bir önceki yanlıştan daha farklıdır. Çünkü benzer mantıkla bir genelleme yapılarak “tecrübe” sözcüğü “benim” sözcüğünün tamlayanı olarak düşünülmüştür. Fakat burada herhangi bir tamlamadan bahsetmek mümkün değildir. Dolayısıyla temel düzeyde iki dil arasında iyelik eklerinden ek fiilin kullanımına varıncaya dek bazı temel hususlara ilişkin olumsuzluklarla karşılaşmak mümkün olabilmektedir. Daha sonraki düzeylerde konuların pekişmesiyle bu sorunun aşılacağı öngörülebilmektedir. Fakat tamlama yanlışlarıyla ilgili genel olarak çalışmada sadece iki örneğin tespit edilmesi öğrencilerin konuyu anladıklarını göstermektedir. Nitekim konuyla ilgili örneklerin sıklıkla kullanılması ya da tekrar edilmesiyle öğrencilerin konuyu hemen anlamaları mümkün olmaktadır. Fakat yer yer yanlış kullanımlar da söz konusu

olabilmektedir. Öğrencilerin düzeyi artıkça bu sorunun tamamen ortadan kalktığı söylenebilir.

Durum eklerinin yanlış kullanımı ya da eksikliği

Öğrencilerin durum eklerini kimi zaman eksik kimi zamanda yanlış kullandıkları görülmektedir. Özellikle belirtme durum ekinde öğrencilerin zorlandıkları görülmektedir. Ayrıca Türkçeden farklı olarak Gürcücede bulunma (da, de) ve yönelme (e, a) durum ekleri aynı ekle (eve/evde სახლში) gösterilir. Ayrıca bulunma durum eki de “içinde” ve “üzerinde” anlamını verecek şekilde iki farklı ekle kullanılır. Bu kullanımları şöyle göstermek mümkündür:

Da- de: 1) ში (içinde) 2) ზე (üzerinde)

ჩანთაში/ზე çantada - çantanın üzerinde

სახლ ში/ზე Evde - evin üzerinde

İki dil arasındaki durum eklerine yönelik bu farklılıkları bilmek öğretim sürecinde öğreticiler için bir bilgi sağlar. Genel olarak durum eklerini öğrencilerin hemen kavradıkları görülse de kimi zaman yanlış kullanımlarla karşılaşmaktadır. Nitekim değerlendirilen metinlerde de bunu örneklemek mümkündür:

K5. “İngilizce ve Rusça lisede öğrenmiştim.”

K4. “Benim kişisel hayat hedeflerimi ulaşabilmek için birkaç yabancı dile ihtiyacım vardı.”

Fiilimsilerin ve filimsi eklerinin yanlış kullanımından kaynaklı yazım yanlışları

Yapılan çalışmada sadece fiilimsilerle ilgili sadece isim fiil eklerinin yanlış kullanımından kaynaklı bir yanlış tespit edilmiştir. Nitekim Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerin zorlandıkları konulardan biri de isim fiil ekleri olan “ma, me” eklerinin master eki olan “mek, mak” ile karıştırılmasıdır. İncelenen yazılı metinlerde bununla ilgili sadece iki örneğe rastlanmıştır: Aşağıdaki örnekte görüleceği üzere “olmayı” yerine “olmak” ifadesinin kullanıldığı anlaşılmaktadır:

K5. “Bunun için İstanbul’da olmak çok istiyorum.”

K10. “Çünkü hasta olmak sevmem.”

Öğrencilerin isim fiil eki olan “ma, me”yi sadece “mek, mak” ekleriyle karıştırmadığı söylenebilir. Ayrıca “ma me” ekinin olumsuzluk ekiyle de karıştırıldığı durumlar da söz konusu olabilmektedir. Fakat incelenen yazılı metinlerde bunu örnekleyen bir bulguya rastlanmamıştır.

Kalıplaşmış ifadelerin yanlış kullanımından kaynaklı yanlışlar

Kalıplaşmış ifadeler; kısa konuşmalar, deyimler, atasözleri, öbeksi eylemler, retorik sorular, söz eylemler, argo, ilişkili işlevli ifadeler, doldurma sözler, günlük yaşamda kullanılan diğer kalıp ifadeler başlıkları altında sınıflandırılmaktadır (Güzel ve Barın, 2013, s. 32-33-34). Buna göre her düzeyde kalıplaşmış ifadelerle karşılaşmak mümkündür. Fakat hangi kalıplaşmış ifadelerin hangi düzeyde uygulanması ya da materyallerde yer bulması ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir durumdur. Örneğin deyimler gibi anlaşılması zor kalıplaşmış ifadeler Avrupa Konseyi’nin (2018) oluşturduğu metne göre B1 seviyedeki öğrenciler için giriş mahiyeti taşımaktadır. Bu nedenle B1 düzeyden sonra

deyimler konusu üzerinde durulmalıdır. Yapılan bu çalışmada da A2 düzey öğrencilerin kalıplaşmış kullanımlarda yanlışlık yapıldığı görülebilmektedir. Nitekim tespit edilen yanlış kullanım şöyledir:

K7. *“Onlarla iletişim yaptığım için çok mutlu oldum.”*

Öğrenci “iletişim kurmak” olarak kalıplaşmış ifadeyi “iletişim yapmak” şeklinde yanlış kullanmıştır. Kalıplaşmış ifadelerle ilgili B1 düzey ve sonrasında yönelik yapılan çalışmalarda daha farklı sonuçların çıkacağı tahmin edilebilmektedir. Nitekim Abukan ve Tandilava (2021) tarafından Gürcistan’daki B1 düzey öğrenciler için yapılan çalışmada da görüleceği üzere öğrencilerin kalıplaşmış ifadelerle ilgili farklı çalışmalarla bu konuda destekleyici çalışmalar yapılabilir.

Yanlış sözcük kullanımından kaynaklı yanlışlar

Öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcükleri karıştırabilmeleri söz konusu olabilmektedir. Örneğin aşağıdaki cümlede “inşa etmek” bileşik fiili yerine “inşaat etmek” kullanılmıştır.

