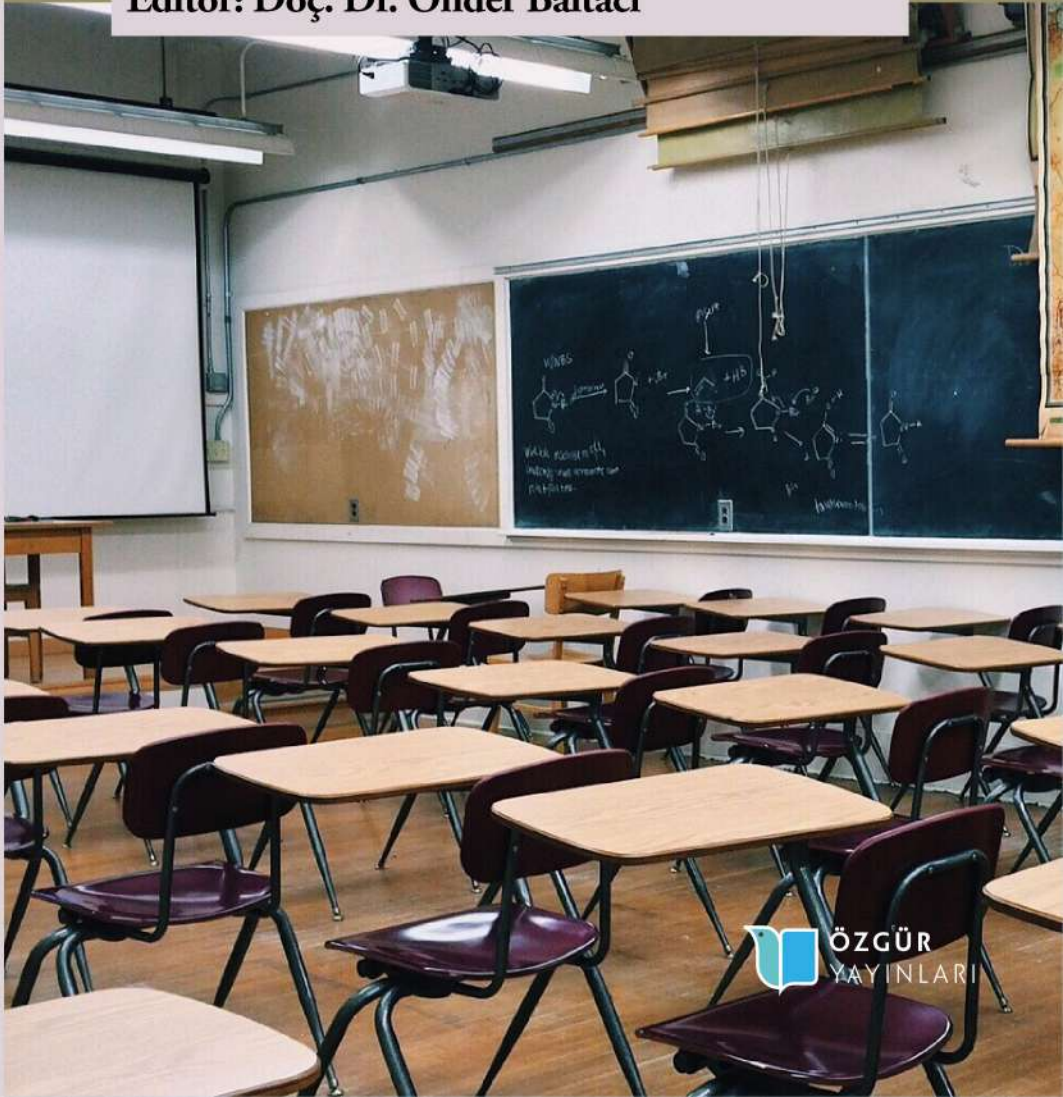


Eğitim Bilimleri Araştırmaları-V

Educational Sciences Research-V

Editor: Doç. Dr. Önder Baltacı



Eğitim Bilimleri Araştırmaları- V

Editör:

Doç. Dr. Önder Baltacı



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgurayinlari.com

✉ info@ozgurayinlari.com

Eğitim Bilimleri Araştırmaları- V

Educational Sciences Research- V

Editor: Doç. Dr. Önder Baltacı

Language: Turkish-English

Publication Date: 2023

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-975-447-662-0

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub171>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Baltacı, Ö. (ed) (2023). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları- V*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub171>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgurayinlari.com/>



Ön Söz

Bu kitap, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanına özgü alt disiplin alanları ile ilgili çalışmaları bir araya getirerek, bilim insanlarının güncel araştırmalarını sunmayı amaçlamaktadır. Bu alanın akademisyenleri tarafından gelen yoğun talebi doğrultusunda bir seri şekline dönüşmüştür.

Kitabımız, özellikle eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında araştırma yapmak isteyen akademisyenlere ilham kaynağı olmayı hedeflemektedir. Ayrıca, okurlar için faydalı bir kaynak olarak da kullanılabileceğini düşünüyoruz. Kitabın ortaya çıkmasında yazılarıyla katkı sunan yazarlara ve hazırlanmasında emeği geçen herkese teşekkür ederiz.

Preface

This book aims to present the current research of scientists by bringing together studies related to sub-disciplinary areas specific to the basic field of educational sciences and teacher training. It has turned into a series in line with the intense demand from the academicians of this field.

Our book aims to be a source of inspiration especially for academicians who want to conduct research in the field of educational sciences and teacher training. We also think that it can be used as a useful resource for readers. We would like to thank the authors and everyone who contributed to book's preparation.

İçindekiler

Ön Söz	iii
Preface	v

Bölüm 1

Öğretmen ve Öğrenci İlişkisinin Akademik Performansa Etkisi	1
<i>Cahit Taşdemir</i>	

Bölüm 2

CIPP Program Değerlendirme Modeli ile Yapılan Çalışmaların Meta Değerlendirmesi	13
<i>Menderes Ünal</i>	
<i>Dildar Özaslan</i>	

Bölüm 3

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Sorunlarının Belirlenmesi	39
<i>Ayfer Şahin</i>	
<i>Mesut Fatih Demir</i>	
<i>Zeynep Demir</i>	

Bölüm 4

Yükseköğretimde Uygulanan Zorunlu Uzaktan Öğretim Sürecinde Madalyonun İki Yüzü: Avantajlar ve Dezavantajlar	65
<i>Murat Sakal</i>	
<i>Halit Karalar</i>	

Bölüm 5

Osmanlı, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Uygulanan Yazma Eğitimi Becerilerinin Türk Eğitim Sistemine Etkileri, Uygulama Biçimleri ve Tarihten Günümüze Değerlendirilmesi 103

Önder Uçar

Bölüm 6

Entelektüel Sermaye Yönetimi ve Örgütsel Sürdürülebilirlik Bakış Açısıyla Eğitim Kurumları 147

Türkan Argon

Sibel Burukoğlu

Bölüm 7

Aşiret Mektebi ve Türkçe Eğitimi 173

Tuğba Şimşek

Bölüm 8

The Use of Turkish Legends to Develop Reading and Writing Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language 189

Müjgan Bekdaş

Kudret Altun

Bölüm 9

Reconsidering Physics Education: Barriers to Student Learning and Ways to Effective Physics Instruction 219

Özden Şengül

Bölüm 10

Current Trends in Science Education in the Field of Curriculum and Instruction: A Case of Türkiye 245

Ayfer Mutlu

Öğretmen ve Öğrenci İlişkisinin Akademik Performansa Etkisi

Cahit Taşdemir¹

Özet

Günümüzde, zayıf akademik performans öğretmenlerin müfredat geliştiricilerin ve tüm eğitim sektöründeki paydaşların temel endişeleri arasında yer almaktadır. Çünkü düşük akademik performans öğrencilerin gelecekteki ulusal gelişmelere etkin bir şekilde katılmalarını, yükseköğretim kurumlarına erişimlerini ve rekabet gücü yüksek iş piyasasında iş bulmalarına olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Öğrencilerin akademik performanslarına olumlu yönde katkısı olan etkenleri belirlemek ve hızlı bir şekilde mücadele etme sürecini başlatmak için eğitim politikalarının belirlenmesinde rol alan paydaşlarla bilgi paylaşmak oldukça önemlidir. Bu nedenle, bu çalışmanın temel amacı iyi öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin akademik performansları üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilin yaklaşık seksen bin nüfuslu bir ilçesinde bulunan liselerin son sınıflarında okuyan toplam 159 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın verileri anket yardımıyla toplanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler SPSS paket programından faydalanarak bilgisayara aktarılmış, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak değerlendirmeler yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda; çalışmada, öğretmen-öğrenci ilişkisi ile öğrencilerin akademik performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin öğrencileri okulun önemli bir parçası olduğunu görmeleri ve bunun akademik performans üzerinde olumlu bir katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin akademik performansı arasındaki samimi ilişkiyi etkileyen faktörler, öğrenciler ve öğretmenler arasında kritik bir rol oynayan iletişim düzeyine bağlı olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi/Tatvan MYO, ctasdemir@beu.edu.tr,
ORCID ID: 0000-0002-0986-8098

1.Giriş

Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu etkileşimleri belirleyen faktörlerden biri iletişimdir (Bartlett, 2005). Olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisi, her iki taraf için açık iletişim, duygusal istikrar ve entelektüel desteği içerir. Başkalarının bakış açlarına saygı duymak için, öğrencilere ve öğretmenlere verilen geri bildirimleri teşvik etmek ve değer vermek için uygun bir iletişim sistemi mevcut olmalıdır (Pianta, 2006). Okul akademik başarıyı artırmak istiyorsa, iyi bir öğrenci-öğretmen ilişkisinin geliştirilmesi esastır. Öğrencileri geleceğine en iyi şekilde hazırlayacak arzu edilen bir eğitim sunmanın sırrı, olumlu bir öğrenci-öğretmen ilişkisini teşvik etmektir. Öğretmenlerin öğrencileriyle olumlu ilişkiler geliştirme derecesi, onların okula ne kadar bağlı hissettikleri, ne kadar mutlu oldukları ve okulda ne kadar başarılı oldukları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Aultman ve ark., 2009). Destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkisini teşvik etmek, önemini ve gücünü ve bunun akademik başarı ile nasıl ilişkili olduğunu anlamak önemlidir. Çünkü, destekleyici öğretmen- öğrenci ilişkileri, öğrencilerin yalnız sosyal ve duygusal yetenekleri geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda daha fazla akademik içerik öğrenmeleri bakımından önemlidir (Gavish ve Friedman, 2010). Öğretmen ve öğrenci arasında iyi ve sağlıklı bir ilişki gerek okul ortamında ve gerekse sınıf içinde oldukça yararlı olduğu ve bu iyi ilişkiler hem öğretmenler, öğrenciler için ve hem de veliler ve okul yöneticileri için avantajlı olduğu söylenebilir (Reeve ,2006).

Kaliteli eğitimin arttırılmasına ilişkin pek çok faktör vardır, ancak en önemlilerinden biri, öğrencileri ulusal ve uluslararası düzeyde yetkin hale getirmek için okuldaki destekleyici öğretmen- öğrenci ilişkilerinin geliştirilmesi olabilir. Yapılan araştırma bulgularına göre, öğretmenleriyle anlamlı ve iyi ilişkilere sahip olan öğrencilerin okulda ve özellikle sınıf ortamında görevlerinde başarılı olmak için daha fazla motive oldukları ileri sürülmüştür. Olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimleri, hem öğretmen hem de öğrenciler üzerindeki olası etkileri için gereklidir (Reeve, 2006). Öğretmenlerinin daha destekleyici olduğunu hisseden öğrencilerin akademik başarıları daha yüksektir (Gehlbach, ve ark., 2012). Sağlıklı öğretmen-öğrenci bağlantıları okulda bir aidiyet duygusu yaratır ve sıcak bir sınıf ortamı sağlar. Öğretmen ve öğrenciler birbirini daha iyi anlar ve öğretmenler öğrenciler hakkında daha fazla bilgi sahibi olur ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olur. Öğrencilere duyulan güven, hem öğretmenler hem de öğrenciler için okul yaşamının kalitesini gösterir. Eğitim araştırmacıları, güvenin, öğrencilerin öğrenmesi ve öğretmen çalışması için tatmin edici sonuçlar üreten olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri anlamına geldiğini belirtmişlerdir (Barile ve ark., 2012).

Öğrenciler öğretmenleri ile sağlıklı ilişkiler kurduklarında eğitimlerinde aktif rol alırlar (Maulana ve ark., 2013). Öğretmenlerin öğrencilere sevgi, ilgi ve destekleyici ilişkilerini gösterdikleri zaman, öğrencilerin olumlu bir akademik zihniyet geliştireceklerini ileri sürmüşlerdir (Klem ve Connell, 2004). Öğrenciler öğretmenleriyle olumlu bir etkileşime girdiklerinde öğrencilerin güçlü bir akademik öz kimlik geliştirdiklerini ve motive olduklarını ifade etmişlerdir (Mitchell, 2011). Güçlü bir öğretmen-öğrenci ilişkisi kurmak, öğrenmeyi teşvik etmenin anahtarıdır, çünkü öğrencileri çalışmaya devam etmeye teşvik eder ve soru sorma ve cevap alma konusunda kendilerini rahat hissettikleri uygun bir öğrenme ortamı yaratır. Bu nedenle, güçlü bir öğretmen-öğrenci ilişkisi oluşturmak ve sürdürmek, bir öğrencinin daha motive ve ilgili olmasına ve ardından akademik olarak başarılı olmasına yardımcı olmanın ilk adımıdır (Hamm ve ark., 2011).

1.1.Araştırmanın Amacı

Öğrencilerin gerek ulusal ve gerekse uluslararası sınavlarda bazı alanlarda istenilen düzeyde başarı sağlamadıkları konusunda bir fikir birliğinin olduğu açıktır. Bu durum ise gerek üniversite sınavları ve gerekse kamu kurumları için yapılan sınavlar düşünüldüğünde endişe verici bir durumdur. Bu endişe özellikle çocuklarına büyük yatırım yapan aileleri üzmektedir. Ayrıca, eğitim sektörüne ilgi duyan paydaşlar ise eğitim sisteminin neden toplumun beklentilerini karşılayamadığı konusunda sürekli olarak kendilerini sorgulamaktadır. Yine bu endişeler arasında, okullarda öğretmen- öğrenci ilişkisinin akademik performans üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olup olmadığı da yer almaktadır. Çünkü, okul ortamında öğretmen ve öğrencilerin birbirleri ile barışık olmaları, birbirlerini güçlendirmede ve uyum sağlamada önemli bir mesafe kat edecekleri ve bu da olumlu bir ilişkinin oluşmasına yol açacağı aşikardır. Öğrencilerin akademik performanslarına olumlu yönde katkısı olan etkenleri belirlemek ve hızlı bir şekilde mücadele etme sürecini başlatmak için eğitim politikalarının belirlenmesinde rol alan paydaşlarla bilgi paylaşmak oldukça önemlidir. Bu nedenle, bu çalışmada iyi öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrencilerin akademik performansları üzerine etkileri incelenmiştir. Dolayısıyla çalışmanın, müfredat geliştiricilere akademik performansla ilgili ortaya çıkan sorunlara ilişkin yeni anlayışlar sunacağı ve eğitim ile ilgili politika oluşturma konusundaki yetkilileri etkilemesi beklenmektedir. Ayrıca, çalışmanın diğer araştırmacılar için öğrencilerin akademik performanslarıyla ilgili çalışmalara referans olması açısından da önemlidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular çalışmaya rehberlik etmiştir.

1. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, lise öğrencilerinin akademik performansını ne ölçüde etkiler?

3. Liselerdeki öğrenciler-öğretmenler arasındaki iyi ilişkinin etkileri nelerdir?

4. Liselerde öğretmen-öğrenci arasındaki samimi ilişkiyi etkileyen faktörler nelerdir?

2. Yöntem

Yapılan çalışmada, ilişkisel araştırma desenini benimsemiştir. Bunun nedeni, veri toplama aracı olarak yapısal anket yardımıyla iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkiyi bulmayı içermesidir.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bitlis ili Tatvan ilçesinde bulunan liselerde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise, 2022-203 eğitim- öğretim yılının bahar döneminde Tatvan ilçesinde bulunan liselerin son sınıflarında okuyan 159 öğrenciden oluşmaktadır. Son sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedenlerinden biri, liselerdeki sınıfların en iyi temsilcisi olmasıdır. Çalışmaya katılan öğrencilerin % 54,1'i (N=86) kız ve % 45,9'u (N=73) ise erkek öğrencilerdir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Maimuna Rabo (2022) tarafından yapılan çalışmada kullanılan anket yardımıyla toplanmıştır. Anket formunun birinci bölümünde araştırmacı tarafından oluşturulan ve ankete katılan öğrencilerin bazı demografik özelliklerine yönelik sorular ve ikinci bölümünde ise öğrencilerin akademik performans düzeyleri ile ilgili bazı ifadeler yer almıştır. Bunlardan öğrencilerin akademik performansları ile ilgili 6 madde, iyi etkileşimin etkileri ile ilgili 5 madde ve samimi etkileşimi etkileyen faktörler ile ilgili 6 madde yer almıştır. Ölçme aracının geçerliliği uzmanlar tarafından yapılan test ve ölçümler ile tespit edilmiştir. Ölçme aracının güvenilirlik indeksi Cronbach alfa değeri 0.72 olarak tespit edilmiştir. Çalışmada kullanılan anket kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum şeklinde derecelendirilen 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin puan aralığı = $5-1/5 = 4/5 = 0,80$. Buna göre, puan ortalamaları; 1,00-1,80 aralığı kesinlikle katılmıyorum, 1,81-2,60 aralığı katılmıyorum, 2,61-3,40 aralığı kısmen katılıyorum, 3,41-4,20 aralığı katılıyorum ve 4,21- 5,00 aralığında ise kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Araştırmada elde edilen bulgular bu puan aralığına göre yorumlanmıştır. Ankettin

uygulanması için ilçe milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınarak yapılmıştır. Araştırmacı, çalışmanın yapılacağı okullarda kendini müdüre, sınıf öğretmenlerine ve öğrencilere tanıtmış ve ziyaretinin ve çalışmasının amacı hakkında kısa bilgi vermiştir. Geçerli verilerin toplandığından emin olmak için anketin cevaplama süreci öğrencilere açıklanmış ve yeterli zaman verilmiştir. Öğrencilerin anket maddeleri için belirttikleri görüşler doğrultusunda elde edilen veriler, SPSS 22.00 paket programına kodlanarak analiz için hazır duruma getirilmiştir.

2.3.Verilerin Analizi

Yapılan araştırmada öğrencilere uygulanan ankette, öğrencilerin belirttikleri görüşler doğrultusunda elde edilen veriler SPSS22.0 paket programından faydalanarak bilgisayara aktarılmış, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak değerlendirilmeler yapılmıştır.

3. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, verilerin analizi neticesinde bulunan bulgular ve tartışmalara yer verilmiştir.

Araştırmada cevabı aranan “Öğretmen-öğrenci ilişkisi, lise öğrencilerinin akademik performansını ne ölçüde etkiler?” birinci soru maddesi ile ilgili olarak öğrencilerin görüşleri aşağıda Tablo-1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen-öğrenci ilişkisinin akademik performansa etkisine ilişkin analiz sonuçları

	Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
Akademik Performans	Öğretmen tüm öğrencilere destek sağlar	2,87	1,06	Kısmen Katılıyorum
	Öğretmenler, öğrencilere karşı her gün olumlu bir tavır sergiler	2,57	1,03	Kısmen Katılıyorum
	Öğretmen öğrencilerin anlayabileceği şekilde bilgileri sunar.	3,23	1,03	Kısmen Katılıyorum
	Öğretmen, öğrencilerin akademik ve sosyal refahını önemser	3,08	1,08	Kısmen Katılıyorum
	Öğretmen tüm öğrencilerle ilişkilerinde hassastır.	2,70	1,13	Kısmen Katılıyorum
	Öğretmenler öğrencileri sınıfın önemli bir parçası olarak görürler.	3,11	1,18	Kısmen Katılıyorum
	Toplam	2,93	1,08	Kısmen Katılıyorum

Tablo 1'den elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin öğretmen-öğrenci ilişkisinin akademik performansa üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin genel ortalama değeri 2,93 ve standart sapma değeri ise 1,08 olduğu görülmektedir. Bu sonuç ise esas alınan ölçeğin puan aralığına göre “Kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Bu sonuç ise, lise son sınıf öğrencilerinin öğretmen-öğrenci ilişkisinin akademik performans üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri bakımından hemfikir oldukları söylenebilir. Buradan, öğretmenler öğrencilere daha fazla değer vermeye, sınıfın önemli bir parçası olarak görmeğe, iletişim kurmaya ve onları desteklemeye devam etmelidir. Çünkü etkileşim öğretmen-öğrenci ilişkisi için esastır ve akademik performansa önemli bir katkı sağlar. Rabo (2022), bireyler, olumsuz durumlarda bile güçlü ilişkiler geliştirmek için güçlü bir silah olarak hizmet edecek olan herhangi bir zamanda kabul edilmek ve saygı duyulmak isterler. Bu nedenle, öğretmenleri ile bağlantı kurduğunu ve onlar tarafından desteklendiğini hisseden öğrencilerin, öğrenmek için motive olma olasılıkları daha yüksektir. Hughes ve Chen (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve öğrenciler arasında var olan olumlu ilişkiler kesinlikle okulda büyük bir aidiyet duygusunu teşvik edebilir ve aynı zamanda öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılımını artırabilir. Öğrenci-öğretmen iletişimi öğrencinin akademik performansını ve davranışlarını motive eder ve geliştirir. Hughes ve ark., (2012), genel olarak öğrenciler sınıfta öğretmenleriyle iyi bir ilişkiye sahip olduklarında eğitimlerine daha fazla odaklanırlar. Öğrenciler sınıfta kendilerini öğretmenlerine bağlı hissettiklerinde, içsel motivasyonları yükselir ve bu da onların daha fazla akademik faaliyette bulunmalarına ve nihayetinde akademik olarak daha iyi performans göstermelerine neden olur. Goddard ve ark., (2001), öğrencilerle güvenilir ve olumlu ilişkiler kurmak onların akademik performanslarını önemli ölçüde iyileştirebilir. Cranaley-Gallagher ve Mayer, (2006), öğretmenleriyle olumlu, yakın ilişkilere sahip olan öğrencilerin akranlarıyla daha güçlü bağlar geliştirmeleri, akademik olarak iyi performans göstermeleri ve daha az yıkıcı davranışlar sergilemeleri daha. Hughes ve Chen (2011), olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin okul bağlantısını, aidiyet duygusunu ve sağlıklı bir benlik duygusunu geliştirdiğini ve bunların hepsinin öğrenci katılımını ve akademik performansı artırdığını belirtmişlerdir.