K4. *“...kaleler veya kuleler inşaat ediyorlardı”*

Sözcüğün yanlış yerde kullanılması

Çalışmada genel olarak öğrencilerin kurdukları cümlelerde sözcük sayısının az olduğu basit ve bileşik cümlelerin tercih edildiği saptanmıştır. Yabancı dil öğrenenlerin gerek konuşma cümlelerini yazıya aktarmaları gerek uzun cümleler kurdukları vakit cümle içi bağlamın kopması veya tutarsızlıkların oluşmasına kadar pek çok sorunun ortaya çıkması olağan bir durumdur. Özellikle B2 düzey ve sonrasında buna ilişkin yanlışlarla daha sık karşılaşmak mümkündür. Çünkü uzun bileşik cümlelerle sıralı, bağlı cümlelerde öğrencilerin bağlam sorunu yaşadıkları gözlenebilmektedir. Bununla ilgili daha üst düzey metinlerde çalışmalar yapılabilir. Fakat sözcüğün yanlış yerde kullanılmasının da yukarıda ifade edilen hususla ilgili olduğu düşünülmektedir. Metin inşa edilirken dil, zihin arasındaki ilişkinin boyutu sözcüğün yanlış yerde kullanılmasına neden olabilmektedir. Aşağıdaki örnekte görüldüğü üzere öğrencinin “çok” ifadesini yanlış yerde kullanılmıştır. Ayrıca bu başlık altında sadece bir yanlış kullanım tespit edilmiştir:

K3. *“Fakat bazı kelimeleri ve ifadeleri hatırlamak ve söylemek benim çok için zor.”*

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcistan’daki A2 düzey Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazılı anlatımları Türkçe ve Gürcüce arasındaki farklar merkeze alarak değerlendirilmiştir. Buna göre yazılı metinler noktalama, yazım ve dil açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular çerçevesinde çalışma sonucu alan yazınla desteklenerek çeşitli öneriler geliştirilmiştir:

Latin ve Gürcü alfabelerinin farklılığından dolayı öğrencilerin bazı harfleri yanlış kullandıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin zorlandıkları harflerle ilgili çalışmalara ya da tekrarlara ağırlık verilmelidir. Öğrenim sürecinde Gürcü alfabesinde yer almayan “ö, ü ve ı” harflerinden öğrencilerin daha çok “ı” sesini doğru kullandıkları ama “ö ve ü” ünlülerini yanlış kullandıkları tespit edilmiştir. Gürcüce sözcüklerin yalın kullanımından kaynaklı “i” ünlüsü üzerinde de durulmasında fayda vardır. Çünkü bu konuda da yanlış kullanımlar söz konusu olabilmektedir. Ayrıca Gürcü alfabesinde yer almayan “y ve f” ünsüzleri de yer almamaktadır. Fakat bu konuda da sadece “y” sesiyle ilgili

yazım yanlışları tespit edilmiştir. Nitekim öğrencilerin genel olarak f harfinin kullanımıyla ilgili sorun yaşamadıkları da görülmektedir.

Öğrencilerin yazılı metinlerinde kesme işareti başta olmak üzere bazı noktalama yanlışları tespit edilmiştir. Fakat genel olarak öğrencilerin noktalama yanlışlarının pek olmadığı söylenebilir. Kesme işareti konusunda yapılan yanlışların de bilmezlikten ziyade özensizlik ya da dikkatsizlikten kaynaklandığı söylenebilir. Yabancı dil öğretiminde her ayrıntının önemli olduğu bilinen bir durumdur ama öğrencilerin metin üretim sürecinde birçok ayrıntıyı düşünmeleri zor olabilmektedir. Özellikle temel ve orta düzeylerde bu durum daha da güçtür. Ama noktalama işaretlerinin vurgu, tonlama gibi anlamı etkileyen boyutları düşünülduğünde cümlede çok önemli bir işlev gördüğü bilinen bir durumdur. Nitekim pek çok araştırmacı (Bağcı, 2011; Göker, 1996; Kantemir, 1997) noktalama işaretlerinin yazma eğitimi üzerinde ne denli önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Günlük hayatta sıklıkla kullanılan “sağlıcakla kalın”, “elinize sağlık” gibi sözcüklerin temel düzeyde pekişmesi için sürekli tekrarların yapılması gerekmektedir. Özellikle konuşma becerisinde bu ifadelerin sıklığı yazma becerisinde de karşılık bulacaktır. A1 ve A2 düzeyde kalıplaşmış ifadelerle ilgili öğrencilerin pek sorun yaşamadıkları söylenebilir. Yapılan çalışmada da A2 düzey öğrencilerin genel olarak kalıplaşmış ifadelerle ilgili kullanımları doğru bir şekilde yazdıkları tespit edilmiştir. Fakat B1 düzeyden itibaren Türkçede kullanılan belli başlı deyimlerin öğretimi konusunda hassas davranılmalıdır. Nitekim B1 düzey ve sonrasında yönelik yapılan çalışmalarda daha farklı sonuçların çıkacağı tahmin edilebilmektedir. Çünkü dil öğrenenlerin en çok zorlandıkları konulardan biri deyimlerdir. Bu nedenle deyimlerin en yaygın kullanımları üzerinde durulmalı ve ders kitaplarında da bu kullanımlar tercih edilmelidir. Bu konuda Abukan ve Tandilava (2021) tarafından Gürcistan’daki B1 düzey öğrenciler için yapılan çalışmada da görüleceği üzere öğrencilerin kalıplaşmış ifadelerle ilgili farklı etkinliklerle bu konuda destekleyici çalışmalar yapılabilir.

Çalışmada Gürcistan’da Türkçe öğrenen A2 düzey öğrencilerin yazılı metinleri üzerinde değerlendirilen hususlar Türkçe ve Gürcüce farklılığı temelinde ele alınmıştır. Fakat farklı düzey ve konulara yönelik yeni çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu çalışmalar beceri alanlarına göre farklılık göstermelidir. Örneğin Türkçedeki soru edatı “mı, mi, mu, mu” kullanımları Gürcücede vurguyla sağlanır. Bunlar en temel düzeyde belirgin farklılıklardır. Fakat sıralı, bağlı cümleler ile bir yapımlar eklerinin bir sözcükte fazlaca kullanıldığı durumlarda iki dilin farklılığından kaynaklı hususlar daha ön plana çıkabilmektedir. Dolayısıyla bu hususlara yönelik de çalışmaların yapılması Gürcistan’da Türkçe öğretimine katkı sağlayacaktır.

Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerin en çok zorlandıkları konulardan biri ekler konusudur. Nitekim iki dil arasındaki en önemli farklılıkların alfabe ve ekler konusu olduğu söylenebilir. Alfabe konusu temel düzeyde yazma becerisi alanında genellikle çözümlenmektedir. Fakat bazen farklı düzeylerde de yazma becerisine ilişkin yanlışlıklar söz konusu olabilmektedir. Fakat konuşma becerisi için bunu söylemek zordur. Hatta tüm düzeylerde alfabedeki seslerden kaynaklı telaffuz sorunları oluşabilmektedir. Çünkü Türkçede yazıda kullanılmayan Ʒ (kalın k), Ɔ (kalın r), ɣ (İngilizcedeki q), ʒ (ts), ɖ (dz), ʃ (sert ts), ʒ (tç – sert ç), ɸ (hırıltılı h) harfler/sesler Gürcücede kullanılmaktadır. Türkçede olup ta Gürcücede olmayan harfler ise “ö, ü, ı, v, f” harfleridir. Dolayısıyla telaffuzda sorunun aşılması zor olabilmektedir. Ana dili konuşurlarıyla kurulan güçlü iletişimlerle bu durumun

üstesinden gelinebileceği de bazı azimli öğrencilerden anlaşılabilir. Ekler konusunda ise diller arasındaki farklılığın oldukça belirgin olduğu görülmektedir. Bir dilin eklemeli olması o dilde eklerin işlevinden cümleye kattığı anlama kadar çok boyutlu bir işlev görebilmesini sağlamaktadır. Bu da o dilde ekler konusunun anlaşılmasını zorlaştırabilmektedir. Ana dil konuşurları için zor olan bir konunun yabancı öğrenciler için daha da anlaşılmasının zor olacağı beklenen bir durumdur. Nitekim yapı bakımından Türkçe ve Gürcücenin eklemeli bir dil olması ve bu eklerin işlevinin çok canlı olması öğrencilerin kimi zaman konuyu anlamlarında zorlanmasına neden olabilmektedir. Bu çerçevede Gürcistan'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eklerle ilgili konularda öncelikle şahıs, durum, iyelik, zaman, fiilimsi eklerinin iyi bir şekilde pekiştirilmesi sağlanmalıdır. Örneğin temel düzeyde şahıs zamirlerinin öğretilmesinde dahi zorluklarla karşılaşmaktadır. Çünkü Gürcüce şahıs zamirleri yalın durumda ifade edilirken Türkçede ekli kullanımlarla belirtilir. Türkçede ben zamirine ve "im" ekinin getirilmesiyle oluşmuş olan "benim" sözcüğü Gürcücede yalın durumda "çemi" sözcüğüyle belirtilir. Dolayısıyla Türkçe öğrencilerinin temel düzeydeki eklerle ve kullanımlarına ağırlık vermeleri daha önemli görülmelidir. Öğrencilerin yazılı anlatımları dil açısından da incelenmiş ve farklı kategorilerde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin dil yanlışlarının noktalama ve yazım yanlışlarına kıyasla çok olmadığı saptanmıştır. Bunda öğrencilerin düzeylerine uygun olarak basit cümleler kurmasının etkisi olduğu söylenebilir. Fakat aynı zamanda uzaktan eğitimle sürdürülen derslerin etkisinin de olduğu varsayılabilir. Çünkü uzaktan eğitimle öğrencilerin sözel anlatımlarının geliştiği fakat uygulamalı çalışmayı gerektiren yazma derslerinin geri plana düştüğü ve bunun da öğrencilerin yazılı metinlerine yansıdığı savunulabilir. Çünkü sınıf ortamında birebir dönütlerin gerek yazılı metinler üzerinde gerekse tahtada gösterilmesi öğrencilerin yazma becerisini geliştirmektedir. Bu çerçevede uzaktan eğitimle ve ödevlerle yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik çabaların bazı konularda var olan eksiklikleri tamamlamadığı anlaşılmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin yazılı anlatımlarının farklı açılardan incelenmesiyle ülkede farklı beceri ve düzeylerde yeni çalışmaların yapılmasına kapı aralandığı düşünülmektedir. Çünkü Temizkan ve Sallabaş'ın (2009, 158) da belirttiği üzere "özellikle yazılı anlatım diğer derslerde başarılı olmanın temelini oluşturur. Yazılı anlatımdaki düzensizlik ve bozukluk genel olarak diğer derslerde de sorunlar yaşanmasına neden olur. Bu nedenle bütün öğrencilerin asgari derecede bir yazma becerisi edinmelerini sağlamak gerekir." Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerin temel düzeylerine ilişkin yapılan bu çalışmadan ayrı olarak daha üst düzey öğrencilerin çatılar konusunda oldukça zorlandıkları söylenebilir. Çünkü onlar için çatı konusu kısmen ezber isteyen bir konu. Bu konuyla ilişkili olarak araştırmacıların orta ve ileri düzeye ilişkin çalışmalar yapmaları faydalı olacaktır. Türk cumhuriyetleri dışında yurt dışında Türkçe öğrenen yabancıların, Türkoloji bölümü öğrencileri de dâhil olmak üzere, her beceri alanında C1 düzey ve üstüne çıkması düşük bir orana karşılık gelmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde en çok temel düzey (A1-A2) konularının pekiştirilmesine ağırlık verilmelidir.

KAYNAKÇA

Abukan, M. and Chkonia, L. (2021). The words used commonly both in Turkish and in Georgian. *African Educational Research Journal*, 9(2): 290-319.

- Abukan, M. ve Tandilava, L. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcülere kalıplaşmış sözlerin öğretimi. E. Y. Şahin (ed.), Türkçe öğretiminde yaklaşım ve yöntemler üzerine araştırmalar (ss. 115-148). Paradigma Akademi.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Avrupa Konseyi (2018). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi*. Strasbourg.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies*, 6(1), 693-706.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28 (1), 165-176.
- Çerçi, A., Derman S. ve Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* (<http://jss.gantep.edu.tr>). 15(2), 695-715.
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlenmesi: yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşler. *International Journal of Language's Education and Teaching*. 3(1), 164-178.
- Esengül, M. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Ve Anlatım Yanlışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Fidan, M. (2019). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım metinlerinin yazım ve noktalama kuralları yönünden değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*. 23 (77).
- Gencan, N. T. (2007). *Dilbilgisi*. Tekağaç Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Gotsiridze, I. (2000). *Türk Dili Ders Kitabı*. Tiflis.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Göker, O. (1996). *Uygulamalı Türkçe bilgileri*. MEB.
- Türk Dil Kurumu (2021). *Güncel Türkçe sözlük* <https://sozluk.gov.tr/>. (E. T. 04.11.2021).
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı A2*. (2017). Bölükbaş, F. ve diğerleri (Ed.). Kültür Sanat Basımevi.
- İstanbul yabancılar için Türkçe çalışma kitabı A2*. (2017). Bölükbaş, F. ve diğerleri (Ed.). Kültür Sanat Basımevi.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Engin.
- Kurudayıoğlu, Ö., ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192- 207.