Araştırmada cevabı aranan “Liselerdeki öğrenciler-öğretmenler arasındaki iyi ilişkinin etkileri nelerdir?” ikinci soru maddesi ile ilgili olarak öğrencilerin görüşleri aşağıda Tablo-2’de verilmiştir.

Tablo 2: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenleri ve Öğrencileri Arasındaki İyi İlişkinin Etkilerine ilişkin analiz sonuçları

	Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
İyi Etkileşimin Etkileri	Öğretmen öğrencilerin ilgisini sürdürmede yardımcı olur	2,94	1,10	Kısmen Katılıyorum
	Öğrenciler öğrenmeye aktif katılır	2,88	1,21	Kısmen Katılıyorum
	Öğrenciler kural ve prosedürlere direnmiyor	3,02	1,18	Kısmen Katılıyorum
	Öğretmenler öğrencilere değer vermiyor veya saygı duymuyor	2,42	1,12	Katılmıyorum
	Çoğunlukla reddedilen öğrenciler akademik olarak düşük performans gösterirler.	3,68	1,22	Katılıyorum
	Toplam	2,99	1,17	Kısmen Katılıyorum

Tablo 2'ye göre, lise öğrencilerinin öğretmenleri ve öğrencileri arasındaki iyi ilişkinin akademik performansa üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin genel ortalama değeri 2,99 ve standart sapma değeri ise 1,17 olduğu görülmektedir. Bu sonuç ise esas alınan ölçeğin puan aralığına göre “Kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Öğrenciler “ Öğretmenler öğrencilere değer vermiyor veya saygı duymuyor “ ifadesine katılmadıkları ve yine “ Çoğunlukla reddedilen öğrenciler akademik olarak düşük performans gösterirler” ifadesine ise öğrencilerin katıldıkları belirlenmiştir. Buradan, öğrencilerin iyi öğretmen-öğrenci ilişkisinin akademik performans üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu, hem öğretmen ve hem de öğrencilerin öğretme ve öğrenmeye aktif olarak katılma konusunda hemfikir olduğu söylenebilir. Yani, öğrencileri sınıf etkinliklerine teşvik etmek için ancak iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisi ile mümkün olabilecektir. Araştırmanın bu sonucu Hughes ve Chen (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonucu örtüşmektedir. Ancak, Rabo (2022) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile kısmen çelişmektedir. Bu durumun bir nedeni olarak, çalışmaya esas alınan örneklem grubunun ve bölgesel farklılıklardan kaynaklanmış olabilir. Hamre ve Pianta (2001), öğrenciler öğretmenleri tarafından her zaman korunduklarını hissettiklerinde, onlara karşı büyük bir güven geliştirenler ve onlara, öğrenme ve yönlendirmelerinde ilerlemeleri için gerekli tüm ödül sağlayan biri olarak görmeye başlarlar. Öğretmenler öğrencilerin okuldaki deneyimlerini şekillendirmede önemli bir rol oynar. Akademik becerileri öğretmek gibi geleneksel bir rolün ötesinde, aktivite düzeyini,

iletişimi ve akranlarla teması düzenlemekten sorumludurlar. Öğretmenin bakış açısından, güçlü ve olumlu ilişkiler motivasyon sağlayabilir (Howes & Hamilton, 1993; Howes, Matheson, & Hamilton, 1994; Pianta, 1997). Öğretmenlerine güvenen ve onları seven öğrenciler başarılı olmak için daha fazla motive olurlar (Lynch ve Cicchetti, 1992). Öğretmenler ve öğrencileri arasındaki sınıf etkileşimlerinin, öğrencilerin öğrenmesini etkilediği kesin olarak belirlenmiştir. Öğrencileri ile olumlu ilişkiler geliştiren bir öğretmen, elverişli bir öğrenme ortamı yaratır ve onları öğrenmeye motive eder (Richard, 2006). Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, okulda başarılı uyum sağlayan elverişli bir öğrenme ortamı yarattığını ve bunun sonucunda öğrenmeye ve daha iyi performans göstermeye motive ettiğini ifade etmişler (Buyse ve ark., 2008). Öğretmenin, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmesini sağlayarak ve harekete geçirecek öğrencilerin entelektüel ve sosyal-ekonomik deneyimlerini etkileyen bir değişim aracı olarak hareket ettiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik becerilerinin gelişmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Davis,2006).

Araştırmada cevabı aranan “ Liselerde öğretmen-öğrenci arasındaki samimi ilişkiyi etkileyen faktörler nelerdir? “ ikinci soru maddesi ile ilgili olarak öğrencilerin görüşleri aşağıda Tablo-3’de verilmiştir.

Tablo 3: Liselerde öğretmen-öğrenci arasındaki samimi ilişkiyi etkileyen faktörlere ilişkin analiz sonuçları

	Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
Samimi Etkileşimi Etkileyen Faktörler	Öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen etkileşimin doğası ilişkiyi etkiler.	3,92	1,08	Katılıyorum
	Öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğretmen iletişimi kritik bir rol oynar.	4,04	1,14	Katılıyorum
	Öğretmenler arkadaş canlısıdır ve öğrencileriyle olumlu ilişkiler geliştirir	2,94	1,07	Kısmen Katılıyorum
	Öğretmenlerin tepkisi, öğrencilerin tutum ve davranışlarına bağlıdır.	3,63	1,14	Katılıyorum
	Olumsuz deneyimler yaşayan öğrenciler, öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kurmakta zorlanırlar.	3,89	1,16	Katılıyorum
	Ekonomik ve sosyal durumu iyi olmayan öğrenciler, okulda öğretmenleriyle daha zayıf ilişkilere sahip olma riski altındadır.	3,04	1,40	Kısmen Katılıyorum
	Toplam	3,58	1,16	Katılıyorum

Tablo 3 incelendiğinde, lise öğrencilerinin öğretmenleri ve öğrencileri arasındaki samimi ilişkiyi etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin genel ortalama değeri 3,58 ve standart sapma değeri ise 1,16 olduğu görülmektedir. Bu sonuç ise esas alınan ölçeğin puan aralığına göre “ Katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Ancak, öğrenciler “ Öğretmenler arkadaş canlısıdır ve öğrencileriyle olumlu ilişkiler geliştirir “ ve “ Ekonomik ve sosyal durumu iyi olmayan öğrenciler, okulda öğretmenleriyle daha zayıf ilişkilere sahip olma riski altındadır.” ifadelerine kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Buradan, ekonomik ve sosyal durumu zayıf olan ailelerden gelen öğrencilerin okulda öğretmenleri ile samimi ilişki kurmakta biraz zorlandıkları sonucu çıkarılabilir. Ancak genel olarak, okul ortamında öğretmenler ve öğrenciler arasındaki samimi ilişki öğrencilerin akademik performansı üzerinde önemli bir katkısı olduğunu söylemek mümkündür. Hamre ve Pianta (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğrenci kazanımlarında öğretmen- öğrenci ilişkilerinin önemli bir rol oynadığını ifade etmişler. Öğretmenleriyle samimi bir ilişki içinde olan öğrenciler kendi başlarına çalışma imkanı sağlar. Çünkü, bir açıklama gerektiren bir problemle karşılaştıklarında öğretmenlerin kendilerine yardımcı olacaklarına inanırlar. Öğrencilerin okul ortamında öğretmenleri ile kurdukları bu samimi ilişkilerin sonucu olarak, onların akademik ortama ve sosyal hayata uyum sağlamalarını sağlayacak sağlam bir temel oluşturmaya katkı sağlar. Connell (2009), öğretmenlerin öğrencilere sevgi, ilgi ve destekleyici ilişkilerini gösterdikleri zaman, öğrencilerin olumlu bir akademik zihniyet geliştireceklerini ve okulu anlamlı bir deneyim olarak görececeklerini ileri sürmüştür. Öğretmenlerinin daha destekleyici olduğunu hisseden öğrencilerin akademik başarıları daha yüksektir (Gehlbach ve ark., 2012). Maimuna Rabo(2022), öğretmenleriyle anlamlı ve samimi ilişkilere sahip olan öğrencilerin okulda, özellikle öğretme-öğrenme görevlerinde başarılı olmak için daha fazla motive olduklarını ileri sürmüştür. Ryan ve Patrick (2001), öğretmenlerinin yardımıyla bağlantı kurduğunu hisseden öğrencilerin öğrenmekten etkilenme olasılığı daha yüksektir. Öğretmen ilişkileri çocuğun okuldaki gelişim döneminde önemli bir rol oynayabilir (Ryan ve Deci, 2000). Öğrenci ve öğretim elemanı arasında yakın bir ilişki olduğunda öğrenci, akademik ve sosyal performans açısından öğretmenin beklentilerini karşılama konusunda daha fazla motive olurlar (Cranley-Gallagher ve Mayer,2006).

Sonuç olarak; çalışmada, öğretmen-öğrenci ilişkisi ile öğrencilerin akademik performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin öğrencileri okulun önemli bir parçası olduğunu görmeleri ve bunun akademik performans üzerinde olumlu bir katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin akademik performansı arasındaki

samimi ilişkiyi etkileyen faktörler, öğrenciler ve öğretmenler arasında kritik bir rol oynayan iletişim düzeyine bağlı olduğu belirlenmiştir.

Öneriler: Çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Etkileşim öğrenci ve öğretmen için temel esas olduğundan, öğretmenler öğrencileri desteklemeli, değer vermeli ve onları okulun önemli bir parçası olarak görmelidir.

2. Öğretmen ve öğrenciler öğretme ve öğrenmeye aktif katılmalı, öğretmen öğrencilerin ilgisini sürdürmeye yardımcı olmalıdır.

3. Öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen etkileşimin doğası ilişkiyi etkilediğinden, öğretmen iletişimi kritik rol oynamalıdır.

4. Öğretmenler ekonomik ve sosyal açıdan daha zayıf olan öğrencilerle daha çok olumlu ilişkiler geliştirmelidir.

Kaynaklar

- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher–student relationships: Struggling with “the line.” *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 636–646.
- .Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., & Henrich, C. C. (2012). Teacher–student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 256–267.
- Bartlett, L. (2005). Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. *Comparative Education Review*, 49(3), 344–364.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes, F.(2008). Classroom problem behavior and teacher–child relationships in kindergarten: The moderating role of Classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46, 367–391.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213–229.
- Cranley-Gallagher, K., & Mayer, K. (2006). Teacher-child relationships at the forefront of effective practice. *Young Children*, 61(6), 44–49.
- Davis, A. (2006). Consistency, Understanding and Truth in Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 487–500.
- Gavish, B., & Friedman, I.A. (2010). Novice teachers’ teaching experience: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141–167.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M., & Harris, A. (2012). Changes in teacher-student relationships. *British Journal Of Educational Psychology*, 82, 690–704.
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3–17.
- Hamm, J. V., Farmer, T. W., Dadisman, K., Gravelle, M., & Murray, A. R. (2011). Teachers’ attunement to students’ peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social-affective context following the middle school transition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 267–277.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher– child relationships and children’s social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 15–32.

- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development, 65*, 264–273.
- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(1), 1–12.
- Hughes, J., Wu, J., Kwok, O., Villarreal, V., & Johnson, A. (2012). Indirect effects of child reports of teacher–student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(2), 350-365.
- Klem, AM ve Connell, JP (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Success. *Journal of School Health, 74*, 262-273.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives: New directions for child development, 104*, 1–12.
- Maulana, R., Opdenakker, M., Stroet, K., & Bosker, R. (2013). Changes in teachers' involvement versus rejection and links with academic motivation during the first year of secondary education: *A multilevel growth curve analysis. Journal Adolescence, 42*(9), 13-48.
- Mitchell R. M. (2004). The effects of trust on student identification and academic performance. Unpublished Doctoral Dissertation, the Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University, Oklahoma.
- Pianta, R. C. (1997). Adult–child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development, 8*, 11–26.
- Pianta, R. (2006). Teacher—child relationships and early literacy. In D. Dickinson & S. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research, volume 2* (pp. 149-162). New York, London: The Guilford Press.
- Rabo, M. (2022). Teacher –Students Relationship and Its Influence on Students' Academic Performance in Senior Secondary Schools in Sokoto State, Nigeria. *Asian Journal of Advanced Research and Reports, 16*(11), 68-76.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209-218.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.
- Ryan, A. M. and Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal, 38* (2), 437-460.
- Richards, J. (2006). Setting the stage for student engagement. *Kappa Delta Pi Record, 42*(2), 92-94.

CIPP Program Değerlendirme Modeli ile Yapılan Çalışmaların Meta Değerlendirmesi

Menderes Ünal¹

Dildar Özaslan²

Özet

Bu çalışmada, Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli ile Türkiye'de yapılan program değerlendirme çalışmalarının meta değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmalar hem CIPP program değerlendirme modelinin ölçütleri hem de bilimsel araştırma metodolojisine uygunluğu açısından incelenmiş ve ortak bir değerlendirme ortaya konulmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin benimsendiği çalışma, bir meta değerlendirme çalışması niteliğindedir. Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli kullanılarak Türkiye'de yapılan çalışmaların meta değerlendirmesi yapılmış ve mevcut durum doküman incelemesi yoluyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “CIPP Değerlendirme Modeli Açısından Uygunluğa İlişkin Kontrol Listesi” ve “Bilimsel Araştırma Yöntemi Açısından Uygunluğa İlişkin Kontrol Listesi” vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırmanın evreni CIPP Program Değerlendirme Modeli ile gerçekleştirilmiş tüm program değerlendirme çalışmaları iken, örneklem rasgele seçilen 5 makale, 5 yüksek lisans tezi ve 5 doktora tezinden oluşmaktadır. Meta değerlendirme kapsamına alınan çalışmalar iki alan uzmanı tarafından incelenerek “Evet”, “Hayır” ve “Kısmen” ifadeleri işaretlenmiştir. Daha sonra iki uzmanın görüşleri karşılaştırılarak görüş birliğine varılmaya çalışılmış ve çalışmaların ölçütleri karşılama dereceleri hakkında ortak bir karara varılmıştır. Araştırma sonucunda, çalışmaların büyük ölçüde CIPP Program Değerlendirme modelinin ilkeleri ile uyumlu olduğu, ancak bazı önemli ilkelerin göz ardı edildiği ortaya konulmuştur. Bağlam boyutuna ilişkin ölçütlerin büyük ölçüde önemle üzerinde durulmuş, ancak hedeflerin ihtiyaca yanıt verme düzeyi gibi birtakım ilkeler ihmal edilmiştir. Bağlam boyutunda, hedeflerin ihtiyaçlara

1 Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, menderesunal@gmail.com, 0000-0001-9439-3308

2 Arş. Gör., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, dildarozaslan@gmail.com, 0000-0002-9733-2276

yanıt verme düzeyi noktasında yetersizliklerin olduğu; süreç boyutunda planlanan ve gerçekleştirilen etkinlikler arasındaki uyumun sağlandığı ancak kayıtların ve hataların tespit edilmesi konusunda kontrol listesi ile uyumlu olmayan ilkelerin olduğu; ürün boyutunda, programın ürününün bağlam, girdi ve süreçle ilişkilendirilerek değerlendirilmediği ve önerilerin göz ardı edildiği sonucuna varılmıştır. Bilimsel araştırma ölçütlerine uygunluk açısından, genel olarak giriş, yöntem, bulgular, sonuç ve öneriler kontrol listesi ile uyumludur. Ancak bazı çalışmalarda problem ifadesi ve sonuçların yazar görüşleriyle yorumlanması konusunda eksiklikler olduğu söylenebilir.

Giriş

21. yüzyılda bireyler birçok yeni problemle karşı karşıya kalmakta, karşılaştıkları bu yeni problemlere çözüm üretebilmeleri ve uyum sağlamaları beklenmektedir. Çocukları yeni yüzyıla hazırlıklı yetiştirmek, okuryazarlığın artırılması, aile kurumunun daha güçlü bir yapı haline getirilmesi, bir kuruluşta çalışan mevcut çalışanların eğitimi, vatandaşların işgücüne katılması için eğitilmesi, salgın hastalıklarla ve ruhsal bozukluklarla mücadele etmek, ayrımcılıkla savaşmak, madde bağımlılığı, çeşitli suçların ve çocuk istismarının azaltılması bu problemler arasında sayılabilir. Son yıllarda gelişmekte olan ülkelerde ekonominin ve çevrenin gelişimi önde gelen sorunlar arasında yer almaktadır. Bu problemleri temele alan eğitim politikaları ve programlarının amacına hizmet edip etmediğinin belirlenmesi ve hangi çözüm yolunun izleneceğinin tespiti açısından program değerlendirmenin oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2011).

Değerlendirme, eğitim sisteminin devamlılığının sağlanması, sistemin işleyişi hakkında bilgi edinmek ve sistem hakkında bir karara varabilmek amacıyla yapılan çalışmalardır. Program değerlendirmeden önce mutlaka yapılması gereken ölçme işlemi de bir nesnenin belirli özelliklere sahiplik durumunun, sahipse derecesinin sayı ve semboller ile ifade edilmesidir (Uşun, 2016). Bilen (1999) program değerlendirmenin, programa ilişkin bir karara varabilmek ve ancak bu karar doğrultusunda programı geliştirmenin mümkün olması açısından önemli olduğunu savunur. Alanyazındaki program değerlendirme tanımları incelendiğinde çok farklı tanımlarla karşılaşıldığı, üzerinde uzlaşmaya varılan bir tanım olmadığı belirlenmiştir. Uşun (2016), sistematik veri toplama ve verilerin analizini temele alan daha önce geliştirilmiş olan bir programın bilimsel araştırma süreçlerini işe koşarak, yeterliği, gerçekçiliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, doğruluğu, yürütülebilirliği ve başarısı gibi özellikleri hakkında karar verme süreci olarak; Erden (1993), çeşitli ölçme araçları kullanılarak programların etkililiği hakkında veri toplama ve bu toplanan verilerin çeşitli ölçütlerle

kiyaslanıp programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak; Fitzpatrick vd. (2011) ise otoritelerin verdikleri kararların niteliğini artırmak amacıyla yapılan bilgi toplama süreci olarak tanımlamaktadır.

Eğitimde program geliştirme alanında uzman kişiler, istenilen öğrenme çıktılarına elde edebilmek için eğitim ve öğretim programlarının belirli standartlara sahip olması gerektiğini savunurlar (Edelfelt ve Raths, 1998). Bu nedenle program değerlendirme çalışmalarının da program değerlendirmede kullanılan modelin ölçütlerine uyması beklenir. Bu, hem program değerlendirecek araştırmacılar için çalışmanın bütün aşamalarında yol göstermesi açısından hem de değerlendirilen programın sonuçlarına dayalı olarak karar verecek ve düzenlemeler yapacak otoriteler açısından oldukça önemlidir (Sağlam ve Yüksel, 2007).

Çeşitli program geliştirme uzmanları tarafından ortaya atılan program değerlendirme yaklaşımları alanyazında mevcuttur. Program değerlendirme yaklaşımlarının çeşitli şekillerde yapılanmasının sebebi değerlendiricilerin benimsedikleri felsefi değerleri ve değerlendirme kuramları, değerlendirme konusundaki bilgi ve beceri düzeylerinin farklılaşmasıdır (Yüksel, 2010). Bu doğrultuda, altı farklı program değerlendirme yaklaşımından bahsedilebilir. Bunlar; (1) Hedef yönelimli, (2) sistemlere dayalı (yönetim yönelimli), (3) katılımcı yönelimli, (4) rakip yönelimli, (5) uzmanlık yönelimli, (6) müşteri yönelimli program değerlendirme yaklaşımları olarak sınıflandırılmıştır (Fitzpatrick vd., 2011). Bu değerlendirme yaklaşımları aşağıda kısaca açıklanarak yaklaşımların başlığı altında sınıflandırılan modellere ilişkin bilgi verilmiştir.

Hedef Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımı

Bu değerlendirme yaklaşımını diğerlerinden ayıran temel nokta, değerlendirmenin program sonunda ulaşılan hedeflere veya öğrenme çıktılarına ve bunlara ne derece ulaşıldığına odaklanmasıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2010). Bu değerlendirme yaklaşımı başlığı altında; Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli, Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli, Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli, Hammond'un Değerlendirme Modeli ve Bennet'in Program Değerlendirme Modeli olarak ele alınmıştır.