- Kvantaliani, E. (2014). Türkçe Alıştırmalar Koleksiyonu / kısa bir gramer kursu ile. Tiflis.
- Mikeladze, M. (2020). Türk Öğrencilerin Gürcüce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Ankara.
- Shanidze, A. (1980). Gürcü Dilinin Grameri. Tiflis.
- Subaşı Adalar, D. (2010). Tömer'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 6-16.
- Şahin, E. Y. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 433-449.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *www.esosder.org*, 8(27), 155-176. (Erişim Tarihi: 2.12.2021).
- Tsiklauri, M. ve Japaridze, A. (2014). Türk Dili Ders Kitabı. Tiflis.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınları.
- Yedi iklim Türkçe çalışma kitabı A2*. (2015). Yunus Emre Enstitüsü - Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.
- Yedi iklim Türkçe ders kitabı A2*. (2015). Yunus Emre Enstitüsü - Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 2, s. 561-569

Paulo Freire'nin "Ezilenlerin Pedagojisi" Adlı Eserinin Eleştirel Kurama Temel Oluşturan Kavramlar Bakımından Değerlendirilmesi

Aysel Ferah Özcan¹

Kitap İncelemesi/ Book Review

Özet

Bu çalışmada eleştirel pedagojinin önemli öncüllerinden biri olan Paulo Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı eserinin, eleştirel eğitim kuramlarına temel oluşturan kavramlarının belirlenmesi ve bu kavramların uygulanabilirlikleri bağlamında eleştirel olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Eserde yer alan bölümler tek tek incelenerek kavramsal çerçeve ortaya konmuş ve bu kavramlar eleştirel bir biçimde değerlendirilmiştir. Kavramlar ele alınırken eserden alıntılara da yer verilmiştir. Ardından araştırmacının değerlendirmeleriyle kavramlar yorumlanmıştır. Çalışma, eserdeki eleştirel pedagoji kavramlarının kavramsal haritasının belirlenmesi, Freire'nin görüşlerinin bütüncül olarak irdelenmesi ve belirlenen kavramların uygulanabilirliğinin tartışılmasıyla eğitim bilimlerinin çeşitli disiplinlerine kaynak olabilmesi bakımından önemli görülmektedir. Eserin incelenmesi sonucunda Freire'nin "Conscientizaçao, eleştirel bilinç, sekterlik, radikallik, ezme-ezilme, ezen-ezilenler ve özgürleşme, değerler-değerleri sorgulayanlar, insanlaşma-insandılaşma, diyalog, sinizm, kendi olmak-olmamak, bankacı eğitim modeli-problem tanımlayıcı eğitim modeli, örgütlenme, kültürel sentez" kavramlarını ele aldığı anlaşılmıştır. Freire'nin eğitim anlayışının da genele uygulanamayacağı söylenebilir.

Giriş

Eleştirel pedagoji, bütün kıta akımlarının –*Marksizm ve eleştirel teori vb.*– etkisiyle ortaya çıkan eleştirel eğitim felsefesinin bir anlayışı olarak kabul edilmekte olup Freire gibi eğitim felsefecileri tarafından temsil edilmektedir (Cevizci, 2011). Açıkçası eleştirel eğitim bilimi, Marksist ve Sosyalist bir eğitim bilimine dayalı olarak ortaya çıkmıştır (Berner, 2013: 167). Bu felsefi-kuramsal görüşün başlıca temsilcilerinden biri olan Freire (2014), eğitimi eşitsizliklere karşı yapılan bir başkaldırı ve ezilenleri özgürleştiren siyasi bir eylem olarak görmektedir. Bir kısım düşünürler ise eleştirel pedagojinin Freire ve diğer temsilcilerinin görüşlerinin farklılaştığı veya bir tür indirgendiği görüşünü ileri sürmüşlerdir (McLaren, 2010). Ancak

¹Öğretim Görevlisi Dr. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye. aferah@sakarya.edu.tr, 0000-0002-9196-4838.

eleştirel pedagogların görüşlerindeki değişimi irdelemek bu çalışmanın kapsamında bulunmamaktadır. Cevizci (2011), eleştirel pedagojinin günümüz dünyasını farklı sosyal sınıflara ayrılmış, sınıfsal ilişkilerle temellenen farklı kimlikler ve toplumsal cinsiyetlerin oluşturduğu güçler üzerine inşa edilen bir dünya olarak gördüğünü belirtip eğitimi mevcut güç yapılarını koruyup yeniden üreterek hizmet etmeye yarayan bir araç olarak tanımlamıştır. Eleştirel pedagojinin temel kavramları ise; *dialektik teori, teknik-pratik-özgürleştirilen bilgi, sınıf, güç-bilgi ilişkisi, yeniden üretim ve eğitim programıdır* (McLaren, 2010). Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de Freire’nin *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı eserini konu edinen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Kantarıcı-Bingöl ve Aybar, 2020; Kaya ve Altan, 2019; Yılmaz, 2016). Bu çalışmalarda Freire’nin *Eleştirel Pedagoji görüşleri*, modelin yetişkin engelli bireylerin eğitimine uyarlanması (Kaya ve Altan, 2019); özgürleşmenin vasıtası olarak eğitim (Yılmaz, 2016) ve Freire’nin ileri sürdüğü eğitim modelinin incelenmesi (Kantarıcı-Bingöl ve Aybar, 2020) şeklinde ele alınmıştır. Oysa eğitim felsefesi-politikaları ve eleştirel pedagoji alanlarına katkı sağlayabilmek için Freire’nin *Ezilenlerin Pedagojisi* eserinin tüm bölümlerinde geçen temel kavramların ortaya konularak eleştirel bakımdan değerlendirilmesine de ihtiyaç bulunmaktadır. Buna göre bu çalışmanın amacı, eleştirel pedagojinin öncüllerinden biri olan Paulo Freire’nin *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı eserini, eleştirel felsefe kuramlarına temel oluşturan kavramları ve bu kavramların uygulanabilirlikleri bağlamında eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmektir. Amaç kapsamında eser, bölüm bölüm ele alınarak öne çıkan temel kavramlar tartışılmıştır. Eserin incelenmesi ile ulaşılan kavramlar, yer yer eserden yapılan alıntılarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışma üç bakımdan önemli görülmektedir. Birincisi, bu inceleme sayesinde eleştirel pedagoji kavramlarının kavramsal haritası sergilenmiş olacaktır. İkincisi Freire’nin görüşleri bütüncül olarak anlaşılacaktır. Üçüncüsü Freire’nin *Eleştirel Pedagoji* eserine dayalı olarak ortaya konan kavramların uygulanabilirliği tartışılarak eleştirel kuramın da kısa bir değerlendirmesi yapılmış olacaktır.

Ezilenlerin Pedagojisi Adlı Eserin Değerlendirilmesi

Ayrıntı yayınları tarafından 2014 yılında on birinci basımı yapılan Paulo Freire’nin *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı eseri, İngilizce’den Türkçe’ye Dilek Hatipoğlu ve Erol Özbek tarafından çevrilmiştir. Eser 228 sayfa olup dört bölümden oluşmaktadır. Yazar, eserindeki bölümlere isim vermemiş, “1. Bölüm, 2. Bölüm, 3. Bölüm ve 4. Bölüm” biçiminde bölüm numaraları kullanmıştır. Kitabın son sayfalarında ise yazar ve çağdaş bilimcilerle eser hakkında yapılan söyleşilere yer verilmiştir. Kitabın adından da anlaşılacağı üzere yazar, eserinde *ezen-ezilen* ikilemine dayalı olarak ezilenlerin pedagojisi konusunu *Marksist* bir bakış açısıyla işlemeye çalışmıştır. İlk bölüme esas teşkil etmek üzere önsözünde özellikle *Conscientizaçao*^{2*} sözcüğü açıklanmıştır. Kitabın diğer bölümlerinde de çatışmaları ele alırken yazarın sıklıkla bu terime atıfta bulunduğu görülmektedir. Freire’ye göre bireylerin özgürleşmesi ve özneleşebilmesi mevcut durumun farkına varmasıyla; yani *Conscientizaçao* ile mümkündür. Bu durum öznenin eleştirel bilincinin uyanarak sosyal olayları eleştirmeye başlaması yani özgürleşme mücadelesi vermesi demektir.

^{2*} Conscientizaçao: Sosyal, siyasi ve ekonomik çelişkileri kavramak ve onun insanları ezen koşullarına karşı harekete geçmek için gereken öğrenme süreci anlamına gelir (Portekizceden İngilizceye çevirenin notu, s.53).

Yazar kitabın önsözünde, özgürleşme ve özgürlük korkusu kavramlarını ele alır. “Eleştirel bilinç anarşiktir ve insanın yıkıcı bir fanatizme yönelmesine neden olur” yargılarına ise *Conscientizaçao* kavramına dayalı olarak açıklamada bulunur:

“...Bununla birlikte gerçekte *conscientizaçao*, insanları yıkıcı fanatizme yöneltmez. Tersine insanların sorumlu öznelere olarak tarihsel sürece girmelerini mümkün kılmak suretiyle *conscientizaçao* onları kendine güven arayışına sokar ve böylece de fanatizmi önler (s.54)”. Çünkü özne olmak demek, bilerek edimde bulunmak demektir (Çevirenin notu).

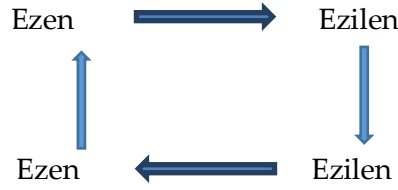
Yazara göre özgürlük korkusunu yenen birey sosyal, siyasal ve ekonomik sorunları *uyanana eleştirel bilinci* vasıtasıyla kavrayabilecektir. Ayrıca uyanan bu eleştirel bilinç sayesinde bireyler yıkıcı fanatik olmak yerine kendine güven geliştirebileceklerdir. Eserde Freire'nin “Özgürlük korkusu taşıyan bireyin riske atılmak yerine güvenlik sağlama gayreti içinde olduğu” görüşünün Hegel'in “Özgürlük yalnızca, hayatın tehlikeye atılmasıyla elde edilebilir” görüşüyle desteklendiği anlaşılmaktadır. Yazar, “*Conscientizaçao*'nun statükoyu tartışmalı kılması durumunda ise özgürlük için tehdit olarak görülebileceği, bunun da özgürlük korkusunu doğuracağı ve özne olmanın yolunu tıkayacağı (s.55)” konularından bahsetmektedir. Yazar, özgürlük korkusunu şu sözlerle açıklamaktadır.

“...Bununla birlikte insanlar, özgürlük korkularını ender kabul ederler ve daha çok kendilerini özgürlük savunucuları şeklinde sunarak bu korkuyu -bazen bilinçsizce- kamufle etme eğiliminde olurlar. Kendilerine özgürlüğün bekçiliğini yakıştırarak kuşkularına ve endişelerine köklü bir serinkanlılık havası kazandırırılar. Fakat özgürlüğü statükonun sürdürülmesiyle karıştırırlar. Böylece eğer *conscientizaçao*, statükoyu tartışmalı kılma tehdidi taşıyorsa, o zaman özgürlüğün kendisi için de tehdit oluşturuyor gibi görünür (s.55).”

Yazarın özgürlüğü ele alırken *sektecilik (hoşgörüsüzlüğü)*, *radikallik (köktencilik)* kavramlarına da sürekli bir gönderme yaptığı görülmektedir. “Fanatizmle beslenen sektecilik her zaman hadım edicidir. Eleştirel bir ruhla beslenen radikalleşme ise yaratıcıdır (s.56)” sözleri radikalizmin yazar tarafından özgürleşme sürecinde önemli bir adım olduğu, ezene karşı çıkmada radikal edilgen kalamayacağı, gerçekliği sektecilik gibi gizemleştirilmeden ve rasyonel bir şekilde ele alabileceği vurgulanmaktadır. Kitabın diğer bölümlerinin de bu temel kavramlarla şekillendirildiği görülmektedir. Radikallik, yazar için çok önemli bir kavramdır.

Kitap, dört ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde *ezme-ezilme, ezen-ezilenler ve özgürlük* temaları işlenerek öncelikle daha sonraki bölümlere temel oluşturacak kavramlar ele alınmıştır. Kitabın birinci bölümünde *ezen-ezilen ikilemi* ele alınırken; *değerler-değerleri sorgulayanlar, insanlaşma-insandışılaşma, sinizm, kendi olmak-olmamak* vb. kavramlar açıklanmaya çalışılmıştır. Yine bu kavramlarla okuyucu, diğer bölümlerde de sıklıkla karşı karşıya kalmaktadır. Yazar, Marksist felsefe geleneğine uygun olarak kavramları *tez-antitez ve sentez* üçlemesine göre değerlendirmektedir. Bir şey bir şeyle çatıştığında ortaya sentez çıkmaktadır. Ancak gerçeğin her zaman yazarın belirttiği üçlüye uymayabileceği

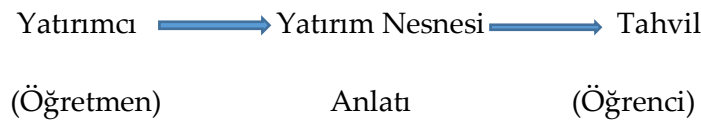
söylenbilir. Bu durum, bu incelemenin yazarı tarafından görselleştirilerek Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Ezen-Ezilen Döngüsü