Sistemlere Dayalı (Yönetim Yönelimli) Program Değerlendirme Yaklaşımı

Bu değerlendirme yaklaşımının amacı, yönetimde söz sahibi olan otoritelerin ihtiyacı olan bilgiyi betimlemeyi ve bu ihtiyaçları karşılamaktır (Fitzpatrick vd., 2010). Söz konusu program değerlendirme başlığı altında ele alınabilecek program değerlendirme modelleri bu çalışmanın da konusu

olan Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Değerlendirme Modeli, Dick ve Carey'in Öğretimsel Tasarım Modeli, Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirmesi Modeli, Gerçekçi Değerlendirme Modeli, Alkin'in UCLA Değerlendirme Modeli, Saylor, Alexander ve Lewis Modeli ve Toplam Kalite Değerlendirme Modelidir.

Katılımcı Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımı

Bu program değerlendirme yaklaşımında önemli olan, değerlendirme sürecinde gerekli olan değerleri, kriterleri, verileri ve ihtiyaçları belirlemek için değerlendirilecek programın paydaşlarının katılımının merkezde olmasıdır (Fitzpatrick vd., 2010). Bahsi geçen program değerlendirme yaklaşımına ilişkin program değerlendirme modelleri şunlardır: Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, Stake'in Uygunluk Modeli, Stake'in Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli.

Rakip Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımı

Rakip Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımının amacı değerlendirme işleminin farklı uzmanlar tarafından yapılması ve bu uzmanlar arasındaki fikir ayrılıklarını ortaya koymaktır (Fitzpatrick vd., 2010). Wolf'un Tüzel Modeli ve Rakip Yönelimli Model, Rakip Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımına ilişkin modeller olarak sınıflandırılmıştır.

Uzmanlık Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımı

Bu program değerlendirme yaklaşımı, değerlendirme işleminin alanında uzman kişiler tarafından yapılması gerektiğini, ancak bu şekilde bir yargıya varılabileceğini savunur (Fitzpatrick vd., 2010). Uzmanlık Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımı altında sınıflandırılacak modeller Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli ve Uzman/Akreditasyon Modeli olarak belirtilmiştir.

Müşteri Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımı

Bu değerlendirme yaklaşımında, değerlendirme sonucunda elde edilen ürünün verilen hizmeti seçen müşterinin veya hizmeti alan kişinin kullanabilir olması ve ürünler hakkında değerlendirmeye dayalı bilgi geliştirilmesi amaçlanır (Fitzpatrick vd., 2010). Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli bahsi geçen program değerlendirme yaklaşımı başlığı altında sınıflandırılabilir.

Stufflebeam (2000) CIPP Program Değerlendirme Modelinin, hizmet sağlayıcıların, program ve proje personelinin, çeşitli hizmetlerdeki yöneticilerin, akreditasyon yetkililerinin, yöneticilerin, okul müdürlerinin, öğretmenlerin, ordu liderlerinin ve program değerlendirme uzmanlarının

kullanılması için geliştirilen bir model olduğunu belirtmiştir. Bu model, projelerin, personelin, kurumların, programların ve sistemlerin toplam ve biçimlendirici olarak değerlendirilmesinde kullanılabilir kapsama geniş bir program değerlendirme modelidir (Yüksel, 2010). Bağlam değerlendirmesi hedeflerin ve önceliklerin belirlenmesi ve öğrenme çıktıları hakkında bir yargıya varabilmek amacıyla ihtiyaçları, problemleri ve fırsatları ele alır. Girdi değerlendirme sürecinde programları planlama ve kaynakları tahsis etme yoluyla ihtiyaçları karşılamak için alternatif yaklaşımlar incelenir. Süreç değerlendirmesinde aktiviteleri yönlendirme ve daha sonra öğrenme çıktıları açıklamaya yardımcı olmak için programın uygulama süreci değerlendirilir. Son olarak ürün değerlendirmesinde ise hem süreci takip etmek hem de sürecin etkililiğini belirlemeye yardımcı olmak için amaçlanan ve amaçlanmayan öğrenme çıktıları tanımlanır. Bu birbirleriyle ilintili dört değerlendirme modelini işe koşarak mevcut programlar veya hizmetler daha etkili hale getirilebilir, etkili uygulamalar daha yaygın hale getirilebilir ve ilgili alandaki bilgi havuzuna katkıda bulunulabilir (Stufflebeam, 2000).

Program değerlendirme sürecinde tıpkı bir bilimsel araştırma sürecinde olduğu gibi belirli aşamaları takip ederek sonuca ulaşmak önemlidir. Stufflebeam'ın CIPP Program Değerlendirme Modelinde bu sistematik adımları detaylı bir biçimde tanımlamış olması bu modelin en güçlü yönlerinden biri olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra, değerlendirmeyi dört farklı şekilde sınıflandırması modelin güçlü yanı olarak ifade edilirken, belirli aşamalarda değerlendirmeyi uygulama yönteminin tanımlanmamış olmasının modelin zayıf yönü olduğu ifade edilmektedir (Gredler, 1996; Akt. Uşun, 2016). Tablo 1'de CIPP Program Değerlendirme Modeli'nin uygulama sürecinde her bir aşamada yapılması gerekenler özet biçimde ifade edilmiştir.

Tablo 1. CIPP Program Değerlendirme Modelinin Uygulama Sürecinde İzlenecek Adımlar

	Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün
Betimleme	Sistemin tutarsızlıkları ve değerleri	-Problemlerin belirlenmesi -Ölçütlerin tasarlanması -Sınırlılıklar	-Süreçteki karar verilecek hususlar -Dönüm noktaları -Engeller	Etkililik ölçütü
Elde Etme	Performans ve karara varılan veri	Stratejilerin tanımlanması ve analiz edilmesi	Prosedürlerin takip edilmesi	Birinci, ikinci ve üçüncü derece etkiler
İhtiyacı Karşılama	İhtiyaçların profili, fırsatlar ve problemler	Stratejilerin problem matrisinde gösterimi	-Gelişim raporları -İstisnai durum raporları	Projeden elde edilenler ve projenin etkisinin betimlenmesi ve açıklanması

(Kaynak: *Stufflebeam, 1971*)

Tablo 1’de görüldüğü üzere, bağlam değerlendirme aşamasında sistemin tutarsızlıklarının ve değerlerinin betimlenmesi, performans ve karar verilen verinin toplanması, ihtiyaçların profiline, fırsatların ve problemlerin belirlenmesi; girdi değerlendirme aşamasında problemlerin ve sınırlılıkların belirlenmesi ve ölçütlerin tasarlanması, stratejilerin tanımlanması ve analiz edilmesi hakkında bilgi toplanması ve stratejilerin hazırlanan bir problem matrisinde gösterilmesi; süreç değerlendirmesinde süreçteki karar verilecek hususların, engellerin, dönüm noktalarının belirlenmesi, prosedürlerin takip edilmesi ve gelişim raporları ile istisnai durum raporlarının hazırlanması; ürün değerlendirme aşamasında ise etkililik ölçütlerinin betimlenmesi, birinci, ikinci ve üçüncü derece etkiler hakkında veri toplanması, projeden elde edilenler ile projenin etkisinin betimlenmesi ve detaylı bir biçimde açıklanması gerektiği ifade edilmiştir.

Stufflebeam (2000) CIPP Program Değerlendirme Modelinde tanımladığı dört aşamanın her birinin hizmet ettiği bir amaç olduğunu ifade ederek bu noktalara dikkat çekmiştir. Tablo 2’de CIPP Program Değerlendirme Modelinde her bir aşamada değerlendirmenin amacına ilişkin bilgiye yer verilmiştir.

Tablo 2. CIPP Program Değerlendirme Modelinde Değerlendirmenin Amacı

Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün	
Değerlendirmenin Amacı	-Kurumun veya hizmetin bağlamını belirlemek			
	-Hedef kitleyi ve ihtiyaçlarını belirlemek	-Sistem yeteneklerini ve alternatif hizmet stratejilerini belirlemek ve değerlendirmek	-Uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek hataları belirlemek veya hatalar hakkında tahminde bulunmak	-Ürün hakkında bilgi toplamak ve bir yargıya varmak
	-İhtiyaçları belirlemek için fırsatları ve var olan durumu belirlemek	-Planlanan prosedürü, bütçeyi ve çalışma planını seçilen stratejinin uygulanması için titizlikle incelemek	-Programlanan kararlar için bilgi toplamak	-Elde edilen ürünü bağlam, girdi ve süreç aşamalarıyla ilişkilendirerek değerlendirmek
	-İhtiyaçların temelinde yatan problemleri saptamak		-Sonraki analizlerde kullanabilmek ve bir yargıya varmak için süreçteki olayları kayıt altına almak	-Değerlendirme sürecinin yararlılığını ve maliyetini yorumlamak
	-Hedeflerin belirlenen ihtiyaçları ne düzeyde karşıladığını belirlemek			

(Kaynak: Stufflebeam, 2000)

Tablo 2’de görüldüğü üzere, her bir aşamada değerlendirme ayrı bir amaca hizmet etmektedir. Değerlendirme sürecinin ilk aşaması olan **bağlam değerlendirmesinde** değerlendirme yapılacak olan kurumun veya hizmetin bağlamı, çevresi ve ortamı belirlenir. Hedefler, çözülmesi istenen problemler ve ihtiyaçlar bu aşamada ele alınır. Girdi, süreç ve ürün aşamalarının sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi açısından bağlam değerlendirmenin dikkatli bir biçimde yapılması önemlidir. **Girdi değerlendirmesinde**, hedeflerin var olan duruma, kurumun amaçlarına ve genel ve özel amaçlarla tutarlılığı incelenir. Bu aşamada mevcut kaynaklar ve alınacak kararlar belirlenir. **Süreç değerlendirmesinde**, uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek hatalar belirlenir veya muhtemel hatalar hakkında tahminlerde bulunulur. Program uygulanırken gerçekleştirilen ve planlanan etkinlikler arasındaki uyum belirlenir ve süreçteki olaylar kayıt altına alınır. Değerlendirme modelinin son aşaması olan **ürün değerlendirmesinde** ise programın ürünü hakkında veri toplanır ve bu ürün program hazırlanırken öğrenenlerin kazanması beklenen ürün ile kıyaslanır. İhtiyaçların hangi ölçüde karşılandığı tespit edilir ve elde edilen ürün bağlam, girdi ve süreç ile ilişkilendirilerek değerlendirilir.

İlgili alanyazında Eğitim Programları ve Öğretim alanında birçok program değerlendirme çalışması olmasına rağmen meta değerlendirme çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Yağan (2019) tarafından,

2015-2019 yılları arasında yapılan program değerlendirme doktora tezlerinin meta değerlendirmesi, Akın ve Yüksel (2013) tarafından ise öğrenci başarısı belirleme sınavının öğrenci değerlendirme standartları kapsamında meta değerlendirmesi yapılmıştır. İlgili alanyazında CIPP modeli kullanılarak yapılan program değerlendirme çalışmalarına ilişkin herhangi bir meta değerlendirme çalışması bulunmamaktadır. Program değerlendirme çalışmalarının zayıf ve güçlü yönlerini belirlemek, çalışmaların modele uygunluğunu ortaya koymak açısından meta değerlendirme çalışmaları oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, bu araştırma Stufflebeam'ın CIPP değerlendirme modeli ile Türkiye'de yapılan program değerlendirme çalışmalarının meta değerlendirmesinin yapılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar CIPP program değerlendirme modelinin ölçütlerine ne derece uymaktadır?
2. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar bilimsel araştırma yöntemi açısından ele alındığında, bir bilimsel araştırmada bulunması gereken temel özelliklere sahip midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yapılan bir meta değerlendirme çalışmasıdır. Durum çalışmalarında amaç bir veya birkaç durum kendi sınırları içinde derinlemesine incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel verilerin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Stufflebeam'ın CIPP değerlendirme modeli kullanılarak Türkiye'de yapılan çalışmaların meta değerlendirmesi yapılmış ve mevcut durum doküman incelemesi yoluyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda bu araştırma, birbiriyle ilişkili program değerlendirme çalışmalarının sonuçlarının birleştirilerek yorumlanması amacıyla yapılan bir meta değerlendirme çalışmasıdır. Stufflebeam (2000) meta değerlendirmeyi, değerlendirmeyi yönlendirmek ve güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan, bir değerlendirmenin yararlılığı, esnekliği, uygunluğu ve güvenilirliği hakkında betimsel ifadeler ve belirli yargıların tanımlanma, elde edilme ve uygulanma süreci olarak tanımlar. Meta değerlendirme çalışmaları teknik hatalar, araştırmacı önyargıları, yönetsel problemler ve yanlış kullanımlar sebebiyle ortaya çıkabilecek birtakım hataların ele alınması

açısından önem taşımaktadır (Stufflebeam, 2011). Sağlam ve Yüksel (2007) meta değerlendirmenin program değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi olarak ifade ederek eğitim bilimlerinde farklı bir uzmanlık çalışması olarak görüldüğünü belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen kontrol listeleri vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından ilki “*CIPP Değerlendirme Modeli Açısından Uygunluğa İlişkin Kontrol Listesi*”, ikinci veri toplama aracı ise “*Bilimsel Araştırma Yöntemi Açısından Uygunluğa İlişkin Kontrol Listesi*”dir. Her iki veri toplama aracı için ölçütlerin karşılanma durumu “Evet”, “Hayır” ve “Kısmen” ifadeleriyle belirlenmiştir. Veri toplama araçları hazırlandıktan sonra iki uzman araştırmacı tarafından pilot uygulaması yapılarak muğlak maddeler üzerinde düzenlemeler yapılmış ve düzenleme yapılamayacak maddeler ile gereksiz maddeler veri toplama aracı dışına alınmıştır. Son hali verilen veri toplama araçları için uzman görüşü alınarak ilgili maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiye aşağıda yer verilmiştir.

CIPP Değerlendirme Modeli Açısından Uygunluğa İlişkin Kontrol Listesi

Bu veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve Stufflebeam’in CIPP değerlendirme modeline ilişkin ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler bağlam, girdi, süreç ve ürün alt başlıkları altında toplanarak her bir aşama için kriterler kesinleştirilmiştir. Kontrol listesinde bağlam aşaması için 7 ölçüt, girdi aşaması için 4 ölçüt, süreç aşaması için 5 ölçüt ve ürün aşaması için 5 ölçüt olmak üzere toplamda 21 ölçüt yer almaktadır.

Bilimsel Araştırma Yöntemi Açısından Uygunluğa İlişkin Kontrol Listesi

Bilimsel araştırma yöntemi açısından uygunluğa ilişkin kontrol listesinin geliştirilmesi aşamasında, alanyazındaki çeşitli bilimsel araştırma yöntemine ilişkin kaynaklar taranarak bir çalışmada bulunması gereken özellikler belirlenerek ölçütler oluşturulmuştur. *Bilimsel Araştırma Yöntemi Açısından Uygunluğa İlişkin Kontrol Listesinde* toplamda 13 ölçüt yer almaktadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Stufflebeam’in geliştirmiş olduğu CIPP program değerlendirme modeli kullanılarak yapılmış tüm program değerlendirme

çalışmalarıdır. Ulusal Tez Merkezi ve arama motoru kullanılarak alanyazın taraması yapılmış ve CIPP modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş olan değerlendirme çalışmaları belirlenmiştir. Ulusal tez merkezinde CIPP kelime taraması sonucunda 54 tez olduğu belirlenmiş, bunlardan iki tanesi çeşitli uzmanlık alanlarına ait olduğundan elenmiştir. 2010 sonrası çalışmalar filtrelendiğinde toplamda 47 adet yüksek lisans ve doktora düzeyinde tez olduğu görülmüştür. Tarama sonucunda çok sayıda çalışmaya ulaşıldığından bu çalışmaların hepsinin meta değerlendirme yöntemiyle değerlendirilmesinin bulguların güvenilirliğini etkileyeceği ve bulguların yorumlanmasını zorlaştıracağı düşünüldüğünden ulaşılan bütün çalışmaların meta değerlendirmeye dâhil edilmesinin mümkün olmadığı kanaatine varılmıştır. Dolayısıyla tarama sonucunda ulaşılan 47 tez arasından basit seçkisiz örnekleme yoluyla 10 tanesi seçilerek belirlenen ölçütlere uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Basit seçkisiz örneklemede, var olan bütün birimler listelenerek bu listeden rastgele birimler seçilir (Kılıç, 2013). Arama motoru taraması sonucunda elde edilen birçok makaleden ise tezden üretilen makaleler kapsam dışına çıkarılmış, geriye kalan makalelerden 5 tanesi meta değerlendirme çalışmasına dâhil edilmiştir. Analize dahil edilen çalışmaların yayın türüne ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Meta Değerlendirmeye Dâhil Edilen Çalışmaların Yayın Türüne İlişkin Bilgiler

Yayın Türü	N
Yüksek Lisans Tezi	5
Doktora Tezi	5
Makale	5
<i>Toplam</i>	<i>15</i>

Tablo 3 incelendiğinde, bu meta değerlendirme çalışmasına dâhil edilen 15 çalışmanın yayın türüne göre eşit bir biçimde ele alındığı, makale, yüksek lisans ve doktora tezlerinin her birinden 5'er tane incelendiği görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri ölçütler doğrultusunda belirlenen *CIPP Değerlendirme Modeli Açısından Uygunluğa İlişkin Kontrol Listesi* ve *Bilimsel Araştırma Yöntemi Açısından Uygunluğa İlişkin Kontrol Listesi* vasıtasıyla toplanmıştır. İki alan uzmanı, meta değerlendirmeye dahil edilen çalışmaları detaylı biçimde inceleyerek kontrol listelerindeki “Evet”, “Hayır” ve “Kısmen” ifadelerini işaretlemiştir. Daha sonra iki uzmanın

görüşleri karşılaştırılarak görüş birliğine varılmaya çalışılmış ve çalışmaların ölçütleri karşılama dereceleri hakkında ortak bir karara varılmıştır. Verilerin tablolaştırılmasında, Evet=2, Kısmen=1 ve Hayır=0 olarak kodlanarak puanlanmıştır. *CIPP Değerlendirme Modeli Açısından Uygunluğa İlişkin Kontrol Listesi*'nde toplamda 20 ölçüt yer almaktadır. Bu veri toplama aracından alınabilecek maksimum puan $20 \times 2 = 40$ olarak belirlenmiştir. *Bilimsel Araştırma Yöntemi Açısından Uygunluğa İlişkin Kontrol Listesi*'nde toplam 13 ölçüt yer aldığından bu veri toplama aracından alınabilecek toplam puan $13 \times 2 = 26$ olarak belirlenmiştir. Çalışmalar ölçütleri karşılama durumlarına göre puanlanarak değerlendirilmiştir. Ölçütlerin karşılama durumunun çalışma bazında incelendiği tablolarda çalışma isimleri yüksek lisans tezleri için YL1, YL2, YL3, YL4 ve YL5 şeklinde; doktora tezleri için DR1, DR 2, DR 3, DR 4 ve DR5 şeklinde; makaleler için ise M1, M2, M3, M4 ve M5 şeklinde kodlanarak ifade edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya dâhil edilen çalışmaların CIPP Modeli ve bilimsel araştırma ilkeleri açısından uygunluğuna ilişkin bulgulara, alt problemlere göre sırasıyla yer verilmiştir.

CIPP Modeli Ölçütlerine Uygunluk Açısından Bulgular

CIPP Değerlendirme Modeli Açısından Uygunluğa İlişkin Kontrol Listesi vasıtasıyla toplanan ve modelin ilkelerine uygunluk açısından boyutlar halinde analiz edilen bulgulara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

Bağlam Boyutu Ölçütlerine Uygunluk Açısından Bulgular

CIPP program değerlendirme modelinin bağlam boyutu ölçütlerine uygunluğuna ilişkin bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. CIPP Program Değerlendirme Modeli Bağlam Boyutu Ölçütlerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Ölçüt	Durum	f	
BAĞLAM	Evet	14	
	Hedefler belirlenmiştir.	Hayır	1
		Kısmen	-
		Evet	14
	Karşılancak ihtiyaçlar belirlenmiştir.	Hayır	1
		Kısmen	-
		Evet	9
	Çözülecek problemler belirlenmiştir.	Hayır	4
		Kısmen	2
		Evet	12
	Programın uygulandığı çevre tanımlanmıştır.	Hayır	2
		Kısmen	1
		Evet	12
	İhtiyaçların temelini teşkil eden problemler belirlenmiştir.	Hayır	2
		Kısmen	1
		Evet	8
	Kaçırılmış fırsatlar ve karşılanamayan ihtiyaçlar ile söz konusu gereksinimlerin niçin karşılanamadığı tespit edilmiştir.	Hayır	6
		Kısmen	1
	Evet	5	
Önerilen hedeflerin ihtiyaca yeterli düzeyde yanıt verme durumu incelenmiştir.	Hayır	8	
	Kısmen	2	

Tablo 4 incelendiğinde, çalışmaların tamamına yakınında CIPP program değerlendirme modelinin hedeflerin belirlenmesi, karşılanacak ihtiyaçların belirlenmesi, programın uygulandığı çevrenin tanımlanması ve ihtiyaçların temelini teşkil eden problemlerin belirlenmesi gibi temel ilkelerine yer verildiğı görülmektedir. Önerilen hedeflerin ihtiyaca yeterli düzeyde yanıt verme durumunun incelenmesi ve kaçırılmış fırsatların ve karşılanamayan ihtiyaçların belirlenmesinin en çok ihmal edilen ilkeler olduğı görülmektedir.

Girdi Boyutu Ölçütlerine Uygunluk Açısından Bulgular

CIPP program değerlendirme modelinin girdi boyutu ölçütlerine uygunluğuna ilişkin bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. CIPP Program Değerlendirme Modeli Girdi Boyutu Ölçütlerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Ölçüt	Durum	f
GİRDİ	Hedefler var olan duruma uygunluğu açısından değerlendirilmiştir.	Evet 14 Hayır 1 Kısmen -
	Hedeflerin okulun amaçları ile tutarlılığı tespit edilmiştir.	Evet 9 Hayır 6 Kısmen -
	İçeriğin genel ve özel amaçlarla tutarlılığı belirlenmiştir.	Evet 9 Hayır 6 Kısmen -
	Öğretim stratejilerinin hedeflerle tutarlılığı belirlenmiştir.	Evet 12 Hayır 3 Kısmen -

Tablo 5 incelendiğinde, hedeflerin var olan duruma uygunluğu açısından değerlendirilmesi ve öğretim stratejilerinin hedeflerle tutarlılığının belirlenmesi ilkelerine çalışmalarda yer verildiği, ancak hedeflerin okulun amaçları ile tutarlılığının tespit edilmesi ile içeriğin genel ve özel amaçlarla tutarlılığının belirlenmesi hususunda eksiklikler olduğu görülmektedir.

Süreç Boyutu Ölçütlerine Uygunluk Açısından Bulgular

CIPP program değerlendirme modelinin süreç boyutu ölçütlerine uygunluğuna ilişkin bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. CIPP Program Değerlendirme Modeli Süreç Boyutu Ölçütlerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Ölçüt	Durum	f
SÜREÇ	Program uygulanırken planlanan ve gerçekleştirilen etkinlikler arasındaki uyum incelenmiştir.	Evet 11 Hayır 4 Kısmen -
	Süreçteki olaylar kayıt altına alınmıştır.	Evet 10 Hayır 1 Kısmen 4
	Uygulanan sürecin ve maliyetinin kayıtları tutulmuştur.	Evet 5 Hayır 6 Kısmen 4
	Uygulama sürecinde meydana gelebilecek hatalar ortaya çıkarılmıştır veya ortaya çıkabilecek hatalar hakkında tahminde bulunulmuştur.	Evet 8 Hayır 7 Kısmen -

Tablo 6 incelendiğinde, meta değerlendirme kapsamındaki çalışmalardan 11'inin program uygulanırken planlanan ve gerçekleştirilen etkinlikler arasındaki uyum ilkesine, 10'unun süreçteki olayların kayıt altına alınması ilkesine uygun olduğu, ancak uygulanan sürecin ve maliyetinin kayıtlarının tutulması ve uygulama sürecinde meydana gelebilecek hataların ortaya çıkarılması ve muhtemel hatalar hakkında tahminde bulunulması noktasında eksiklikler olduğu göze çarpmaktadır.

Ürün Boyutu Ölçütlerine Uygunluk Açısından Bulgular

CIPP program değerlendirme modelinin ürün boyutu ölçütlerine uygunluğuna ilişkin bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. CIPP Program Değerlendirme Modeli Ürün Boyutu Ölçütlerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Ölçüt	Durum	f
ÜRÜN	Evet	12
	Hayır	1
	Kısmen	2
	Evet	11
	Hayır	3
	Kısmen	1
	Evet	13
	Hayır	1
	Kısmen	1
	Evet	1
	Hayır	14
	Kısmen	-
	Evet	8
	Hayır	6
Kısmen	1	

Tablo 7'de görüldüğü gibi, meta değerlendirmeye dâhil edilen çalışmalarda değerlendirilen programın ürünü hakkında verilerin toplandığı, programın ürününün beklenen ürün ile kıyaslandığı ve ihtiyaçların hangi ölçüde karşılandığı belirtilmiştir. Ancak incelenen çalışmaların yalnızca 1 tanesinde elde edilen ürün; bağlam girdi ve süreç ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir ve söz konusu programda yapılması gereken değişikliklere ilişkin öneriler göz ardı edilmiştir.

Çalışma Bazında CIPP Program Değerlendirme Modeli Boyutlarına Uygunluğun Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 8’de CIPP program değerlendirme modeli ölçütlerine uygunluğa ilişkin bulgular çalışma bazında sunulmuştur.

Tablo 8. Çalışma Bazında CIPP Modeli Boyutlarına Uygunluğun Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Ölçütler	YL1	YL2	YL3	YL4	YL5	DR1	DR2	DR3	DR4	DR5	M1	M2	M3	M4	M5
<i>Bağlam</i>															
Hedefler belirlenmiştir.	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Karşılancak ihtiyaçlar belirlenmiştir.	2	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2
Çözülecek problemler belirlenmiştir.	2	2	2	2	0	2	1	2	2	0	2	0	0	1	2
Programın uygulandığı çevre tanımlanmıştır.	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	0	2	1	2
İhtiyaçların temelini teşkil eden problemler belirlenmiştir.	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	1	2	0	2	2
Kaçırılmış fırsatlar ve karşılanamayan ihtiyaçlar ile söz konusu gereksinimlerin niçin karşılanamadığı tespit edilmiştir.	0	2	2	2	0	2	1	2	2	0	2	2	0	0	0
Önerilen hedeflerin ihtiyaca yeterli düzeyde yanıt verme durumu incelenmiştir.	0	2	0	0	0	2	2	0	1	0	2	1	0	0	2
<i>Girdi</i>															
Hedefler var olan duruma uygunluğu açısından değerlendirilmiştir.	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Hedeflerin okulun amaçları ile tutarlılığı tespit edilmiştir.	2	0	2	2	0	2	0	2	2	0	2	0	2	0	2
İçeriğin genel ve özel amaçlarla tutarlılığı belirlenmiştir.	2	0	2	0	0	2	0	2	2	0	2	2	2	2	2
Öğretim stratejilerinin hedeflerle tutarlılığı belirlenmiştir.	2	2	2	0	0	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2
<i>Süreç</i>															
Program uygulanırken planlanan ve gerçekleştirilen etkinlikler arasındaki uyum incelenmiştir.	2	2	2	2	0	2	2	0	2	0	2	2	2	2	0
Süreçteki olaylar kayıt altına alınmıştır.	1	1	1	2	0	2	2	0	2	2	2	2	1	2	2
Uygulanan sürecin ve maliyetinin kayıtları tutulmuştur.	0	0	0	2	0	1	2	0	0	2	2	2	1	1	1

Uygulama sürecinde meydana gelebilecek hatalar ortaya çıkarılmıştır veya ortaya çıkabilecek hatalar hakkında tahminde bulunulmuştur.	0	2	2	2	0	2	2	0	2	0	2	0	0	2	0
<i>Ürün</i>															
Programın ürünü hakkında veri toplanmıştır.	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2
Programın ürünü, beklenen ürün ile kıyaslanmıştır.	2	2	2	2	0	2	2	0	2	2	2	1	2	0	2
İhtiyaçların hangi ölçüde karşılandığı belirlenmiştir.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2
Elde edilen ürün; bağlam, girdi ve süreç ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Söz konusu programda nasıl bir değişiklik yapılması gerektiği belirtilmiştir.	1	2	2	2	0	2	2	0	2	2	2	0	0	0	2
Toplam Puan	28	30	33	32	4	37	30	24	33	24	38	24	24	21	31

Not: 0=Hayır, 1=Kısmen, 2= Evet anlamına gelmektedir.

CIPP Değerlendirme Modeli Açısından Uygunluğa İlişkin Kontrol Listesi'nde toplamda 20 ölçüt yer almaktadır. Bu veri toplama aracından alınabilecek maksimum puan $20 \times 2 = 40$ olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla Tablo 6 incelendiğinde, 30 puan ve üstü olan çalışmaların YL2, YL3, YL4, DR1, DR2, DR4, M1 ve M5 olduğu; 20-30 puan arası olan çalışmaların YL1, DR3, DR5, M2, M3 ve M4 olduğu; 20 puan altında kalan YL5 kodlu çalışmanın da ölçütleri karşılamada oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, 8 çalışmanın ölçütleri büyük ölçüde karşıladığı, 6 çalışmanın geliştirilebilir düzeyde olduğu, 1 çalışmanın ise ölçütleri büyük ölçüde karşılamadığı ifade edilebilir.

Bilimsel Araştırma Yöntemi Açısından Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Bu bölümde *Bilimsel Araştırma Yöntemi Açısından Uygunluğa İlişkin Kontrol Listesi* vasıtasıyla toplanan bulgulara bölümlere göre sırasıyla yer verilmiştir.

Giriş Bölümünün Bilimsel Araştırma Ölçütlerine Uygunluğu Açısından Değerlendirilmesi

Çalışmaların giriş bölümlerinin bilimsel araştırma ölçütlerine uygunluğuna ilişkin bulgulara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Giriş Bölümü Bilimsel Araştırma Ölçütlerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular

	Ölçüt	Durum	
		Durum	f
GİRİŞ	Problem durumu uygun bir dille ifade edilmiştir.	Evet	9
		Hayır	1
		Kısmen	5
	Araştırmanın amacı açık bir şekilde ifade edilmiştir.	Evet	14
		Hayır	-
		Kısmen	1
	İlgili alanyazın taraması yapılarak daha önce yapılan çalışmalara yer verilmiştir.	Evet	11
		Hayır	3
		Kısmen	1
	Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri uygun biçimde ifade edilmiştir.	Evet	13
		Hayır	2
		Kısmen	-

Tablo 9 incelendiğinde, çalışmalarda araştırmanın amacının açık bir biçimde ifade edildiği, konu ile ilgili yapılan çalışmalara yer verildiği ve problem cümlesi ile alt problemlerin uygun biçimde ifade edildiği görülmektedir. Ancak problem durumunu araştırmanın problemini açık bir şekilde ifade etmede bazı çalışmaların yetersiz kaldığı ifade edilebilir.

Yöntem Bölümünün Bilimsel Araştırma Ölçütleri Açısından Değerlendirilmesi

Çalışmaların yöntem bölümlerinin bilimsel araştırma ölçütlerine uygunluğuna ilişkin bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. Yöntem Bölümü Bilimsel Araştırma Ölçütlerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular

	Ölçüt	Durum	
		Durum	f
YÖNTEM	Araştırmanın modeli uygun biçimde ifade edilmiştir.	Evet	13
		Hayır	1
		Kısmen	1
	Evren ve örneklem ile bunların seçimine ilişkin bilgiler yeterlidir.	Evet	10
		Hayır	-
		Kısmen	5
	Veri toplama araçları ve bunların hazırlanmasına ilişkin bilgiler yeterlidir.	Evet	12
		Hayır	-
		Kısmen	3
	Verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yeterlidir.	Evet	11
		Hayır	-
		Kısmen	4

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmanın modelinin 1 çalışma haricinde uygun biçimde ifade edildiği, evren ve örneklem ile veri toplama araçlarına ilişkin bilgilerin yeterli olduğu, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verildiği görülmektedir. Bazı çalışmalarda evren ve örneklem seçimine, veri toplama araçlarının hazırlanmasına ve verilerin analizine dair bilgilere yer verilmediğinden bu çalışmaların bahsi geçen ölçütleri karşılamada kısmen yeterli olduğu ifade edilmiştir.

Bulgular Bölümünün Bilimsel Araştırma Ölçütleri Açısından Değerlendirilmesi

Çalışmaların bulgularının sunulduğu bölümün bilimsel araştırma ölçütlerine uygunluğuna ilişkin bulgulara Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Bulgular Bölümü Bilimsel Araştırma Ölçütlerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular

BULGULAR	Ölçüt	Durum	f
	Bulgular açık bir şekilde ve alt problemlere göre düzenli bir biçimde ifade edilmiştir.	Evet	14
	Hayır	-	
	Kısmen	1	

Tablo 11 incelendiğinde, çalışmalardan 1 tanesi hariç diğerlerinin tamamında bulguların açık ve alt problemlere göre düzenli bir biçimde sunulduğu görülmektedir. Bahsi geçen 1 çalışmada bulgular alt problemlere dayalı olarak düzenli bir biçimde değil, dağınık bir şekilde sunulmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler Bölümünün Bilimsel Araştırma Ölçütleri Açısından Değerlendirilmesi

Çalışmaların sonuç, tartışma ve öneriler bölümlerinin bilimsel araştırma ölçütlerine uygunluğuna ilişkin bulgulara Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12. Sonuç, Tartışma ve Öneriler Bölümü Bilimsel Araştırma Ölçütlerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Ölçüt	Durum	f	
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	Evet	12	
	Araştırmadan elde edilen sonuçlar özetlenmiştir.	Hayır	2
		Kısmen	1
		Evet	12
	Sonuçlar daha önce yapılmış araştırmaların sonuçları ile kıyaslanarak tartışma yapılmıştır.	Hayır	1
		Kısmen	2
		Evet	8
	Araştırma sonuçları yazar görüşleri doğrultusunda yorumlanmıştır.	Hayır	2
		Kısmen	5
		Evet	13
	Araştırma sonuçlarına ilişkin araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler yeterlidir.	Hayır	2
		Kısmen	-

Tablo 12’de görüldüğü üzere, meta değerlendirmeye dâhil edilen çalışmalarda elde edilen sonuçların özetlenmesi, daha önce yapılan çalışmalarla kıyaslanarak tartışma yapılması, sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmesi ölçütlerinin büyük oranda karşılandığı, ancak araştırma sonuçlarının yazar görüşleri doğrultusunda yorumlanması ölçütünün göz ardı edildiği görülmektedir.

Bilimsel Araştırma Yöntemi Açısından Uygunluğun Çalışma Bazında İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 13’te bilimsel araştırma yöntemi açısından ölçütlere uygunluğa ilişkin bulgular çalışma bazında sunulmuştur.

Tablo 13. Bilimsel Araştırma Yöntemi Açısından Uygunluğa İlişkin Bulgular

Ölçütler	YL1	YL2	YL3	YL4	YL5	DR1	DR2	DR3	DR4	DR5	M1	M2	M3	M4	M5
<i>Giriş</i>															
Problem durumu uygun bir dille ifade edilmiştir.	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	0	2	1
Araştırmanın amacı açık bir şekilde ifade edilmiştir.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
İlgili alanyazın taraması yapılarak daha önce yapılan çalışmalara yer verilmiştir.	0	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	1
Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri uygun biçimde ifade edilmiştir.	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2
<i>Yöntem</i>															
Araştırmanın modeli uygun biçimde ifade edilmiştir.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2
Evren ve örneklem ile bunların seçimine ilişkin bilgiler yeterlidir.	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2
Veri toplama araçları ve bunların hazırlanmasına ilişkin bilgiler yeterlidir.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2
Verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yeterlidir.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1
<i>Bulgular</i>															
Bulgular açık bir şekilde ve alt problemlere göre düzenli bir biçimde ifade edilmiştir.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2
<i>Sonuç, Tartışma ve Öneriler</i>															
Araştırmadan elde edilen sonuçlar özetlenmiştir.	2	1	2	2	0	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2
Sonuçlar daha önce yapılmış araştırmaların sonuçları ile kıyaslanarak tartışma yapılmıştır.	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	1	1
Araştırma sonuçları yazar görüşleri doğrultusunda yorumlanmıştır.	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	0	0	2
Araştırma sonuçlarına ilişkin araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler yeterlidir.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	2
Toplam Puan	21	25	21	21	21	24	25	26	25	26	23	21	15	18	22

Not: 0=Hayır, 1=Kısmen, 2= Evet anlamına gelmektedir.

Bilimsel Araştırma Yöntemi Açısından Uygunluğa İlişkin Kontrol Listesinde toplamda 13 ölçüt yer almaktadır. Bu veri toplama aracından alınabilecek maksimum puan $13 \times 2 = 26$ olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla Tablo 11 incelendiğinde, DR3 ve DR5 kodlu çalışmaların tüm bilimsel araştırma ölçütlerini tam anlamıyla karşıladığı, YL2, DR1, DR2, DR4 ve M1 kodlu çalışmaların ölçütlere büyük ölçüde uygun olduğu, meta değerlendirmeye dâhil edilen çalışmalardan yalnızca M3 ve M4 kodlu çalışmaların 20 puan altında olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, bilimsel araştırma yöntemi açısından çalışmaların büyük ölçüde yeterli olduğu ifade edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmaların birçoğunda CIPP program değerlendirme modelinin bağlam boyutuna ilişkin ilkelerden hedeflerin belirlenmesi, karşılanacak ihtiyaçların belirlenmesi, programın uygulandığı çevrenin tanımlanması ve ihtiyaçların temelini teşkil eden problemlerin belirlenmesi gibi temel ilkelerin önemle üzerinde durulmuştur. Önerilen hedeflerin ihtiyaca yeterli düzeyde yanıt verme durumunun incelenmesi ve kaçırılmış fırsatların ve karşılanamayan ihtiyaçların belirlenmesi ilkeleri bir kısım çalışmada ihmal edilmiştir.

Yapılan meta değerlendirmeye göre Berk'in (2012) doktora tezi olarak sunduğu Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Sistemin Provus'un Farklar Modeli ile Değerlendirilmesinin *Yararlılık Standartlarını* karşılama düzeyi "Mükemmel (93.6%)" olarak bulunmuştur. Bu sonuç, Yağan (2019), Akıncı ve Köse (2022) ve Yaşar, vd'in (2005) yaptıkları meta değerlendirme çalışmalarında da yararlılık standardı büyük ölçüde karşılanan bir standart olarak belirtilmektedir. Bu benzerlikler dikkate alındığında Türkiye'de yapılan değerlendirme çalışmalarının yararlılık standardını büyük oranda karşıladığı söylenebilir.

Girdi boyutuna ilişkin bulgulardan hareketle, hedeflerin var olan duruma uygunluğu açısından değerlendirilmesi ve öğretim stratejilerinin hedeflerle tutarlılığının belirlenmesi ilkelerinin çalışmalarda yer aldığı, ancak hedeflerin okulun amaçları ile tutarlılığının tespit edilmesi ile içeriğin genel ve özel amaçlarla tutarlılığının belirlenmesi hususunda eksiklikler olduğu sonucuna varılmıştır.

CIPP program değerlendirme modelinin süreç boyutuna ilişkin bulgular, meta değerlendirme kapsamındaki çalışmalardan II'inin program uygulanırken planlanan ve gerçekleştirilen etkinlikler arasındaki uyum ilkesine, 10'unun süreçteki olayların kayıt altına alınması ilkesine uygun olduğu, ancak uygulanan sürecin ve maliyetinin kayıtlarının tutulması ve uygulama sürecinde meydana gelebilecek hataların ortaya çıkarılması ve

muhtemel hatalar hakkında tahminde bulunulması noktasında eksiklikler olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

CIPP program değerlendirme modelinin ürün boyutu ölçütlerine uygunluğu açısından çalışmalar incelendiğinde elde edilen sonuç, meta değerlendirmeye dâhil edilen çalışmalarda değerlendirilen programın ürünü hakkında verilerin toplandığı, programın ürününün beklenen ürün ile kıyaslandığı ve ihtiyaçların hangi ölçüde karşılandığının belirtildiğini, ancak incelenen çalışmaların yalnızca 1 tanesinde elde edilen ürün; bağlam girdi ve süreç ile ilişkilendirilerek değerlendirildiğini ve söz konusu programda yapılması gereken değişikliklere ilişkin öneriler göz ardı edildiğini göstermektedir.

Ölçütlere uygunluğun çalışma bazında incelenmesine ilişkin bulgular, 8 çalışmanın yeterli düzeyde ölçütleri karşıladığını, 6 çalışmanın geliştirilebilir düzeyde karşıladığını, yalnızca bir çalışmanın ölçütleri karşılamadığı sonucunu ortaya koymuştur. Ölçütleri karşılayıp karşılamama durumunun çalışma türüne göre (yüksek lisans/doktora tezi veya makale) değişmediği, eşit bir dağılım olduğu ifade edilebilir.