Yazar, eserinde ezenlerle ezilenleri sürekli karşı karşıya getirmektedir. Yukarıdaki şekil 1’de görüldüğü üzere ezen, ezen olma durumunu sürdürebileceği gibi; ezen, ezilen durumuna da düşebilir. Yine ezilen, ezilen durumuna devam edebileceği gibi, ezilen ezen durumuna da geçebilir. Yazara göre çatışmayı ezen çözemez. Bu yüzden ezilen özgürleşemez. Yazarın bu konuya yönelik görüşleri şöyle özetlenebilir: Ezilenin özgürleşmesi *Conscientizaçao*’ı yapmasıyla kendi durumundan çıkmak isteyip ezene karşı çıkmasıyla mümkündür. Ezilenin özgürlüğünü gerçekleştirirken ezene ezmesi ise bir ezme olarak görülemez. Bu durumun yazarın bir çelişkisi olduğu ileri sürülebilir. Yazara göre, ezilenin ezenle özdeşleşmesiyle *ezilen ezen* ortaya çıkmaktadır. Ezen ise gerçekten ezilenin safına geçtiğinde, onun duygularını hissettiğinde, onunla beraber özgürlük aramaya başladığında gerçek bir devrimci önder olabilir. Yoksa ezilene acıyan bir ezen, ezilenle beraber hareket etse de gerçek bir lider olamaz. Özgürleşmeyi ancak ezilenler sağlayabilir, ezenler değil. İnsanlaşma ise ancak özgürlükle mümkündür. Ezenler, ezilenleri insandışılaştırmaktadır. İnsandışılaşma sadece insanlığı çalınanları değil, onu çalanları da ifade eden bir kavramdır. Yazarın deyimiyle *insan hâline gelme yetisinin tahrifi* olarak nitelenmektedir. “Tahrifat, tarih içinde meydana gelir; ancak tarihi bir yeti değildir. Yoksa sinizm³ olur (s.62)”.

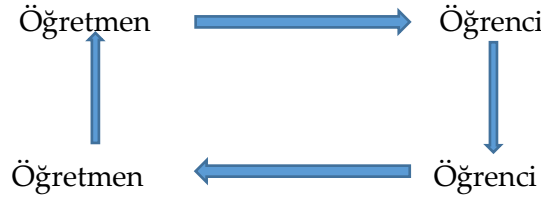
Yazar, kitabın ikinci bölümünde iki eğitim modeli sunar: “Bankacı eğitim modeli, problem tanımlayıcı eğitim modeli (s.89)”. Bankacı eğitim modeli; öğrenciyi boş bir levha, bir yatırım aracı olarak edilgen dinleyici olarak görür ve öğretmenin düşündüğü, öğrencinin disipline edildiği bir anlayışla hareket eder. Buna göre müfredatı öğretmen önceden belirler. Bilginin otoritesi öğretmendir. Öğrenci nesnedir. Eleştirel değerlendirme öğretilmez. Bu durum insanın varoluşuna aykırıdır. Bu da ezen ve ezilenler demektir. Aslında Freire, burada insanın iradesini yok sayan bir anlayışa vurgu yapmaktadır, denilebilir. Çünkü bankacı modelde, özgürlük yoktur. Bankacı Eğitim Modeli, bu incelemenin yazarı tarafından görselleştirilerek Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Bankacı Eğitim Modeli

³ İnsanın erdem ve mutluluğa hiçbir değere bağlı olmadan bütün gereksinimlerden sıyrılarak kendi kendine erişeceği öğretisi. (Antisthenes)

Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli'nde ise öğretmen hem idrak eder hem aktarır. Çünkü diyalog vardır. Bankacı Eğitim Modelinde diyalog yoktur. Diyalog yoksa özgürlük yoktur. Mantık sürecinden geçen bilgiye değer verir. Dünyayla ilişkileri içindeki insanı konu edinir. Bilinçlilik ve dünya eş zamanlıdır. Ancak insan bilincinin önce bir alt yapı oluşturması gerektiği Freire'nin eserinde göz ardı edilmiştir. İnsanın tarihselliği sorununu ele alır. Tarihsellik Marks'tan esinlenen bir düşüncedir. Bu eğitim devrimcidir ve dinamikdir. Şimdi-buradaya odaklanır. Dayanışmaya ve devrimci diyaloga önem verir. İnsanlaşma-insandışılama kavramları burada da karşımıza çıkar. Ancak Freire, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde aşağıdaki Şekil 3'te yer alan ilişkileri göz ardı etmiştir:



Şekil 3. Öğretmen-Öğrenci Döngüsü⁴

Şekil 3'e göre öğretmen öğrencinin, öğrenci öğretmenin ne tezi ne de anti-tezidir. Freire ise bu ikisini birbirinin tezi-antitezi olarak ele almaktadır. İdeoloji, belli bir otoritenin kullanıma soktuğu bilgidir. Ezilenlerin pedagojisinde yazar, ezilenlerin otoritesini kullanıma sokmaya çalışmaktadır. Yazar, eğitime kötümser bir tutumla bakmaktadır.

Eğitim sorgulamaları insanın tarihselliğine açık olmalıdır. Bunu yazar, şu ifadelerle açıklar:

"Tarihi varlıklar olarak sorgulama hareketinde başkalarıyla birlikte bulunan insanlar, bu hareketlerini denetlemeselerdi, bu, insanların insanlığının bir ihlali olurdu. Az sayıdaki insanın ötekilerin sorgulama sürecine girmesini engellediği durum, bir şiddet durumudur...Bu soruşturma hareketi-insanın tarihsel yetisine- yönelik olmalıdır. Bununla birlikte tam insanlığa yönelik tek başına veya bireycilikle gerçekleşmez; yalnızca topluluk ve dayanışma içinde olabilir... (s.104)"

Yazar, bu satırlarıyla kolektif yaşamı da ön plana çıkarmaktadır. Bireysel olarak daha fazlasına sahip olmaya çalışanlar, benciller, insandışılşılırlar.

Yazarın yukarıda belirtilen görüşlerinin *Problem Tanımlayıcı Eğitime* insanların özgürlükleri için tek taraflı uygulamaları eleştirel bilinçle sorgulayarak mücadele etmeleri, eğitim praksislerine ve öğrenme süreçlerine hem öğretmenlerin hem öğrencilerin etkin bir şekilde katılmaları, eğitimin başından itibaren diyaloga yer verilmesi gerektiği şeklindeki uygulamalarla yansıdığı anlaşılmaktadır. Böylelikle bireyler eğitim vasıtasıyla özgürleşme yolunda adımlar atar. Bankacı Eğitim Modeli'nde ise monolog vardır. Yazarın monolog-diyalog dualitelerini Martin Buber'in teorisinden esinlenerek kullandığı eserde belirtilmiştir. Yazar, esasen okuma yazma bilmeyen yetişkinlerin eğitimi konusuna yönelmiştir. Ortaya koyduğu eğitim modeli de okuma yazma bilmeyen yetişkinlerin eğitimine yöneliktir. Bu

⁴ Şekil 3, konuyu anlaşılır kılmak için bu incelemenin yazarı tarafından oluşturulmuştur.

modelin -her ne kadar özgürlük üzerine temellense de- günümüzde gelişmiş olan bölgelerde uygulanabilmesi konusu tartışmalıdır. Bilim, teknoloji ve sanayi bakımından gelişmelerin hızlı olduğu bölgelerde yaşayan insanların gereksinimleriyle bu gelişmelerden yoksun olan bölgelerdekilerin gereksinimleri ve eğitime erişim düzeyleri arasında fark olacağı öngörülebilir. Bu sebeple Freire'nin ortaya koyduğu bu eğitim modelinin bölgesel kalacağı söylenebilir.

Üçüncü bölümde yazar; düşünce, söz, eylem ilişkisine dikkat çeker. Söz; düşünce ve eylemle vardır. Böyle bir belirlenimde dilin diğer araçları olan sıfat, zarf ve zamirler yer alamaz. Yazarın bakış açısıyla ele alınırsa, düşünmeyi tanımladığı düşünülebilir. Dünyayı dönüştürecek tek söz, Allah'tır. "*Önce söz vardı*" cümlesi de İncil'in başlangıç cümlesidir. Eserdeki "*Gerçek bir söz söylemek, dünyayı dönüştürmektir (s.107)*" cümlesi son derece dikkat çekicidir. Dönüştüremeyen söz, boş sözdür demektir. "*İnsanca varolmak, dünyayı adlandırmak, onu değiştirmektir (s.107)*" ifadesi tanrısal bir insan modeli ortaya çıkarmaktadır.

Yazara göre her şeyin temeli diyalogdur. Ona göre her diyalogun temeli de sevgidir. Yazarın bu konuya yönelik görüşleri şöyle özetlenebilir: Sevgi yoksa ezende sadizm, ezilende mazoşizm ortaya çıkar. Devrimci liderde diyalogla birlikte, sevgi, alçakgönüllülük ve inanç vardır. Bu, karşılıklı güven demektir. Öğretmen-öğrenci diyalogu yazara göre yapılandırmacı ve yeniden kurmacıdır. Devrimci lider, halkla birlikte özgürleşmelidir. "*İnsanın varoluşu tarihseldir*" derken yazar, insanın zaman içinde evrimleşme gücüne dikkat çekmektedir. Burada da sınır-durum kavramını ele alır. Sınır-durum ise olasılıkların ve insanlaşmanın başladığı durumlardır. Çatışmaların görülüp ezilenlerin özgürleşme yolunda adım atmaya başladığı umut dolu anlardır. Yazar, ayrıca eğitici eylemlerde diyalogun gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Programdan konuya kadar eğitimle ilgili her alanda önceden belirlenimciliğin terk edilerek diyalogun başlatılması gerektiğini savlar. Yazar, bu durumu eserde şu cümlelerle açıklar:

"...Gerçek diyalog, diyalogun tarafları eleştirel düşünmeye -dünya ile insan arasındaki ayrılmaz dayanışmayı keşfeden ve *dünya ile insan* bütünlüğünün parçalanmasına izin vermeyen, gerçekliği statik bir değer değil bir dönüşüm olarak kavrayan bir düşünmeye- eylemden kopmayan, bunun içerdiği tehlikelerden korkmadan sürekli güncelliğe dalan bir düşünmeye cesaret etmedikçe var olamaz (s.111)".

Diyalogun başlamasıyla toplumla ilgili var olan ikilemler bireyler tarafından eleştirel bilinçle sorgulanarak anlaşılacaktır. Bu ise bireyin özgürleşmesi, insanlaşması, özne olması demektir. Sınır-durum ise sınır-eylemler gerektirir. "*Sınır-eylemler, verilenleri edilgençe kabul etmek yerine yadsımaya ve aşmaya yöneliktir. Sınır-durumlar sınır-eylemleri, sınır-eylemler de yeni sınır-durumları ve ona karşılık olarak yeni-sınır eylemleri ortaya çıkararak gerçeklik dönüştürülecektir (s.119)*". Burada "*İnsan dönüştüren ve yaratıcı bir varlıktır*" önermesi ortaya çıkmaktadır. Yazarın bu düşüncesinde de Marks'tan esinlendiği anlaşılmaktadır.

Yazara göre tarihsel konular diyalektik olarak birbirleriyle ilişki içindedir. *İnsan-dünya* ilişkisinde bulunan bu konular, bir dönemin konularının bütünselliği içinde o çağın konusal evrenini oluşturur. İnsan, konular evreniyle karşı karşıya kaldığında ya yapıları sürdürür ya da değiştirmeye çalışır. Konuların mitleştirilmesi ise sekterliğe yol açar. “Konular sınır-durumları, sınır-durumlar da konuları içerir. İçerdikleri görevler, sınır-eylemleri gerektirir (s.122)”. Özetle sınır-durumlar, eylemleri kısıtlanan ve hakları reddedilen kişilerin varlığını içerir. Ezilenler bu sınır durumları hiçlik olarak değil de *olmak-insan olmak* olarak algıladıkları sınınamamış olanakları değerlendirmeye yönelebilirler.

Yazar, burada *üretken konu* tabirini kullanır. “Üretken konu, birçok bağlantılı konunun bir arada olması ve yeni görevlere yönelmeyi gerektirmesi (s.123)” olarak tanımlanmıştır. Konular bütün hâlinde sunulmalıdır. Burada da yazar konulara yönelik kod ve kod çözme kavramlarını ele alır. “Bir varoluşsal durumun kodlanması bu durumun kendisini oluşturan öğelerden bazılarının etkileşimleri içinde gösterilmesi suretiyle temsil edilmesidir. Kod çözme, kodlanmış durumun eleştirel analizidir (s.125)”. Yazara göre önceden insanlara uygulanmak üzere bir eğitim programı belirlenemez. Problem tanımlayıcı bir eğitim, üretken kelimelerle başlar ve üretken konularla devam eder. Program geliştirmeye, programın paydaşları da katılırlar. Konular ise durumların ve ihtiyaçların analiziyle belirlenir. Program geliştirme aşamalarının nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda yürütüldüğü, gözlem ve görüşme tekniklerine ağırlık verildiği söylenebilir. *İnsan toplum/kültür* ikilemi bu noktada önemlidir. Yazarın konuyla ilgili görüşleri şöyle özetlenebilir: Konulara yönelik kodlar, bireylerin ön bilgilerine hitap etmelidir. Kodlara ilkeler yol göstermelidir ve kod çözme de diyalogla devam etmelidir. Sınayıcı eylem, potansiyel bilinci içerir. Sınınamamış eylem ise gerçek bilincidir. Potansiyel bilinç, mevcut çözüm ve olası çözümlerin karşıtıdır. Bu da gerçek bilince karşılık düşmektedir. Dolayısıyla araştırmacılar, ekip olarak bir eğitim programı içeriğini kurmaya başlayıp kodlar geliştirirken bu çelişkilerden bazılarını seçeceklerdir. Kodlar, kavramlar ve konulardır. Konular, birçok konuyu içerir. Bireyler kodlarla senteze ulaşacaktır. Esas kodlar birçok yardımcı kodlardan oluşur. Ona göre program önceden belirlenemez, paydaşlar program geliştirme eylemine katılmalıdır.