Çalışmalar bilimsel araştırma ölçütlerine uygunluk açısından değerlendirildiğinde, giriş bölümünde araştırmanın amacının açık bir biçimde ifade edildiği, konu ile ilgili yapılan çalışmalara yer verildiği ve problem cümlesi ile alt problemlerin uygun biçimde ifade edildiği, bazı çalışmaların problem durumunu ifade etmede yetersiz kaldığı; yöntem bölümünde araştırmanın modelinin 1 çalışma haricinde uygun biçimde ifade edildiği, evren ve örneklem ile veri toplama araçlarına ilişkin bilgilerin yeterli olduğu, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verildiği; bazı çalışmalarda evren ve örneklem seçimine, veri toplama araçlarının hazırlanmasına ve verilerin analizine dair bilgilere yer verilmediğinden bu çalışmaların bahsi geçen ölçütleri karşılamada kısmen yeterli olarak değerlendirildiği; bulgular bölümünde çalışmaların tamamında bulguların açık bir şekilde sunulduğu; sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde elde edilen sonuçların özetlenmesi, daha önce yapılan çalışmalarla kıyaslanarak tartışma yapılması, sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmesi ölçütlerinin büyük oranda karşılandığı, ancak araştırma sonuçlarının yazar görüşleri doğrultusunda yorumlanması ölçütünün göz ardı edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bilimsel araştırma yöntemi açısından uygunluğun çalışma bazında değerlendirilmesi sonucunda yalnızca 2 çalışmanın geliştirilebilir olduğu, 2 çalışma haricindeki 13 çalışmanın bilimsel araştırma yöntemi açısından ölçütlere uygun olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Sonuç olarak, Stufflebeam'ın CIPP Program Değerlendirme Modeli kullanılarak yapılan değerlendirme çalışmalarında temel ilkelere özen gösterilmesine rağmen, modelin önemli bir parçası olarak ifade edilebilecek, ürün değerlendirme aşamasındaki elde edilen ürünün bağlam, girdi ve süreç ile ilişkilendirilerek yorumlanması gibi bazı ilkelerin göz ardı edildiği çıkarımına ulaşılmıştır. Çalışmalar bilimsel araştırma yöntemi açısından değerlendirildiğinde ise ölçütlere büyük oranda uyum sağladığı, program değerlendirme çalışmalarının titiz bir biçimde ele alındığı ifade edilebilir. Cura Yeleşen, Horuz, Kanıkırmızı ve Güvenç (2022) tarafından yapılan meta değerlendirme çalışmasında ele alınan 16 tez çalışmasının nitelikli olduğu sonucuna; İnan ve Berk (2022) tarafından gerçekleştirilen meta değerlendirme çalışmasında inceledikleri doktora tezinin yararlılık, yürütülebilirlik, uygunluk ve doğruluk ölçütlerine çok iyi veya mükemmel düzeyde uyduğu sonuçlarına varmışlardır. Bunun yanı sıra; Akıncı ve Köse (2022) ve Yasar, Gultekin, Kose, Girmen ve Anagun (2005) tarafından gerçekleştirilen meta değerlendirme çalışmalarında incelenen çalışmaların meta değerlendirme ölçütlerinden büyük ölçüde karşıladığı; Yağan (2019) tarafından yapılan çalışmada ise uygulanabilirlik boyutunda nispeten başarı gösterirken yararlılık, yerindelik ve doğruluk boyutlarında standartların büyük ölçüde karşılanmadığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarının alanyazındaki çalışmalarla kısmen paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacı ve uygulayıcılara şu öneriler sunulabilir:

- Program değerlendirme modellerinin uygulanma biçimi, örnek veri toplama araçları ve örnek çalışmaları içeren kılavuz niteliğinde bir kitap hazırlanabilir.
- Program değerlendirme sürecinde işe koşulan bilimsel araştırma yöntemlerine ilişkin bir çalışma hazırlanabilir.
- Çeşitli değerlendirme modelleri kullanılarak yapılan program değerlendirme çalışmalarının meta değerlendirmeleri yapılabilir.
- Nicel yöntemler kullanılarak yapılan program değerlendirme çalışmalarının meta analizi yapılabilir.

Kaynaklar

- Akinci, M., and Köse, E. (2022). A meta-evaluation research on teacher training programs in Türkiye. *International Journal of Progressive Education*, 18(4), 209-222.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı.
- Cura Yeleğen, H., Horuz, O. R., Kanıkırmızı, B. ve Güvenç, B. (2022). Program değerlendirme tezlerinin çok yüzeyli Rasch ölçme modeli ile meta değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 54-67.
- Edelfelt, R. And Raths, J. (1998). *A brief history of standards in teacher education*. Virginia, US: Association of Teacher Educators.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders J. R. and Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston, US: Pearson.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal Of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 175-188.
- Scriven, M. (2012). *Evaluating evaluations: A meta-evaluation checklist*. http://www.cobblestoneeval.com/wp-content/uploads/2013/05/EVALUATING_EVALUATIONS_8.16.11.pdf adresinden 17.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062385.pdf> adresinden 15.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The methodology of metaevaluation as reflected in metaevaluations by the Western Michigan University Evaluation Center. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 95-125.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. and Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı.
- Yağan, S. A. (2019). Program değerlendirme alanında yayınlanmış doktora tezlerinin meta değerlendirilmesi (2015-2018). *Electronic Journal of Education Sciences*, 8(16), 188-208.
- Yasar, Ş., Gultekin, M., Kose, N., Girmen, P., and Anagun, S. (2005, Temmuz). *The meta-evaluation of teacher training programs for elementary education in Turkey*. ATEA: Australian Teacher Education Association 33. Annual Conference. 498-504, Avustralya.

- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yüksel, İ. ve Akın, Z. (2013). Öğrenci başarısını belirleme sınavının (ÖBBS) öğrenci değerlendirme standartları kapsamında değerlendirilmesi: Bir meta değerlendirme araştırması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 473-495.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Sorunlarının Belirlenmesi

Ayfer Şahin¹

Mesut Fatih Demir²

Zeynep Demir³

Özet

Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden olan öğretmenlerin yaşadıkları sorunları belirlemek ve çözüme kavuşturulmak üzere öneriler geliştirmek öğretmenlerin motivasyonunun yükseltilmesi ve buna bağlı olarak da eğitimin kalitesinin artırılması için çok önemlidir. Bu düşünceden hareketle planlanan çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanarak belirlenmiş 46 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Veriler içerik analiz yöntemi ile değerlendirilip yorumlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin en çok eğitim-öğretim süreci ile ilgili sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu sorunların en çok tekrar eden kodlar ise okulların fiziki yetersizliği, ders kitaplarının yetersizliği, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun beklentiyi karşılamaması, veli profili (eğitim durumu, eğitime bakış açısı vb.), hizmet içi eğitimlerin planlanması ile ilgili sorunlar, öğretmenlerle ilgili sosyal etkinliklerin eksikliği şeklinde sıralanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin mesleki sorunlarının çözüme kavuşturulması için okulların çağın gereklerine uygun olarak donatım eksikliklerinin giderilmesi, ders kitaplarının içerik açısından zenginleştirilmesi, müfredat programlarının çağın ihtilaçlarına cevap verecek şekilde yeniden revize edilmesi, öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi önerilmektedir.

1 Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayfersahin1@gmail.com, 0000-0001-9903-1445

2 Öğr. Gör., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Çiçekdağı MYO, mesutfatihdemir@gmail.com, 0000-0001-7114-9775

3 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, zeynepcealtuntas@gmail.com, 0009-0008-8436-7884

1. Giriş

Eğitim geçmişten günümüze her boyutuyla tartışılan bir konudur. 21. yüzyılda ülkeler arasındaki rekabetin artması ve ihtiyaçların değişmesiyle eğitime olan bakış açısı da farklılaşmıştır. Son yıllarda yaşanan pandemi süreci de eğitime tamamen farklı bir boyut getirmiştir. Eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenlerin, eğitim sürecinin kaliteli ve başarılı bir şekilde devam ettirilmesinden de birinci elden sorumlu olduklarına inanılmaktadır.

Eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenlerin sorunlarını ele almadan eğitim öğretimle ilgili fikir beyan etmek süreci eksik değerlendirmek anlamına gelecektir. Çünkü öğretim programlarının uygulanması, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun yöntem, teknik ve materyallerin işe koşulması, öğretim ortamının düzenlenmesi ve günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireylerin yetiştirilmesi konusundaki en önemli pay sahibi öğretmenlerdir.

Bu noktada öğretmenlik kavramı mesleği ile ilgili tanımlardan hareketle öğretmenlere yüklenen sorumluluklara bakmak faydalı olacaktır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na atfen Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun 3. maddesinde öğretmenlik mesleği, "Eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" şeklinde tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022). Öğretmen, eğitim öğretim işini planlayan ve uygulamaları yürüten kişidir (Ergün, Ergezer, Çevik ve Özdaş, 1999). Kişileri sosyalleştiren ve bunun yanında insanları kuru kalabalıktan çok verimli kaynaklara dönüştüren eğitim sürecinin en önemli unsuru öğretmenlerdir (Özdemir, Civelek, Çetin, Karapınar ve Özel, 2015). Öğretmen toplumların gelişmişlik sürecinde yol açıcı vazgeçilmez unsurdur (Özpınar ve Sarpkaya, 2010). Ayrıca tüm meslekler arasında toplumun en çok özveri göstermesini beklediği öğretmenlik mesleği mensuplarıdır (Başer, Narlı ve Günhan, 2005).

Sadece bu tanım ve açıklamalara bakıldığında bile öğretmenlere çok fazla anlam ve sorumluluk yüklendiğini görmek mümkündür. Öğretmenlik mesleğinin özel uzmanlık bilgi ve beceri gerektirmesi (Hatipoğlu ve Kavas, 2016); öğretmenin, destekleyen, güler yüzlü, başarı odaklı, iletişim becerisi yüksek vb. iyi kişilik özelliklerine sahip olması zorunluluğu (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008); öğretmenin, toplumların ve bireylerin geleceğini şekillendiren kişiler olması gerekliliği (Ünsal, 2015); öğrenci başarısı noktasından program, ailesinden, okul kültüründen ve akranlarından daha etkili olduğu (Hattie, 2003) gibi beklentiler ve yakıştırmalar da göz önüne

alandığında öğretmenlerin bu tanımlamalara uygun davranışlar göstermesinin ne kadar zor olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin her bir branşı önemli olsa da özellikle eğitimin en temel basamağı olan ilkokullarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri her zaman ayrı bir yere sahip olmuştur. Okulöncesi sürecinde temelleri atılmaya başlansa da okula ve sosyal hayata uyum, kuralları öğrenme ve uygulama, hayata hazırlık, okuma-yazmayı öğrenme ve birçok alandaki yeni başlangıçlar yapma döneminin ilkokul düzeyi olduğu herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Bundan dolayıdır ki sınıf öğretmenlerine ekstra görev ve sorumluluk yüklenmektedir. Sınıf öğretmenleri bu süreçte çocuklar için bir öğretici, aynı zamanda bir idol, yeri geldiğinde de ailesinin bir ferdi (Anne/baba) konumundadır. Toplumun söz konusu sınıf öğretmenleri olduğunda eğitimden beklentileri daha da artmaktadır.

Öğretmenlerin toplumun bu beklentilerine cevap verebilmesi için kendilerini sürekli yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin görevlerini daha iyi edebilmeleri için sorunlarının belirlenmesi ve giderilmesi önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin sorunlarının yerinden belirlenmesi ve çözümü noktasında ilgililere ve yetkililere önerilerde bulunulması amaçlanmaktadır. Bu nedenle hem eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması noktasında hem de nitelikli öğretmen beklentisinin karşılanması noktasında önemli görülmektedir.

Literatür incelendiğinde öğretmen sorunlarına yönelik birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Analı ve Şahin'in (2020) kırsal kesimde göreve yeni başlayan öğretmenlerin sorunlarını ve çözüm önerilerini belirledikleri çalışma; Hatipoğlu ve Kavas'ın (2016) veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisini inceledikleri çalışma; Özdemir vd.'nin (2015) öğretmenlerin eğitimsel, çevresel ve sosyal sorunlarını tespit etmeyi amaçladıkları çalışma; Demir ve Arı'nın (2013) Çanakkale ili örneğinde öğretmen sorunlarını belirledikleri çalışma; Habacı, Karataş ve Adıgüzelli'nin (2013) öğretmenlerin güncel sorunları ile ilgili çalışma; Uygun'un (2012) ve Aydın'ın (1999) basında öğretmen sorunlarını ele alan yazıları değerlendirdikleri çalışmalar; Özpinar ve Sarpkaya'nın (2010) köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunlarını inceledikleri çalışma; Karacaoğlu ve Acar'ın (2009) 2005 tarihinde yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunları ele aldıkları çalışma; Aydın'ın (2009) Türkiye'de öğretmen sorunları açısından Millî Eğitim Şuralarının değerlendirilmesi ile ilgili yapmış olduğu çalışma; Maraşlı'nın (2007) Türkiye'de eğitimle ilgili süreli yayınlara yansıyan öğretmen sorunları çalışması; Kök, Küçükoglu, Tuğluk ve Koçyiğit'in

(2007) okulöncesi eğitiminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri çalışması; Barlı, Bilgili, Çelik ve Bayrakçıken'nin (2005) ilköğretim okul öğretmenlerinin sorunları çalışması; Doğan'ın (2005) Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları çalışması; Üstüner'in (2004) geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunlarını ele aldığı çalışma; Güler'in (1999) Cumhuriyet Dönemi bazı süreli yayınlara yansıyan öğretmen sorunları çalışması günümüze kadar yapılmış olan öğretmenlerin karşılaştığı sorunları ele alan çalışmalara örnek verilebilir. Dönemsel ve bölgesel olarak ele alınmış olan bu çalışmalarda ortaya konulmuş sorunların pek çoğunun hala çözüme kavuşturulduğunu söylemek mümkün değildir. Hatta çok hızlı değişen ve dönüşen dünyamızda toplumun öğretmenlerden beklentilerinin de değişime uğraması nedeniyle yeni sorunların da ortaya çıkmış olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde mesleklerini devam ettirirken karşılaştıkları güncel sorunların belirlenmesi ve çözüme kavuşturulması noktasında ilgililere ve yetkililere önerilerde bulunulmasına ihtiyaç hissedilmektedir.

Bu ihtiyacın giderilmesine katkı sunmak için planlanmış bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki problemlerini belirlemek ve çözüm önerileri geliştirmektir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin problemlerini belirlemek amacıyla birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak teknolojinin hızlı gelişimi ve toplumların eğitilmiş bireylerden beklentilerindeki değişimler öğretmenlerin görev ve sorumlulukları da güncellemiştir. Bu nedenle değişimin her alanda olduğu gibi eğitim ortamlarında ve süreçlerinde de yoğun şekilde yaşanması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin güncel sorunlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Sınıf öğretmenlerinin sorunları nelerdir?
- Düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin güncel sorunları cinsiyete göre değişmekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin güncel sorunları mesleki kıdeme göre değişmekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Hem nitel hem nicel çalışmalarda kullanılabilen durum çalışmaları belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Creswell (2021) durum çalışmasını araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir süreç içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığı ile detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı nitel bir yaklaşım olarak ifade etmiştir. Durum çalışmalarının temel özelliklerine bakıldığında belli bir amaç doğrultusunda ilerlediğini, sonrasında kuramsal temellendirmelerle verilerin toplanıp analiz edildiğini ve son aşamada durumun raporlaştırıldığını görmek mümkündür (Taşçı, 2021). Yürütülen bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar temel alınarak irdelenmiş, analizleri yapılmış ve raporlaştırılmaya çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Maksimum örnekleme yönteminde problemle ilgili olan ve kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir (Grix, 2010). Farklılığı sağlamak amacıyla katılımcıların farklı yönlerinin olması önemlidir ve amaç görelisi olarak küçük bir örneklem oluşturarak probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Çelebi, 2021). Maksimum örnekleme yönteminde dikkat edilmesi gereken nokta, örnekleme yansıtılacak çeşitlilik durumlarının amacı gözeticilerle karar verilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021).

Bu kapsamda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilde görev yapmakta olan 46 sınıf öğretmeni çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların farklı sosyoekonomik düzeylerden olması maksimum çeşitlilik kriteri olarak dikkate alınmıştır. Okul düzeylerinin iyi, orta ve düşük olarak belirlenme sebebi ise okul düzeylerine göre öğretmen sorunlarının farklılık gösterebileceği düşüncesidir. Çalışma grubunun değişkenleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

	Toplam	Okul Düzeyi			Deneyim		Cinsiyet	
		Yüksek	Orta	Düşük	1-18 Yıl	19-35 Yıl	Kadın	Erkek
Sınıf Öğretmeni	f 46	f 14	f 16	f 16	f 26	f 20	f 21	f 25

Çalışma grubunun cinsiyete, çalıştıkları okulun düzeyine, mesleki deneyim sürelerine göre dağılımı incelendiğinde 46 sınıf öğretmenin 21'i kadın, 25'i erkek öğretmenden oluşmakta olup 14'ü sosyoekonomik düzeyi yüksek düzeyde olan okulda, 16'sı sosyoekonomik düzeyi orta düzeyde olan okulda ve 16'sı sosyoekonomik düzeyi orta düzeyde olan okulda görev yapmaktadır ve 26'sı 1-18 yıl, 20'si ise 19-35 yıl görev süresine sahiptir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, kişilerden belli konu hakkındaki duygu ve düşüncülerini alam etkinliği olarak karşımıza çıkmakla beraber hem nitel hem de nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri toplama tekniğidir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Görüşme, oldukça esnek bir araştırma aracı olup araştırma sürecinin her basamağında kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2021). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmacının, görüşme öncesi belirlemiş olduğu soru veya konu başlıkları rehberlik etmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formunda bir konu hakkında ayrıntılı bilgi toplamaya yarayan, gerektiğinde görüşülen kişinin ve konunun durumuna göre farklı yönlere evrilebilen esnek ve genellikle nitel araştırmalarda kullanılan bir yöntemdir. Çalışmada öğretmenlere eğitim öğretim süreçlerinde karşılaştıkları 10 sorunu belirtmelerini isteyen bir açık uçlu soru yöneltilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlamadan önce her bir öğretmenin formu cinsiyetleri, mesleki deneyimleri ve görev aldıkları okulların sosyoekonomik düzeyleri de dikkate alınarak Ö1KO22 (Öğretmen 1-Kadın-Orta Düzey-22 yıl), Ö2ED15 (Öğretmen 2-Erkek-Düşük Düzey-15 yıl), Ö3KY18 (Öğretmen 3-Kadın-Yüksek Düzey-18 yıl) şeklinde sırayla kodlanmıştır. Araştırma çerçevesinde nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin

bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). İçerik analizinin kullanım amacı olarak Kızıltepe (2021), bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deneyimlerin, karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanılabilir tanımını yapmıştır.

Bu çalışmada ilk olarak görüşme formları incelenmiş ve formlar sıralanıp numaralandırılmıştır. Daha sonra ise öğretmenlerin belirlemiş oldukları sorunlar incelenmiş ve tekrar edilme sıklığına göre kodlanarak frekanslar (f) belirlenmiştir. Sorunlar gruplandırılırken çalışma grubundaki öğretmenlere verilen kodlara göre öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, görev yaptıkları okulların sosyoekonomik düzeyleri dikkate alınarak kodlanmıştır.

Veriler birbirinden bağımsız iki değerlendirici tarafından tek tek incelenmiş ve ayrı ayrı yapılan kodlamaların görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları saptanmıştır. Kategoriler arası tutarlılığı belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (2021) güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) kullanılmıştır. Kategoriler arasında ,87 tutarlılık olduğu belirlenmiştir. ,70 ve üstü tutarlılık oranına sahip kategorilerin tutarlı olduğu kabul edilmesi sebebiyle kategorilerin tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirlenen kavramlar ve kategorilerin frekansları tablolarda sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin güncel sorunlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada toplam 46 farklı sorun tespit edilmiştir. Daha sonraki süreçte aynı nedenden kaynaklanan sorunların tekrarını engellemek ve analize hataların karışmaması amacıyla aynı kodlar içerisinde yer alabilecek sorunlar birleştirilmiştir ve nihai olarak 30 farklı sorun üzerinden analize devam edilmiştir. Bu çerçevede 8 kategori ve 30 kod belirlenmiştir. Kategoriler ve alt kodlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar

Tema	Kategoriler	Kategori (f)	Kodlar	Kod (f)		
ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI SORUNLAR	Eğitim-Öğretim Süreci ile İlgili Sorunlar	103	Okulların Fiziki Yetersizliği	30		
			Ders Kitaplarının Yetersizliği	18		
			Ara Derslere Gerekli Önemin Verilmemesi (Beden, Resim...)	12		
			Yardımcı Personel Eksikliği	10		
			Okulların Ders Süresi ve Planlanması Sorunu	9		
			Okul Güvenliği ve Çevre Koşulları	8		
			Öğretmenler Arası İletişim Eksikliği/Anlaşmazlık	8		
			Müfredatın Yetersizliği	8		
			Özlük Hakları ile İlgili Sorunlar	66	Ekonomik Yetersizlikler	27
					Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun Beklentiyi Karşılamaması	17
	Öğretmenlik Mesleğinin İtibarsızlaştırılması	15				
	Öğretmene Ekstra İşlerin Verilmesi	7				
	Veli Kaynaklı Sorunlar	42	Veli Profili (Eğitim durumu, Eğitime bakış açısı vb.)	17		
			Velinin Okulla İş Birliği Yapmaması	16		
			Velinin Öğrenciyle İlgilenmemesi	9		
	Merkez Teşkilatı Kaynaklı Sorunlar	41	Bakanlığın Öğretmen Görüşlerini Dikkate Almaması	12		
			Öğretmene Koruyucu Hakların Verilmemesi	8		
			Eğitim Politikalarındaki Yanlışlar	7		
			Atama Politikasındaki Yanlışlar	5		
			Yönetici Atamasındaki Liyakatsizlik	5		
Mesleki Gelişim ile İlgili Sorunlar	34	Bakanlığın Gerekli Ödenekleri Sağlamaması	4			
		Hizmet İçi Eğitimlerin Planlanması ile İlgili Sorunlar	17			
		Öğretmenlerle İlgili Sosyal Etkinliklerin Eksikliği	17			
Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	22	Sınıftaki Farklı Özellikteki Öğrenciler Sorunu	11			
		Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Düşük Olması	11			
Taşra Teşkilatı Kaynaklı Sorunlar	19	Öğretmenlere Geliştirici Aktivite Alanının Sunulmaması	10			
		Öğretmen ve Okullara Yeteri İmkânın Sağlanmaması	5			
		Öğretmenle İş Birliği Yapılmaması ve Başarıların Ödüllendirilmemesi	4			
Okul Yöneticileri ile İlgili Sorunlar	14	Okul Müdürünün Öğretmenle İş Birliği Yapmaması	8			
		Okul Müdürünün Öğretmenlere Eşit Davranmaması ve Tutumları	6			

Tablo 2 incelendiğinde “Eğitim-Öğretim Süreci ile İlgili Sorunlar (f=103), Özlük Hakları ile İlgili Sorunlar (f=66), Veli Kaynaklı Sorunlar (f=42), Merkez Teşkilat Kaynaklı Sorunlar (f=41), Mesleki Gelişim ile İlgili Sorunlar (f=34), Öğrenci Kaynaklı Sorunlar (f=22), Taşra Teşkilatı Kaynaklı Sorunlar (f=19) ve Okul Yöneticileri ile İlgili Sorunlar (f=14)” olmak üzere toplam sekiz kategori oluşturulmuştur. Oluşturulmuş olan sekiz kategori altında ise toplam 30 kod oluşturulmuştur.

Elde edilen eğitim-öğretim süreci ile ilgili sorunlar kategorisinde yer alan sorunların cinsiyet, mesleki deneyim, okulun sosyoekonomik düzeyi ve sorunların frekanslarını gösteren bilgiler Tablo 3’te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 3. Eğitim-öğretim sürecinde yer alan sorunlar

Kategori	Sorun	Cinsiyet		Mesleki Deneyim		Okulun Sosyoekonomik Düzeyi			Toplam
		Kadın	Erkek	1-17 yıl	18-35 yıl	Yüksek	Orta	Düşük	
Eğitim-Öğretim Süreci ile ilgili Sorunlar	Okulların Fiziki Yetersizliği	14	16	13	17	11	10	9	30
	Ders Kitaplarının Yetersizliği	8	10	7	11	8	7	3	18
	Ara Derslere Gerekli Önemin Verilmemesi (Beden, Resim...)	6	6	2	10	7	3	2	12
	Yardımcı Personel Eksikliği	5	5	3	7	4	2	4	10
	Okulların Ders Süresi ve Planlanması Sorunu	5	4	7	2	4	2	3	9
	Öğretmenler Arası İletişim Eksikliği/Anlaşmazlık	4	4	3	5	3	1	4	8
	Okul Güvenliği ve Çevre Koşulları	3	5	3	5	5	2	1	8
	Müfredatın Yetersizliği	3	5	3	5	3	4	1	8

Tablo 3’teki Eğitim-Öğretim Süreci ile İlgili Sorunlar kategorisinde yer alan sorunlara bakıldığında **erkek öğretmenlerin** Okulların Fiziki Yetersizliği (f=16), Ders Kitaplarının Yetersizliği (f=10), Okul Güvenliği ve Çevre Koşulları (f=5) ve Müfredatın Yetersizliği (f=5) sorunlarını daha çok dile getirdiği görülürken **kadın öğretmenlerin** ise sadece Okulların Ders Süresi ve Planlanması Sorunu (f=5)’nu daha çok dile getirdikleri görülmektedir.

Ara Derslere Gerekli Önemin Verilmemesi (Beden, Resim...) (f=6), Yardımcı Personel Eksikliği (f=5) ve Öğretmenler Arası İletişim Eksikliği/Anlaşmazlık (f=4) sorunları ise eşit sayıda ifade edilmiştir.

Tablo 3'te yer alan sorunlar mesleki deneyim açısından incelendiğinde 1-17 yıl arasında görev yapan öğretmenler "Okulların Ders Süresi ve Planlanması Sorunu (f=5)'nu en çok dile getiren grup olurken 18-35 yıl arasında görev yapan öğretmenler ise "Okulların Fiziki Yetersizliği (f=17), Ders Kitaplarının Yetersizliği (f=11), Ara Derslere Gerekli Önemin Verilmemesi (Beden, Resim...) (f=10), Yardımcı Personel Eksikliği (f=7), Öğretmenler Arası İletişim Eksikliği/Anlaşmazlık (f=5), Okul Güvenliği ve Çevre Koşulları (f=5) ve Müfredatın Yetersizliği (f=5) sorunlarını daha çok dile getirmişlerdir.

Tablo 3'te yer alan sorunlar okulların sosyoekonomik düzeyleri açısından incelendiğinde **yüksek sosyoekonomik düzeye** sahip okullarda görev yapan öğretmenler en çok "Okulların Fiziki Yetersizliği (f=11), Ders Kitaplarının Yetersizliği (f=8), Ara Derslere Gerekli Önemin Verilmemesi (Beden, Resim...) (f=7), Okulların Ders Süresi ve Planlanması Sorunu (f=4), Okul Güvenliği ve Çevre Koşulları (f=5) problemlerini dile getirmişlerdir, **orta sosyoekonomik düzeye** sahip okullarda görev yapan öğretmenler en çok Müfredatın Yetersizliği (f=4) problemini dile getirmişlerdir, **düşük sosyoekonomik düzeye** sahip okullarda görev yapan öğretmenler ise en çok Öğretmenler Arası İletişim Eksikliği/Anlaşmazlık (f=4) problemini dile getirmişlerdir.

Tablo 3'teki Eğitim-Öğretim Süreci ile İlgili Sorunlar kategorisinde yer alan sorunlarla ilgili örnek cümleler: **Ö20ED15:** Öğretmenlere gerekli materyaller sağlanmıyor. **Ö36ED16:** Okul binaları öğrencilerin seviyelerine tam olarak uyarlanamıyor. **Ö5EY17:** Ders kitaplarının ve yardımcı kaynakların içeriğinin düzenlenerek daha etkinliktir ve öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek tarzda yenilenmesi gerekmektedir. **Ö45EY29:** Ders kitaplarının ve kaynakların kazanım ve öğrenci seviyelerine uygun olmaması birçok soruna neden olmaktadır. **Ö3EO23:** Geleceğin sanatçısı ve sporcusunu yetiştirmek için ilkokul da beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik gibi derslere branş öğretmenin girmesi gerekir. **Ö29KD8:** Temizlik ve hijyen sıkıntılarında öğretmenlerin kaderine bırakılıp yeterli personelin verilmemesi. **Ö5EY17:** Haftalık ders programının yoğunluğu ilkokul için (30 saat) çok fazla, çocuklar uzun süre okulda kalıyor. **Ö4EY15:** Öğle arasının olması çocukların ve öğretmenlerin motivasyonlarını düşürüyor ve öğrencilerde beslenme sorununa neden oluyor. **Ö17KO20:** Öğretmenler arasındaki mobbing yapılmakta ve öğretmenler kendi aralarında öğretmenlik mesleğini küçümsemekteler. **Ö2EY24:** Okullardaki çevre koşullarından dolayı her okulun

sabit bir güvenlik görevlisinin olması gerekir. **Ö7Eİ20**: Bakanlık müfredatının tek tip olması okullarda sorun yaratıyor. **Ö5EY17**: Müfredat çok ağır olduğu için öğrencileri sosyal anlamda geliştirecek yeterli zaman kalmıyor.

Elde edilen Özlük Hakları ile İlgili Sorunlar kategorisinde yer alan sorunların cinsiyet, mesleki deneyim, okulun sosyoekonomik düzeyi ve sorunların frekanslarını gösteren bilgiler Tablo 4'te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4. Özlük hakları ile ilgili sorunlar

Kategori	Sorun	Cinsiyet		Mesleki Deneyim		Okulun Sosyoekonomik Düzeyi			Toplam
		Kadın	Erkek	1-17 yıl	18-35 yıl	Yüksek	Orta	Düşük	
Özlük Hakları ile İlgili Sorunlar	Ekonomik Yetersizlikler	11	16	16	11	6	12	9	27
	Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun Beklentiyi Karşılammaması	11	6	11	6	3	12	2	17
	Öğretmenlik Mesleğinin İtibarsızlaştırılması	8	7	7	8	5	4	6	15
	Öğretmene Ekstra İşlerin Verilmesi	4	3	5	2	1	5	1	7

Tablo 4'teki Özlük Hakları ile İlgili Sorunlar kategorisinde yer alan sorunlara bakıldığında **erkek öğretmenlerin** sadece Ekonomik Yetersizlik (f=16) sorununu dile getirdiği görülürken **kadın öğretmenlerin** ise Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun Beklentiyi Karşılammaması (f=11), Öğretmenlik Mesleğinin İtibarsızlaştırılması (f=8) ve Öğretmene Ekstra İşlerin Verilmesi (f=4) sorunlarını daha çok dile getirdikleri görülmektedir.

Tablo 4'te yer alan sorunlar meslek deneyimi açısından incelendiğinde **1-17 yıl** arasında görev yapmış olan öğretmenlerin Ekonomik Yetersizlik (f=16), Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun Beklentiyi Karşılammaması (f=11) ve Öğretmene Ekstra İşlerin Verilmesi (f=5) sorunlarını daha fazla dile getirdiği görülürken, **18-35 yıl** arası görev yapan öğretmenlerin ise sadece Öğretmenlik Mesleğinin İtibarsızlaştırılması (f=8) sorununu daha fazla dile getirdikleri görülmektedir.

Tablo 4'te yer alan sorunlar okulun sosyoekonomik düzeylerine göre incelendiğinde **orta sosyoekonomik düzeye** sahip okulda görev yapan öğretmenlerin Ekonomik Yetersizlik (f=12), Öğretmenlik Meslek

Kanunu'nun Beklentiyi Karşılamaması (f=12) ve Öğretmenlere Ekstra İşlerin Verilmesi (f=5) sorununu daha fazla dile getirdikleri görülürken, **düşük sosyoekonomik düzeye** sahip okulda görev yapan öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin İtibarsızlaştırılması (f=6) sorununu daha fazla dile getirmektedir. **Yüksek sosyoekonomik düzeye** sahip öğretmenlerin ise daha fazla dile getirdiği bir sorun bulunmamaktadır.

Tablo 4'teki Özlük Hakları ile İlgili Sorunlar kategorisinde yer alan sorunlarla ilgili örnek cümleler: **Ö33EO21: Öğretmenlerin maddi kayguları mesleğin önüne geçiyor. Ö2EY24: Eğitim öğretim ödeneğinin en az 1 maaş olması gerekir. Ö43EY33: Kariyer basamak sınavları ile öğretmenlerin gruplaştırmakta. Ö34EY12: Uzman öğretmenliğin kıdeme değil sınava göre olması. Ö5EY17: Toplumun gözündeki öğretmenin itibarının tekrar iade edilmesi için gerekli çalışmalar yapılması gerekiyor. Ö31KY22: Sosyal medya ve velilerin öğretmenlik onurlarını zedeleyen tavırların sergilenmesi. Ö11EO17: Her uygulamada, her işte önce sınıf öğretmenleri etkileniyor ve iş bize kalıyor.**

Elde edilen Veli Kaynaklı Sorunlar kategorisinde yer alan sorunların cinsiyet, mesleki deneyim, okulun sosyoekonomik düzeyi ve sorunların frekanslarını gösteren bilgiler Tablo 5'te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 5. Veli kaynaklı sorunlar

Kategori	Sorun	Cinsiyet		Mesleki Deneyim		Okulun Sosyoekonomik Düzeyi			
		Kadın	Erkek	1-17 yıl	18-35 yıl	Yüksek	Orta	Düşük	Toplam
Veli Kaynaklı Sorunlar	Veli Profili (Eğitim durumu, Eğitime bakış açısı vb.)	7	10	10	7	3	6	8	17
	Velinin Okulla İş Birliği Yapmaması	10	6	8	8	4	6	6	16
	Velinin Öğrenciyle İlgilenmemesi	6	3	3	6	2	3	4	9

Tablo 5'teki Veli Kaynaklı Sorunlar kategorisinde yer alan sorunlara bakıldığında **erkek öğretmenlerin** sadece Veli Profili (Eğitim Durumu, Eğitime Bakış Açısı vb.) (f=10) sorununu daha fazla dile getirdikleri görülürken, **kadın öğretmenlerin** ise Velinin Okulla İş Birliği Yapmaması (f=10) ve Velinin Öğrenciyle İlgilenmemesi (f=6) sorunlarını daha fazla dile getirdiği görülmektedir.

Tablo 5'te yer alan sorunların meslek deneyimi açısından incelendiğinde **1-17 yıl** arasında görev yapmış olan öğretmenlerin Veli Profili (Eğitim Durumu, Eğitime Bakış Açısı vb.) (f=10) sorununu daha fazla dile getirdikleri görülürken, **18-35 yıl** arasında görev yapmış olan öğretmenlerin Velinin Öğrenciyle İlgilenmemesi (f=6) sorununu daha fazla dile getirdiği görülmektedir.

Tablo 5'te yer alan sorunlar okulun sosyoekonomik düzeylerine göre incelendiğinde **düşük sosyoekonomik düzeye** sahip okulda görev yapan öğretmenlerin Veli Profili (Eğitim Durumu, Eğitime Bakış Açısı vb.) (f=8) ve Velinin Öğrenciyle İlgilenmemesi (f=4) sorunlarını daha fazla dile getirdiği görülmektedir.

Tablo 5'teki Veli Kaynaklı Sorunlar kategorisinde yer alan sorunlarla ilgili örnek cümleler: **Ö30KD17: Veliler çok bilinçsiz ve umursamaz. Ö27KO15: Ne yaparsan yap veliyi memnun edemiyoruz. Ö29KD8: Velilerin öğretmenlerin her işine karışması ve sorun çıkarması. Ö30KD17: Velilerin uzman olmadığı konularda müdahalede bulunması. Ö8EY15: Yanlış davranışı düzeltmek için veli ile görüşüldüğünde velinin durumu kabul etmemesi. Ö19ED20: Aileler eğitime kendilerini dahil etmiyorlar.**

Elde edilen Merkez Teşkilatı Kaynaklı Sorunlar kategorisinde yer alan sorunların cinsiyet, mesleki deneyim, okulun sosyoekonomik düzeyi ve sorunların frekanslarını gösteren bilgiler Tablo 6'da ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 6. Merkez teşkilatı kaynaklı sorunlar

Kategori	Sorun	Cinsiyet		Mesleki Deneyim		Okulun Sosyoekonomik Düzeyi			Toplam
		Kadın	Erkek	1-17 yıl	18-35 yıl	Yüksek	Orta	Düşük	
Merkez Teşkilatı Kaynaklı Sorunlar	Bakanlığın Öğretmen Görüşlerinin Dikkate Alınmaması	4	8	9	3	4	2	6	12
	Öğretmene Koruyucu Hakların Verilmemesi	2	6	3	5	1	4	3	8
	Eğitim Politikalarındaki Yanlışlar	2	5	5	2	3	1	3	7
	Atama Politikasındaki Yanlışlar	2	3	3	2	0	1	4	5
	Yönetici Atamasındaki Liyakatsizlik	0	5	3	2	3	1	1	5
	Bakanlığın Gerekli Ödenekleri Sağlanamaması	2	2	2	2	1	2	1	4

Tablo 6'da Merkez Teşkilatı Kaynaklı Sorunlar kategorisinde yer alan sorunlara bakıldığında **erkek öğretmenlerin** Bakanlığın Öğretmen Görüşlerinin Dikkate Alınmaması (f=8), Öğretmene Koruyucu Hakların Verilmemesi (f=6), Eğitim Politikalarındaki Yanlışlar (f=5), Atama Politikasındaki Yanlışlar (f=3) ve Yönetici Atamasındaki Liyakatsizlik (f=5) sorunları daha çok dile getirdiği görülmekteyken **kadın öğretmenlerin** daha fazla dile getirmiş olduğu bir sorun bulunmamaktadır.

Tablo 6'da yer alan sorunların meslek deneyimi açısından incelendiğinde **1-17 yıl** arasında görev yapmış olan öğretmenlerin Bakanlığın Öğretmen Görüşlerinin Dikkate Alınmaması (f=9), Eğitim Politikalarındaki Yanlışlar (f=5), Atama Politikasındaki Yanlışlar (f=3) ve Yönetici Atamasındaki Liyakatsizlik (f=3) sorunları daha çok dile getirdiği görülmekteyken, **18-35 yıl** arasında görev yapmış olan öğretmenlerin ise sadece Öğretmene Koruyucu Hakların Verilmemesi (f=5) sorunu daha fazla dile getirilmiştir.

Tablo 6'da yer alan sorunlar okulun sosyoekonomik düzeylerine göre incelendiğinde **düşük sosyoekonomik düzeye** sahip okulda görev yapan öğretmenlerin Bakanlığın Öğretmen Görüşlerinin Dikkate Alınmaması (f=6) ve Atama Politikasındaki Yanlışlar (f=4) sorunlarını daha fazla dile getirdiği görülmektedir. **Orta sosyoekonomik düzeye** sahip okulda görev yapan öğretmenlerin Öğretmene Koruyucu Hakların Verilmemesi (f=4) ve Bakanlığın Gerekli Ödenekleri Sağlanamaması (f=2) sorunlarını daha fazla dile getirildiği görülürken, **yüksek sosyoekonomik düzeye** sahip okulda görev yapan öğretmenlerin Yönetici Atamasındaki Liyakatsizlik (f=3) sorununu daha fazla dile getirdikleri görülmektedir.

Tablo 6'daki Mesleki Teşkilatı Kaynaklı Sorunlar kategorisinde yer alan sorunlarla ilgili örnek cümleler: **Ö29KD8:** Sorunların öğretmen görüşleri ile değil üst tabadaki insanların sadece kendilerinden yani kendi fikirleriyle çözmeleri. **Ö27KO15:** MEB öğretmenlere anket uygulayıp görüş alıyor ama uygulamada dikkate almıyor. **Ö46ED16:** Öğretmenlik mesleğinin değersizleştirilmesi ve bu değersizleştirmeler karşısında bakanlığımızın bir çalışma yürütmemesi. **Ö46ED16:** Eğitim yönetim sisteminin siyasi yapılara hizmet etmesi. **Ö20ED15:** İlk atanan öğretmenlerin uzak köy ve yerleşim yerlerine verilmesi öğretmenlerin mesleğe bakışım değiştiriyor. **Ö5EY17:** Liyakat sahibi, yaptığı işin bilincinde olan, sorumluluk alabilen, yenilikçi yöneticiler görevlendirilerek okullardaki kalitenin artırılması gerekiyor. **Ö31KY22:** Sınıf gezileri için önümüzde çok engel var. Gezilerin bakanlık tarafından periyodik olarak düzenlenmesi gerektiğine inanıyorum. **Ö27KO15:** Okullara yapılan ödeneklerin azlığından donanımı tam olmayan sınıfların oluşmasına neden oluyor.

Elde edilen Mesleki Gelişim ile İlgili Sorunlar kategorisinde yer alan sorunların cinsiyet, mesleki deneyim, okulun sosyoekonomik düzeyi ve sorunların frekanslarını gösteren bilgiler Tablo 7'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 7. Mesleki gelişim ile ilgili sorunlar

Kategori	Sorun	Cinsiyet		Mesleki Deneyim		Okulun Sosyoekonomik Düzeyi			Toplam
		Kadın	Erkek	1-17 yıl	18-35 yıl	Yüksek	Orta	Düşük	
Mesleki Gelişim ile İlgili Sorunlar	Hizmet İçi Eğitimlerin Planlanması ile İlgili Sorunlar	10	7	10	7	2	8	7	17
	Öğretmenlerle İlgili Sosyal Etkinliklerin Eksikliği	9	8	10	7	7	5	5	17

Tablo 7'de Mesleki Gelişim ile İlgili Sorunlar kategorisinde yer alan sorunlara bakıldığında **kadın öğretmenlerin** Hizmet İçi Eğitimlerin Planlanması ile İlgili Sorunlar (f=10) ve Öğretmenlerle İlgili Sosyal Etkinliklerin Eksikliği (f=9) sorunlarının daha fazla dile getirildiği görülürken **erkek öğretmenlerin** daha fazla dile getirdiği sorun yer almamaktadır.

Tablo 7'de yer alan sorunların meslek deneyimi açısından incelendiğinde **1-17 yıl** arasında görev yapmış olan öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerin Planlanması ile İlgili Sorunlar (f=10) ve Öğretmenlerle İlgili Sosyal Etkinliklerin Eksikliği (f=10) sorunlarının daha fazla dile getirildiği görülürken **18-35 yıl** arasında görev yapmış olan öğretmenlerin daha fazla dile getirdiği sorun yer almamaktadır.

Tablo 7'de yer alan sorunlar okulun sosyoekonomik düzeylerine göre incelendiğinde **orta sosyoekonomik düzeye** sahip okulda görev yapan öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerin Planlanması ile İlgili Sorunlar (f=8) sorununu daha fazla dile getirdikleri görülürken, **yüksek sosyoekonomik düzeye** sahip okulda görev yapan öğretmenlerin Öğretmenlerle İlgili Sosyal Etkinliklerin Eksikliği (f=7) sorununu daha fazla dile getirdikleri görülmektedir.

Tablo 7'deki Mesleki Gelişim ile İlgili Sorunlar kategorisinde yer alan sorunlarla ilgili örnek cümleler: **Ö27KO15: Okullarda hiç sosyal, kültürel faaliyetlerin yapılmaması ya da "yaptım, oldu" mantığıyla yürütülmekte.**

Ö38EY17: Öğretmenlerin kendilerini geliştirecek (yurt dışı eğitim programları, sinema, opera, geziler vs.) ortam bulunmuyor. **Ö25EO16:** Hizmet içi eğitimlerin zamanlamasının yanlış olması. **Ö1KD26:** Verilen hizmet içi eğitimlerin formalite olup amaca hizmet etmiyor. **Ö21ED20:** Sık sık hizmet içi eğitime alınmasının öğretmenleri bıktırması.