Yazar, eserin son bölümünde kültürel eylem-sentez konularını ele almıştır. Bu bölümde yazar, kültürel eylemi diyalog-diyalogculuk karşıtlığı bağlamında tartıştıktan sonra, diyalogculuğu yine bir özgürleşme aracı olarak değerlendirmiştir. Diyalog karşıtı eylem kuramında ise statükocu anlayışın toplumları fethederek, bölüp yöneterek, manipüle ve istila ederek varlıklarını sürdürdüklerini belirtmiştir. Yazar, işbirliği ve örgütlenmenin özgürleştirici olduğunu savunur. Statükocu anlayışta ise ezenler, ezilenleri bölmek için ezme stratejisi uygulurlar. Yazar, örgütlenmeye toplumsal olarak algılanan eğitici bir süreç olması sebebiyle önem verir. Varlığını zorluğa ve baskıya dayandıranlar diyaloga yer vermezler, bu sebeple de özgürleşmeyi sağlayamazlar. Yazara göre baskıcı toplumsal yapılarda, özgür kişilik geliştirmek de pek mümkün değildir. Oysa yazar özgürleşme için kimlik kazanma ve kişilik geliştirmeye, ideolojik insana önem verir. Toplumsal yapının çelişkilerinin aşılması bireyin özgürleştiği, farklılıkların zenginlik olarak görüldüğü *kültürel sentezin* gerekliliğini açıklar. Eserin ekler kısmında yer alan yazarla yapılan röportajda da dil, din, ırk, cinsiyet, sınıf vb. ayrımına karşı çıkıp farklılıkların zenginliğe dönüştürülmesi gerektiğini belirtir. Esasen bugün ki çokkültürlülük tezleri de Freire'nin yaklaşımına benzer öğeler içermektedir. Gerçekte de çokkültürlülük eleştirel pedagojinin sayısız konularından biridir (McLaren,

2011). Ancak bu yapı dünyada tam olarak uygulama alanı bulamamıştır. Modelin üçüncü dünya ülkelerinde kullanıma sokulmaya çalışıldığı ifade edilebilir.

Sonuç

Freire'nin "*Ezilenlerin Pedagojisi*" adlı eseri Amerika'nın Vietnam'a girdiği bir sürecin ardından ortaya çıkan Marksist ideolojiden esinlenerek yazılan bir eserdir. 1960 sonrası dünyanın sol eğilimlerinin yazarı da etkilemiş olması son derece normaldir. O dönemler aynı zamanda işçi ve öğrenci hareketlerinin de başladığı dönemlerdir. İngiltere'de İşçi Partisi'nin çıkışı, üniversitelerde özerklik için öğrenci eylemleri, sendikal eylemler hep aynı dönemin ürünleridirler. Yazar, eserinde temel olarak "*Conscientizaçao, eleştirel bilinç, sekterlik, radikallik, ezme-ezilme, ezen-ezilenler ve özgürleşme, değerler-değerleri sorgulayanlar, insanlaşma-insandışılama, sinizm, kendi olmak-olmamak, bankacı eğitim modeli-problem tanımlayıcı eğitim modeli, diyalog karşıtı kültürel sentez-diyalogcu kültürel sentez*" kavramlarını ele almıştır. Kavramların ele alınış biçiminin *tez—antitez- sentez* şeklindeki Marksist felsefe geleneğine uygun olduğu görülmektedir. Yazar, ütopyik bir dünya ve eğitim modeli tasarlamıştır. Bu model, tez ve antitezlerle doludur, çatışma çözümü ise sentezdedir. Ancak yazarın çizdiği iki boyutlu bir modelin gerçekliğin birçok yüzünün görüntülenmesini de engellediği söylenebilir. Eserin *Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli*'nin ele alındığı bölümünde insanın tarihselliği sorununun tartışıldığı, bu fikirde de Marks'tan esinlenildiği ifade edilebilir. Ayrıca Freire'nin çizdiği eğitim anlayışının genele uygulanamayacağı anlaşılmaktadır.

Yazarın amaçlarından biri, ezilenleri eğitim konusunda eyleme geçirmektir. Ancak eğitime yönelik tutumu, kötümser bir tutum olarak değerlendirilebilir. Eserde, yazarın insanı dünyayı adlandırıp dönüştüren bir varlık olarak tanımladığı görülmüştür. Dolayısıyla *ezilenlerin eğitim konusunda harekete geçirilmesi gerektiği ve insanın dünyayı dönüştüren bir varlık olarak görülmesi düşüncesi*, eleştirel pedagojinin öğrencilere eğitimin statükoyu koruyucu yapısını eleştiri bilincinin kazandırılması (Cevizci, 2009) görüşüne uygundur. Eleştirel pedagojiye göre aslında eğitim özü itibarıyla politik bir eylem durumundadır (Berner, 2013). Freire de eserinde varlığını sürdürme gayesinde olan var olan duruma ve resmi ideolojik eğitime karşı örgütlenmenin gereği üzerinde durarak kimlik ve kişilik kazanmış ideolojik insana vurgu yapmıştır. Yukarıda ifade edilen görüşlerin eleştirel kuramın temel kavramlarını yansıttığı söylenebilir. Eserdeki temel kavramlar incelendiğinde, Freire'nin somut bir eğitim felsefesi, kuramı ve modeli de ortaya koyduğu anlaşılmıştır. Ancak çizilen bu eğitim modelinin uygulanabilirliği konusu tartışmalıdır.

Kaynakça

- Aybar, Ö., & Bingöl, Z. K. (2020). Paulo Freire'de Bankacı Eğitim Modeline Karşı Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 307-323. DOI: 10.47525/ulasbid.824150
- Aypay, A. (2015). Eğitim politikası. Ankara: Pegem A.
- Berner, H. (2013). Pedagojide güncel akımlar. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2009). Eğitim felsefesi. İstanbul: Say Yayıncılık.

- Freire, P. (2014). *Ezilenlerin pedagojisi*. (çev, Dilek Hatipoğlu ve Erol Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kaya, H. E., & Altan, B. (2019). Paulo Freire'nin Pedagojisi Temelinde Yetişkin Engelli Bireylerin Eğitimi: Bağcılar Belediyesi Engelliler Sarayı Örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(7), 63-82. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/47889/605261>
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş*. (çev ed., Mustafa Yunus Eryaman ve Hasan Arslan. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. (2016). Paulo Freire'nin Felsefesinde Özgürleşmenin Aracı Olarak Eğitim. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (22), 299-313. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/flsf/issue/48629/617911>