Elde edilen Öğrenci Kaynaklı Sorunlar kategorisinde yer alan sorunların cinsiyet, mesleki deneyim, okulun sosyoekonomik düzeyi ve sorunların frekanslarını gösteren bilgiler Tablo 8’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 8. Öğrenci kaynaklı sorunlar

Kategori	Sorun	Cinsiyet		Mesleki Deneyim		Okulun Sosyoekonomik Düzeyi			Toplam
		Kadın	Erkek	1-17 yıl	18-35 yıl	Yüksek	Orta	Düşük	
Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Düşük Olması	4	7	4	7	4	3	4	11
	Sınıftaki Farklı Özellikteki Öğrenciler Sorunu	6	5	9	2	2	6	3	11

Tablo 8’de Öğrenci Kaynaklı Sorunlar kategorisinde yer alan sorunlara bakıldığında **erkek öğretmenlerin** Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Düşük Olması (f=7) sorununu daha fazla dile getirdiği görülürken, **kadın öğretmenlerin** ise Sınıftaki Farklı Özellikteki Öğrenciler Sorunu ’nu (f=6) daha fazla dile getirmişlerdir.

Tablo 8’de yer alan sorunların meslek deneyimi açısından incelendiğinde **1-17 yıl** arasında görev yapmış olan öğretmenlerin Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Düşük Olması (f=7) sorununu daha fazla dile getirildiği görülürken, **18-35 yıl** arasında görev yapmış olan öğretmenlerin ise Sınıftaki Farklı Özellikteki Öğrenciler Sorunu ’nu (f=9) daha fazla dile getirmişlerdir.

Tablo 8’de yer alan sorunlar okulun sosyoekonomik düzeylerine göre incelendiğinde **orta sosyoekonomik düzeye** sahip okulda görev yapan öğretmenlerin Sınıftaki Farklı Özellikteki Öğrenciler Sorunu ’nu (f=6) daha fazla dile getirmişlerdir.

Tablo 8’deki Öğrenci Kaynaklı Sorunlar kategorisinde yer alan sorunlarla ilgili örnek cümleler: **Ö11EO17:** Aile durumları çocuktan çocuğa değiştiği için

sınıf içi öğrencilerin düzeyleri çok farklı. **Ö19ED20:** Özellikle köylerde okul öncesi eğitimin olmaması çocuklar arası seviye farkı oluşturuyor. **Ö37EO18:** Yabancı uyruklu öğrenci sayılarının fazla olması sınıfı olumsuz yönde etkilemektedir. **Ö29KD8:** Mülteci öğrencilerin valilik kararı ile sadece kenar mahalledeki okullara verilmesi.

Elde edilen Taşra Teşkilatı Kaynaklı Sorunlar kategorisinde yer alan sorunların cinsiyet, mesleki deneyim, okulun sosyoekonomik düzeyi ve sorunların frekanslarını gösteren bilgiler Tablo 9'da ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 9. Öğrenci kaynaklı sorunlar

Kategori	Sorun	Cinsiyet		Mesleki Deneyim		Okulun Sosyoekonomik Düzeyi			Toplam
		Kadın	Erkek	1-17 yıl	18-35 yıl	Yüksek	Orta	Düşük	
Taşra Teşkilatı Kaynaklı Sorunlar	Öğretmenlere Geliştirici Aktivite Alanının Sunulmaması	6	4	7	3	3	3	4	10
	Öğretmen ve Okullara Yeteri İmkânın Sağlanmaması	3	2	3	2	0	4	1	5
	Öğretmenle İş Birliği Yapılmaması ve Başarıların Ödüllendirilmemesi	2	2	2	2	1	2	1	4

Tablo 9'da Taşra Teşkilatı Kaynaklı Sorunlar kategorisinde yer alan sorunlara bakıldığında **kadın öğretmenlerin** Öğretmenlere Geliştirici Aktivite Alanının Sunulmaması (f=6) ve Öğretmen ve Okullara Yeteri İmkânın Sağlanmaması (f=3) sorunlarını daha fazla dile getirdiği görülmektedir.

Tablo 9'da yer alan sorunların meslek deneyimi açısından incelendiğinde **1-17 yıl** arasında görev yapmış olan öğretmenlerin Öğretmenlere Geliştirici Aktivite Alanının Sunulmaması (f=7) ve Öğretmen ve Okullara Yeteri İmkânın Sağlanmaması (f=3) sorunlarını daha fazla dile getirdiği görülmektedir.

Tablo 9'da yer alan sorunlar okulun sosyoekonomik düzeylerine göre incelendiğinde **orta sosyoekonomik düzeye** sahip okulda görev yapan öğretmenlerin Öğretmen ve Okullara Yeteri İmkânın Sağlanmaması (f=4) ve Öğretmenle İş Birliği Yapılmaması ve Başarıların Ödüllendirilmemesi

(f=2) sorunu daha fazla dile getirilmişken, **düşük sosyoekonomik düzeye** sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ise Öğretmenlere Geliştirici Aktivite Alanının Sunulmaması (f=4) sorununu daha fazla dile getirmişlerdir.

Tablo 9'daki Taşra Teşkilatı Kaynaklı Sorunlar kategorisinde yer alan sorunlarla ilgili örnek cümleler: **Ö14KD15:** Sosyal aktivitelere katılabileceği alanlar öğretmenlere sunulmamaktadır. **Ö3EO23:** Sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerin gezilerin yapılması için gerekli maddi imkân ve zaman ayrılmıyor. **Ö34EY12:** Öğretmenlerin diğer meslekler gibi (polis, asker vb.) sosyal haklarının olmaması. **Ö41KO18:** Öğretmenlere erken emeklilik hakkı sağlanmalı gerekiyor. **Ö17KO20:** Öğretmen başarıları fark edilip desteklenmiyor. **Ö18ED20:** Başarının desteklenmesi, teşvik edilmesi, ödüllendirilmesi konusunda büyük eksiklikler var.

Elde edilen Okul Yöneticileri ile İlgili Sorunlar kategorisinde yer alan sorunların cinsiyet, mesleki deneyim, okulun sosyoekonomik düzeyi ve sorunların frekanslarını gösteren bilgiler Tablo 10'da ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 10. Okul yöneticileri ile ilgili sorunlar

Kategori	Sorun	Cinsiyet		Mesleki Deneyim		Okulun Sosyoekonomik Düzeyi			Toplam
		Kadın	Erkek	1-17 yıl	18-35 yıl	Yüksek	Orta	Düşük	
Okul Yöneticileri ile İlgili Sorunlar	Okul Müdürünün Öğretmenle İş Birliği Yapmaması	1	7	5	3	2	1	5	8
	Okul Müdürünün Öğretmenlere Eşit Davranmaması ve Tutumları	4	2	3	3	1	1	4	6

Tablo 10'da Okul Yöneticileri ile İlgili Sorunlar kategorisinde yer alan sorunlara bakıldığında **erkek öğretmenlerin** Okul Müdürünün Öğretmenle İş Birliği Yapmaması (f=7) sorununu daha fazla dile getirdiği görülürken, **kadın öğretmenlerin** ise Okul Müdürünün Öğretmenlere Eşit Davranmaması ve Tutumları (f=4) sorunu daha fazla dile getirmişlerdir.

Tablo 10'da yer alan sorunların meslek deneyimi açısından incelendiğinde **1-17 yıl** arasında görev yapmış olan öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretmenle İş Birliği Yapmaması (f=5) sorununu daha fazla dile getirmişlerdir.

Tablo 10'da yer alan sorunlar okulun sosyoekonomik düzeylerine göre incelendiğinde **düşük sosyoekonomik düzeye** sahip okulda görev yapan öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretmenle İş Birliği Yapmaması (f=5) ve Okul Müdürünün Öğretmenlere Eşit Davranmaması ve Tutumları (f=4) sorunlarını daha fazla dile getirmişlerdir.

Tablo 10'daki Okul Yöneticileri ile İlgili Sorunlar kategorisinde yer alan sorunlarla ilgili örnek cümleler: **Ö15KD25**: *En büyük sorun idarenin öğretmene karşı taktığı tutum.* **Ö29KD8**: *İdare ile öğretmenler arasında fazla problem oluyor.* **Ö36ED16**: *Okul idaresi ve öğretmenlerin ortak bir amaç, gaye ve dava etrafında toplanamıyor.* **Ö6EY33**: *Okul idarecileri öğretmenlere karşı liyakatsiz davranıyor.* **Ö27KO15**: *İdare tarafından bazı öğretmenlere tanınan imtiyazlar bu meslekten soğumama neden oluyor.* **Ö13KD12**: *Okul idarecileri tarafından uygulanan kişiye göre uygulamalar.*

4. Sonuç

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki problemlerini belirlemek olarak belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada öğretmenlere yaşadıkları güncel problemleri belirtmeleri istenmiş ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu bölümde elde edilen sonuçlar literatür çerçevesinde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma çerçevesinde 46 sınıf öğretmeni ile görüşülmüş ve öğretmenlere eğitim süreci içerisinde yaşadıkları sorunlar sorulmuştur. Elde edilen görüşme verileri içerik analizi yapılarak sorunlar kategorize edilmiştir. Analiz sonucunda ise “Eğitim-Öğretim Süreci ile İlgili Sorunlar (f=95), Özlük Hakları ile İlgili Sorunlar (f=66), Veli Kaynaklı Sorunlar (f=42), Merkez Teşkilat Kaynaklı Sorunlar (f=41), Mesleki Gelişim ile İlgili Sorunlar (f=34), Öğrenci Kaynaklı Sorunlar (f=30), Taşra Teşkilatı Kaynaklı Sorunlar (f=19) ve Okul Yöneticileri ile İlgili Sorunlar (f=14)” olmak üzere toplam 8 kategori altında “Okulların Fiziki Yetersizliği (f=30), Ders Kitaplarının Yetersizliği (f=18), Ara Derslere Gerekli Önemin Verilmemesi (Beden, Resim...) (f=12), Yardımcı Personel Eksikliği (f=10), Okulların Ders Süresi ve Planlanması Sorunu (f=9), Okul Güvenliği ve Çevre Koşulları (f=8), Öğretmenler Arası İletişim Eksikliği/Anlaşmazlık (f=8), Müfredatın Yetersizliği (f=8), Ekonomik Yetersizlikler (f=27), Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun Beklentiyi Karşılamaması (f=17), Öğretmenlik Mesleğinin İtibarsızlaştırılması (f=15), Öğretmene Ekstra İşlerin Verilmesi (f=7), Veli Profili (Eğitim durumu, Eğitime bakış açısı vb.) (f=17), Velinin Okulla İş Birliği Yapmaması (f=16), Velinin Öğrenciyle İlgilenmemesi (f=9), Bakanlığın Öğretmen Görüşlerini Dikkate Almaması (f=12), Öğretmene

Koruyucu Hakların Verilmemesi (f=8), Eğitim Politikalarındaki Yanlışlar (f=7), Atama Politikasındaki Yanlışlar (f=5), Yönetici Atamasındaki Liyakatsızlık (f=5), Bakanlığın Gerekli Ödenekleri Sağlamaması (f=4), Hizmet İçi Eğitimlerin Planlanması ile İlgili Sorunlar (f=17), Öğretmenlerle İlgili Sosyal Etkinliklerin Eksikliği (f=17), Sınıftaki Farklı Özellikteki Öğrenciler Sorunu (f=11), Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Düşük Olması (f=11), Öğretmenlere Geliştirici Aktivite Alanının Sunulmaması (f=10), Öğretmen ve Okullara Yeteri İmkânın Sağlanmaması (f=5), Öğretmenle İş Birliği Yapılmaması ve Başarıların Ödüllendirilmemesi (f=4), Okul Müdürünün Öğretmenle İş Birliği Yapmaması (f=8), Okul Müdürünün Öğretmenlere Eşit Davranmaması ve Tutumları (f=6)” olmak üzere toplam 30 kod elde edilmiştir.

Köy okullarında çalışan öğretmenlerle ilgili yapılmış olan sorun belirleme çalışmalarında, Karataş ve Kınalıoğlu'nun (2018) fiziki sorunlar, sosyal faaliyetin olmaması ve velilerin ilgisizliği problemleri, Özpınar ve Sarpkaya'nın (2010) kültürel faaliyetlerin olmaması ve yöneticilerin destek olamaması sorunları, Sidat ve Bayar'ın (2018) fiziki yetersizlik, veli-öğretmen iletişimindeki sorunlar, programın sabit olması ve Millî Eğitim'in önem vermemesi sorunları karşımıza çıkmaktadır. Köy okullarında çalışan öğretmenlerle merkez okullarında çalışan öğretmenlerin ortak sorunlarının olması düşündürücü bir durumdur. Problemlerin bölgesel veya özel durumlardan kaynaklı olmayıp genele yayıldığı dikkat çekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin görevlerini sağlıklı bir şekilde icra edebilmeleri oldukça zor bir durumdur.

Kırsal kesimlerde görev yapan öğretmenlere yönelik yapılmış olan sorun belirleme çalışmalarında, Palavan ve Donuk'un (2016) fiziki yetersizlik sorunu, mesleki gelişim programlarının yetersizliği, Millî Eğitim müdürü ve şube müdürleri köye gelerek destek olmuyor, sık değişen program ve mevzuatlar bizleri olumsuz yönde etkiliyor, öğretmen görüşleri alınmıyor, okul yönetiminin öğretmenlerle iletişimi sağlıklı değil, gezi gibi sosyal etkinlikleri yetersiz bulma, velilerin ilgisizliği, öğretmenlerin prestijleri ve geçim sıkıntısı, tam gün sorunu, Analı ve Şahin'in (2020) fiziki yetersizlik sorunu, veli kaynaklı sorunlar, sosyal etkinliklerin az olması sorunu, idareci kaynaklı sorunlar ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması sorunları tespit edilmiştir. Literatüre ve yapılan bu çalışmaya bakıldığında kırsal kesimlere gerekli destek ve yardımın yapılmadığı görülmektedir. Öğretmenler durumdan kaynaklı meslek itibarlarının da yok edildiğini düşünmektedir. Bu durum ülke eğitim-öğretim sürecini baltalayan bir hâle geldiği görülmektedir.

Farklı illerde yapılmış olan öğretmenlerin problemlerini belirleme çalışmalarında ise Özdemir vd. (2015) Şırnak ilinde yapmış olduğu öğretmen sorunları çalışmasında ortaya çıkan programın uygun olmaması sorunu, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olması sorunu, fiziki yetersizlik sorunu, veli kaynaklı sorunlar ve sosyal faaliyet eksikliği sorunlarını, Demir ve Arı'nın (2013) Çanakkale ilinde öğretmenlerin sorunlarını belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışmada sık değişen program mevzuatları sorunu, çalışma saatlerinin fazlalığı, gelirin düşük olması, toplum saygınlığının azalması, gereksiz iş yükü, fiziki eksiklikler, sosyal etkinliklerin azlığı, okul ve Millî Eğitim yöneticileri kaynaklı sorunlar ve hizmet içi çalışmaların yetersizliği sorunlarını, aynı şekilde Dağlı ve Han'ın (2017) Diyarbakır ilinde yapmış olduğu çalışmada da fiziki yetersizlik, personel eksikliği ve okulun konumu/güvenliği sorunları ve Ekinci'nin (2010) ilköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada sorun olarak yine karşımıza fiziki yetersizlik sorunu, personel ihtiyacından kaynaklı sorunlar, yönetim kaynaklı sorunlar, ekonomik yetersizlikler, veli kaynaklı sorunlar ve hizmet içi eğitim ihtiyacına dair problemler tespit edilmiştir. Bölgeler, iller ve zaman değişse de sürece yayılmış olan sorunların aslında öğretmenlerin değişmez bir sorunu hâline geldiği bir gerçektir.

Araştırmalar öğretmen problemlerinin yıllardır devam ettiğini ve bir çözüme kavuşturulamadığı görülmektedir. 2022-2023 yılında yapılmış olan bu alan çalışmasında elde edilen bulguların eski dönemlerde yapılmış olan çalışmalarla benzerlik göstermesi eğitim camiası adına düşündürücüdür. Bu noktada öğretmen sorunlarının çözümü noktasında çalışmalarının yapılmadığı ya da yetersiz kaldığı sonucu çıkarılabilir.

4.1. Öneriler

Çalışma sonucu ortaya çıkan sorunlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler şu şekilde sıralanmıştır;

1. Okullar, fiziki bakımdan çağdaş bir eğitim-öğretim ortamına uygun olacak şekilde yeniden düzenlenmeli ve gerekli araç-gereç tedariki sağlanmalıdır.
2. Okulların yardımcı personel eksikliği giderilmeli, gerekli alımlar yapılmalıdır.
3. Okul binaları korunaklı olmalı ve okul bölgeleri oluşturulmalıdır.
4. Okul kitapları yeniden düzenlenmeli, içerik açısından çeşitlendirilmelidir.
5. Müfredat yeniden gözden geçirilmeli ve sadeleştirmeler yapılmalıdır.

6. Ara derslere branş öğretmenlerinin atamaları yapılmalıdır.
7. Ders süreleri azaltılmalıdır.
8. Öğretmenlerin maaşları iyileştirilmelidir.
9. Öğretmenlerin hakları iyileştirilerek itibarları yükseltilmelidir.
10. Öğretmenlerin görev tanımları belirlenip net çizgilerle çizilmelidir.
11. Veli-okul iletişimi artırıcı etkinlikler ve eğitimler hem velilere hem de öğretmenlere düzenlenmelidir.
12. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini artırıcı çalışmalar yapılmalı, okul öncesi eğitime yaygınlaştırılmalıdır.
13. Kurum aidiyet duygularını artırmaya yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.
14. Yönetici olma süreci iyileştirmeli ve ekstra eğitimler verilmelidir.
15. Bakanlık problemlere çözüm getirirken alana inip birebir çalışma ve görüşmeler yapılmalıdır.
16. Hizmet içi eğitimlerin içerikleri ve seçenekleri zenginleştirilmelidir. Ayrıca eğitimlerin zamanlamaları iyi ayarlanıp esneklik sağlanmalıdır.
17. Öğretmenlere yönelik etkinlikler ve geziler düzenlenmelidir.
18. Kuralların ve mevzuatın uygulanması noktasında gerekli önlemler alınmalı ve denetimler yapılmalıdır.
19. Sorunların çözümü için bizzat öğretmenden çözüm önerileri toplanmalıdır.
20. Başarılı öğretmenleri teşvik edici ödüllendirme sistemi kurulmalıdır.

5. Kaynakça

- Analı, K. C. ve Şahin, A. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 396-414.
- Aydın, R. (1999). Türk Basınında Öğretmen Sorunları (1940–1955) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Aydın, R. (2009). Türkiye’de öğretmen sorunları açısından Millî Eğitim Şuara-
larının değerlendirilmesi (1980-2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilim-
leri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 199-237.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S. ve Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğret-
menlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Ata-
türk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391-417.
- Başer, N., Narlı, S. ve Berna G. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma-
larında yaşanan sorular ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca
Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 129-135.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F.
(2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Baskı). Pegem Akade-
mi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2021). Beş nitel araştırma yaklaşımı. S. B. Demir ve M. Bütün
(Çev. Ed.) ve M. Aydın (Çev). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma
göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (6. Baskı, 71-112) içinde. Siyasal
Kitabevi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2013, 3. Baskı).
- Dağlı, A. ve Han, B. (2017). Öğretmen görüşlerine göre Diyarbakır ili eğitim
sorunları ve çözüm önerileri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12),
108-124.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakale ili örneği-. *On-
dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunla-
rı. *Bilgi*, (35), 133-149.
- Ekinci, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mes-
leki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 734-748.
- Ergün, M., Ergezer, B., Çevik, İ. ve Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik mesleğine
giriş*. Ocak Yayınları.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. Palgrave Macmillan.
- Güler, A. V. (1999). Cumhuriyet Dönemi Bazı Süreli Yayınlarla Yansıyan Öğret-
men Sorunları (1929–1961) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara
Üniversitesi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: felsefe-yön-
tem-analiz* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzzelli, F., Ürker, A. ve Atıcı, R. (2013). Öğretmen-
lerin güncel sorunları. *Turkish Studies*, 8(6), 263-277.

- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is there search evidence?* Australian Council for Educational Research. Australia, Melbourne.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2009). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karataş, A. ve Kınalıoğlu, İ. H. (2018). Köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(Eylül-2018), 207-220. <http://dx.doi.org/10.29217/uujss.491>
- Kızıltepe, Z. (2021). Alanyazın derlemesi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (s. 260-274) içinde. Anı Yayıncılık.
- Kök, M., Küçüköğlü, A., Tuğluk, M. N. ve Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitiminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(16), 160-171.
- Maraşlı, Ş. (2007). Türkiye’de eğitimle ilgili süreli yayınlara yansıyan öğretmen sorunları (1972-2000 yılları arası) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2021). Giriş. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.) ve A. Ç. Kılınç (Çev). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi* (4. Baskı, s. 1-15) içinde. Pegem Akademi. (Orijinal eserin yayın tarihi 1994, 2. Baskı).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2022, 14 Şubat). *Öğretmenlik Meslek Kanunu*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm> adresinden 25 Kasım 2022 tarihinde alınmıştır.
- Özdemir, M., Civelek, Ş., Çetin, Y. E., Karapınar, N. ve Özel, D. (2015). Öğretmenlerin eğitimsel çevresel ve sosyal sorunları (Şırnak ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2015), 163-181.
- Özpınar M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 17-29.
- Palavan, Ö. ve Donuk, R. (2016). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109-128.
- Sidat, E. ve Bayar, A. (2018). Köy okullarında yaşanan problemlere yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 253-261.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). Örneklandırilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (7. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Taşçı, G. (2021). Örnek olay çalışması. M. Çelebi (Ed), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 69-84). Pegem Akademi.

- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Mili Eğitim*, (194), 72-91.
- Ünsal, S. (2015). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretimde Uygulanan Zorunlu Uzaktan Öğretim Sürecinde Madalyonun İki Yüzü: Avantajlar ve Dezavantajlar

Murat Sakal¹

Halit Karalar²

Özet

Pandemi nedeniyle bir gecede uzaktan eğitime geçilmesinden en çok etkilenen taraflardan biri tartışmasız üniversite öğrencileri olmuştur. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin görüşleri ve deneyimleri doğrultusunda geliştirmiş oldukları argümanlar temelinde zorunlu uzaktan öğretim sürecinin avantajlarını ve dezavantajlarını ortaya çıkarmak ve bunları önem sırasına göre sıralamak amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni ile yürüten araştırmaya gönüllü olarak 1323 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bilgisayarlı argüman delfi tekniği ile toplanan veriler içerik analizi ve betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, zorunlu uzaktan öğretim sürecine ilişkin olarak üniversite öğrencilerinin %84'ü olumsuz, %16'sı ise olumlu görüş bildirmiştir. Sürecin avantajlarına ilişkin öğrenci görüşleri önem sırasına göre rahatlık ve güvenlik ile öğrenme ortamının işlevselliği olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Sürecin dezavantajlarına ilişkin öğrenci görüşleri ise önem sırasına göre öğrenme ortamı ile ilgili sorunlar, öz-düzenleme ve öz-kontrol eksikliği, iletişim/etkileşim problemleri, sağlıkla ilgili sorunlar, ölçme-değerlendirme sorunları, branş/bölüm farklılıkları ve fırsat eşitsizliği olmak üzere yedi tema altında toplanmıştır. Bulgular, Türkiye bağlamında tartışılmış, politika yapıcılara, öğretim elemanlarına, öğrencilere ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

1 Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Enformatik Bölümü, murat@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6490-4795>,

2 Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, khalit@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9344-9672>

1. Giriş

Dünya Sağlık Örgütü [World Health Organization] tarafından 11 Mart 2020'de COVID-19'un küresel bir pandemi olarak ilan edilmesinden sonra (WHO, 2020), dünya çapında hükümetler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da stratejik kararlar almak zorunda kaldılar. COVID-19 salgınının yayılmasını kontrol altına almak ve pandemi sürecini en az hasarla atlatabilmek için, birçok ülkede eğitim kurumları geçici olarak kapatıldı. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization - UNESCO] 02.04.2020 tarihli verilerine göre, 172 ülkede yaklaşık 1,5 milyar öğrenci (toplam öğrenci sayısının yaklaşık %85'i) okulların kapanmasından etkilenmiştir (Karalar ve Sidekli, 2021). Öğrencilerin eğitimden geri kalmaması için, COVID-19 öncesinde geleneksel sınıf içi yüz yüze eğitimi desteklemek amacıyla kullanılan *uzaktan eğitim*, COVID-19 ile birlikte K12 ve yükseköğretim düzeyinde tamamen zorunlu olarak yüz yüze eğitimin yerini almıştır.

Aslında uzaktan eğitim yeni değil; kökleri yaklaşık 300 yıl önce ABD'de posta yoluyla iletilen haftalık stenografi eğitimlerine dayanmaktadır. Kurumsal olarak ilk uzaktan eğitim uygulamaları ise 1858'de London Üniversitesinde verilmiştir (Clark, 2020). Uzaktan eğitim, öğretim elemanlarının ve öğrenenlerin farklı mekanlarda olduğu, aralarındaki iletişim ve etkileşimin, iletişim teknolojileri kullanılarak özel bir kurum tarafından sağlandığı, planlı öğretme ve öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanabilir (Moore ve Kearsley, 2012). Bu tanımdan da anlaşılabilir gibi, uzaktan eğitimde öğrenenler ve öğretim elemanları farklı mekanlarda bulunurlar; bunlar arasındaki iletişim ve etkileşim, iletişim teknolojileri aracılığıyla sağlanır ve uzaktan eğitim faaliyetleri belirli bir kurumsal çatı altında planlı ve programlı olarak yürütülür. Bir eğitimin uzaktan eğitim olabilmesi için 4 ana bileşene sahip olması gereklidir (Simonson ve diğerleri, 2015): (1) Uzaktan eğitim kurumsal bir faaliyettir, (2) Öğrenciler ve öğretmenler fiziksel ve zamansal olarak ayrıdır; iletişim eşzamansız/asenكرون ya da eşzamanlı/senkron olabilir, (3) öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-materyal etkileşimi için televizyon, telefon ve İnternet gibi elektronik ortamlar kullanılır. Ancak bu sadece elektronik ortamlarla sınırlandırılmaz, (4) öğrencilerle etkileşime giren öğretmenler olmalıdır ve öğrenme için gerekli kaynaklar istenilen yer ve zamanda erişilebilir olmalıdır.

Uzaktan eğitimin iki şekli vardır: eşzamansız/asenكرون ya da eşzamanlı/senkron (Clark, 2020). Eşzamansız/asenكرون eğitim, öğrencilerin istedikleri yer ve zamanda öğrenme materyallerine erişebildikleri ve bireysel olarak öğrenme ile meşgul oldukları eğitimidir. Eşzamansız/asenكرون eğitimin

omurgasını öğrenme yönetim sistemleri (Moodle, Blackboard, Sakai vb.) oluşturur. Eşzamanlı/senkron eğitim, zamanı daha önceden planlanan ve öğretmen ve öğrencilerin farklı yerlerde aynı zamanda bir araya geldiği eğitim şeklidir. Eşzamanlı/senkron eğitim için günümüzde genellikle LMS ile entegre halde çalışan konferans yönetim yazılımları (Zoom, Adobe Connect, Microsoft Teams, BigBlueButton vb.) kullanılır.

Her sistemde olduğu gibi uzaktan eğitim sistemlerinin de avantajları ve dezavantajları vardır. Uzaktan eğitimin avantajlı yönleri, istenilen yer ve zamanda esnek öğrenme sağlama, yaşam boyu öğrenme olanağı sunma, ekonomik olması, nitelikli eğitimi geniş kitlelere sunarak fırsat eşitliğini sağlama, eğitim kalitesini arttırma, öğrenme süreçlerini zenginleştirme, bireysel kendi hızında öğrenme sağlama ve akademik başarıyı arttırma olarak sıralanabilir. Dezavantajları ise kurulum maliyetinin yüksek olması, iletişim ve etkileşim eksikliği, İnternet erişiminde problemler, altyapı ve teknoloji yetersizlikleri, öğrencilerin öğrenme disiplinine sahip olma zorunluğu, uzun süre teknoloji kullanımına bağlı ortaya çıkabilecek sağlık sorunları, duyuşsal ve psiko-motor öğrenmeler için uygun olmaması, sosyalleşmenin düşük olması ve disiplin sorunlarının yaşanması olarak sıralanabilir (İşman, 2011; Koç, 2021; Özgöl ve diğerleri, 2017; Uşun, 2006).

Türkiye’de uzaktan eğitim kavramı, ilk kez 1924’deki John Dewey raporlarında yer almıştır (Şahin ve diğerleri, 2022). Tarihsel gelişimi incelendiğinde ise dört dönem ön plan çıkmaktadır (Bozkurt, 2017): birinci dönem (1923-1955) tartışma ve önerilerle geçmiştir; ikinci dönem (1956-1975) mektupla yazışarak uzaktan eğitim yapılmıştır; üçüncü dönemde (1976-1995) görsel-ışitsel araçlarla uzaktan eğitim yapılmış ve son dönem olan dördüncü dönemde (1996 - ...) ise bilişim tabanlı İnternet ve Web teknolojileri ile uzaktan eğitim yürütülmüştür.

Uzaktan eğitimde başarıyı etkileyen/engellenen 10 faktör bulunmaktadır. Bunlar (Muilenburg ve Berge, 2001):

1. *İdari yapı (administrative structure)*: Mevcut idari yapı yoluyla uzaktan eğitim programlarını yönetmek sorunlu olabilmektedir, bu nedenle idari yapıda değişime gidilmelidir. Bir kuruluş içindeki veya farklı kuruluşlar arasındaki ortaklıklar, maliyetler, kredilerin planlanması, öğrenim ücretleri ve ücretlerin dağıtımı gibi mali ve idari konularda anlaşmalar gereklidir.
2. *Kurumsal değişim (organizational change)*: Kurumlar değişime dirençlidir. Uzaktan eğitim için ortak bir vizyon, stratejik bir plan ve organizasyon içinde uzaktan eğitim konusunda bilgili ve destekleyici

kilit oyuncuları olmadan, bir uzaktan eğitim programını uygulamak yavaş ve zor bir süreçtir.

3. *Teknik uzmanlık (technical expertise)*: Teknolojik değişime ayak uydurmak zordur. Bunu sağlamak için, eğitimcilerle uzaktan eğitim kursları tasarlamak ve öğretmek için bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır. Ayrıca kurumlarda, uzaktan eğitim kurs materyalleri geliştirecek, teknik sorunlara yardımcı olacak teknik personel bulundurulmalıdır. Teknolojiyle zenginleştirilmiş sınıflar veya laboratuvarlar ve bunları kullanmak için gerekli altyapı mevcut olmalıdır.
4. *Sosyal etkileşim ve kalite (social interaction and quality)*: Uzaktan eğitime katılan öğrenciler iletişim ve etkileşim eksikliğinden dolayı kendilerini soyutlanmış hissedebilirler. Ayrıca öğrenenler, geleneksel yüz-yüze eğitimdeki sınıfların sosyal yapısı değiştiği için, öğrenmeye etkin katılımında direnç gösterebilirler. Dahası öğrenme çıktılarının test edilmesi ve değerlendirilmesi de bir endişe kaynağı olabilir.
5. *Fakülte tazminatı ve zaman (faculty compensation and time)*: Uzaktan eğitimde yürütülen dersler için eğitimcilerin daha fazla zaman ayırması gereklidir. Bu nedenle eğitimcilerin teşvik edilmesi ve ödemelerinin zamanında yapılması önemlidir.
6. *Teknoloji tehdidi (threat of technology)*: Bazı eğitimciler, uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanımındaki artışın, öğretmen ihtiyacını azaltabileceğinden korkmaktadır. Dahası, eğitimciler üzerlerinde otorite baskısı hissedebilir ve kendi yeterlilikleri ile ilgili endişe duyabilirler. Bu psikolojik faktörler eğitimcinin kendi iş güvenliğinin tehdit altında olduğunu hissetmesine neden olabilir.
7. *Yasal sorunlar (legal issues)*: Uzaktan eğitimde İnternet'in artan kullanımıyla birlikte, telif hakkı, adil kullanım politikaları, korsanlık, fikri mülkiyet hakları ile ilgili yasal sorunlara bağlı endişeleri artırmaktadır.
8. *Değerlendirme/etkililik (evaluation/effectiveness)*: Uzaktan eğitimde etkili değerlendirme yöntemlerinin eksikliği konusunda endişeler vardır.
9. *Erişim (access)*: Pek çok öğrencinin gerekli donanıma, yazılıma veya İnternete erişimi yoktur veya Web tabanlı eğitim gibi yeni teknolojiler aracılığıyla sunulan derslere eşit erişim konusunda endişeleri vardır. Ayrıca öğretmenler gerekli ekipman ve kurslara erişimden yoksundur.
10. *Öğrenci destek hizmetleri (student-support services)*: Danışmanlık, kütüphane hizmetleri, teknik destek ve yardım gibi hizmetlerinin sağlanması, uzaktan eğitimin başarılı olması için kritik öneme sahiptir.

Yukarıda açıklandığı gibi uzaktan eğitim süreci birçok faktörden etkilenen dinamik bir süreçtir. Uzaktan eğitime geçmeden önce, kurumların yukarıdaki 10 madde üzerinde ayrıntılı olarak düşünmesi ve gerekli tüm önlemleri alması gereklidir. Bunun için de çok uzun bir süreç, planlama ve yatırım gereklidir. Bu nedenle, pandemi döneminde eğitimin kesintiye uğramaması için hazırlıksız olarak bir gecede uzaktan eğitime geçilmesi, bu sürecin *Zorunlu (Acil) Uzaktan Eğitim* ya da *Zorunlu (Acil) Uzaktan Öğretim* olarak isimlendirilmesine neden olmuştur. Bu geçiş sürecinin, eğitimcilerin yüz-yüze sınıflarında kullandıkları içerikleri ve materyalleri zorunlu ve acil olarak öğrencilere aktardıkları bir öğretim süreci olduğuna vurgu yapmak amacıyla, bu bölümde zorunlu ve acil olarak geçilen süreç *Zorunlu Uzaktan Öğretim* olarak tanımlanmıştır.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2020) tarafından, pandemi nedeniyle üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin 18 Mart 2020 tarihinde yapılan basın açıklamasında, öğrenme süreçlerinin kesintiye uğramasının önüne geçmek üzere gerçekleştirilecek uzaktan öğretim faaliyetleri için mevzuat, altyapı, insan kaynakları, içerik ve uygulama temel alanlarında yapılan çalışmaları içeren bir çerçeve sunulmuştur. Yine aynı basın açıklamasında, 23 Mart 2020 Pazartesi gününden itibaren uzaktan eğitim kapasitesine sahip olan bütün üniversitelerde dijital imkânlar ile uzaktan öğretim sürecinin başlayacağı belirtilmiştir. Bu kapasiteye henüz sahip olmayan üniversiteler için de açık ders malzemeleri havuzu bütün üniversitelerin erişimine açılmıştır. Uygulamaya dayalı programlarda bulunan teorik derslerde dijital imkânlar ve uzaktan öğretim yöntemlerinin kullanılacağı vurgulanmıştır. Uygulama derslerinin ise yine üniversitelerce belirlenen takvimin uzatılması da dâhil en uygun zamanda verileceği; ön lisans ve lisans düzeyindeki bu uygulama ve yaklaşıma, lisansüstü düzeyde de imkân tanınacağı; denetlenebilir olmak kaydıyla uzaktan öğretim ve dijital imkânlar kullanılarak bu süreçlerde bir kesintinin yaşanmayacağı belirtilmiştir.

189 üniversiteye ait raporların incelendiği bir araştırmada (Yavuz ve diğerleri, 2020), pandemi sürecinde 139200 lisans dersinin, 116600 ön lisans dersinin ve 61000 lisansüstü dersinin üniversiteler tarafından yürütüldüğü belirlenmiştir. Bu bağlamda, pandemi nedeniyle bir gecede uzaktan eğitime geçilmesinden en çok etkilenen taraflardan biri tartışmasız yükseköğretim olmuştur. Hazırlıksız olarak geçilen bu süreç, üniversitelerdeki eğitim sistemlerinin, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin uzaktan eğitim teknolojilerine hızlıca uyum sağlamalarını zorunlu kılmıştır (Sekreter ve diğerleri, 2021). Pandemi sonrasında, ileriye dönük stratejik kararların alınmasına ve hali hazırda var olan uzaktan eğitim sistemlerinin geliştirebilmesine rehberlik edebileceği için, bu süreçte yaşanan deneyimlerin

kaybolmadan ortaya çıkarılması önemlidir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının (Altınpulluk, 2021; Bertiz ve diğerleri, 2022; Cabı ve Ersoy, 2022; Demirağ ve Akbaba Altun, 2022; Yolsal ve Yorulmaz, 2022) görüşleri ve deneyimleri doğrultusunda sürecin olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla çok sayıda araştırma yapılmıştır.

Sürecin en önemli aktörlerinden bir olan ve süreçten en çok etkilenen üniversite öğrencilerinin görüşleri ve deneyimleri doğrultusunda sürecin olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla da çok sayıda araştırma yapılmıştır. Edebiyat fakültesi öğrencileriyle (Zan ve Zan, 2020), tıp fakültesi öğrencileriyle (Atılğan ve diğerleri, 2021), fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencileriyle (Altuntaş Yılmaz, 2020), hemşirelik bölümü öğrencileriyle (Kaya ve Akın Işık, 2021), hazırlık sınıfı öğrencileriyle (Bay ve diğerleri, 2021; Şen Ersoy, 2022), İİBF sağlık yönetimi bölümü öğrencileriyle (Serçemeli ve Kurnaz, 2020), ilahiyat fakültesi öğrencileriyle (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020), lisansüstü öğrencileriyle (Şahin ve diğerleri, 2022; Tüzün ve Yörük Toraman, 2021), eğitim fakültesi öğrencileriyle ya da öğretmen adaylarıyla (Aslan Altan ve Karalar, 2022; Er Türküresin, 2020; Erzen ve Ceylan, 2020; Kurttaş, 2021; Seyhan, 2021; Yolcu, 2020; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021), meslek yüksekokulu öğrencileriyle (Tekedere ve diğerleri, 2022; Türkmen ve diğerleri, 2021) çalışmalar yapılmış ve zorunlu uzaktan öğretim sürecinin avantajlı ve dezavantajlı yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ancak bu çalışmalar belirli bölümlere, enstitülere, fakültelere ya da yüksekokullara özgü çalışmalardır. Bunlar dışında, üniversite öğrencilerini bütün olarak ele alan çalışmalar da yapılmıştır (Akdemir ve Kılıç, 2020; Han ve Demirbilek, 2021; Talan, 2021; Teke Lloyd ve diğerleri, 2022; Yolsal ve Yorulmaz, 2022). Ancak, öğrencilerin deneyimleri kaybolmadan, zorunlu uzaktan öğretim sürecinde büyük resmin görülebilmesi için daha fazla sayıda öğrencinin katılımıyla bütün üniversite öğrencilerinin katıldığı, sürecinin avantajlarını ve dezavantajlarını öğrencilerin geliştirmiş olduğu argümanlara dayalı olarak ortaya çıkaran ve bu argümanları önem sırasına göre sıralayan çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Yapılacak olan çalışmalar, ileriye dönük yaşanabilecek pandemi süreçleri için stratejik kararlar almayı ve var olan uzaktan eğitim sistemlerini geliştirmeyi kolaylaştırabilir. Bu bağlamda, araştırmada üniversite öğrencilerinin görüşleri ve deneyimleri doğrultusunda geliştirmiş oldukları argümanlar temelinde zorunlu uzaktan öğretim sürecinin avantajlarını ve dezavantajlarını ortaya çıkarmak ve bunları önem sırasına göre sıralamak amaçlanmıştır ve şu iki temel soruya cevap aranmıştır: (1) Zorunlu uzaktan öğretimin avantajları nelerdir? (2) Zorunlu uzaktan öğretimin dezavantajları nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Bilindiği gibi, fenomenoloji araştırmalarında, belirli bir olgu, olay ya da fenomen, onu gerçekten yaşamış olan kişilerin algıları, bakış açıları, anlayışları ve hisleri doğrultusunda anlaşılmaya çalışılır (Karakoç, 2021). Bu araştırmada da zorunlu uzaktan öğretim sürecinin avantajları ve dezavantajlarının üniversite öğrencilerinin deneyimleri doğrultusunda ortaya çıkarılması amaçlandığı için fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma evrenini Türkiye'nin batı illerinden birinde bulunan bir devlet üniversitesinin öğrencilerini oluşturmaktadır. Araştırmada tüm üniversite öğrencilerine öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla (Moodle LMS) ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerine, araştırma ile ilgili bilgi verilmiş, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, isimlerinin gizli kalacağı, araştırma verilerinin kimseyle paylaşılmayacağı, araştırmadan istediği zaman çekilebilecekleri konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında öğrenim gören 1232 öğrenci katılmıştır.

2.3. Ölçme Araçları

Fenomenoloji araştırmalarının başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Üniversite öğrencilerinin görüşleri, bilgisayar ortamında sözel ifadeler üzerinden toplanan argümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Argümanların sayısı ne kadar fazla olursa, başarı oranı yüksek bulgulara ulaşma olasılığı da o kadar artmaktadır. Çalışmada veriler bilgisayar üzerinden toplanmıştır. Böylece görüşme yöntemine göre daha fazla öğrenciye ulaşılmıştır (Şeker, 2014).

Veri toplama tekniği olarak, delfi tekniğinin bilgisayar ortamında geliştirilmiş hali olan "bilgisayarlı argüman delfi tekniği" kullanılmıştır. Bilgisayarlı argüman delfi tekniğinde olguyu temsil eden konu uzmanları masa etrafında değil bilgisayar ortamında, eş zamansız bulunabilirler. Bir yazılım yardımıyla oluşturulan soru, konu uzmanlarının karşısına gelir ve onların konuya ilişkin bir görüş bildirmesi ve bunun argümanını girmesi beklenir. Tahminleme ya da birleştirmenin bilgisayar ortamında yapıldığı bu sistemde tercihlerini değiştirme konusunda konu uzmanlarına esneklik sağlanır. Tercihlerini değiştirme konusunda en önemli gösterge diğer konu

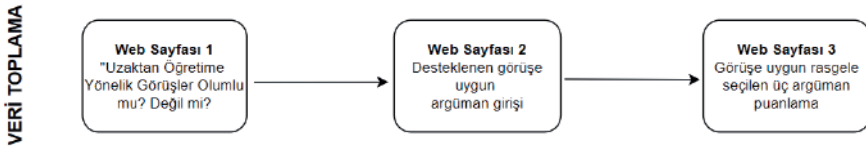
uzmanlarının görüşlerini görüp, puanlamasıdır. Konu uzmanları, puanlama için karşısına gelecek diğer argümanların da puanlanmış argümanlar olduğunu bilmelidir. En çok puanlanan ve oylanmış argümanlar araştırma sorusuna cevap oluşturan argümanlardır (Şeker, 2014).

Çalışmada, bilgisayarlı argüman delfi tekniğini uygulama sürecinde belirtilen uzmanlar rolünde öğrenciler bulunmaktadır. Öğrenciler, deneyimledikleri zorunlu uzaktan öğretim sürecine ilişkin olumlu ya da olumsuz bakış açısını ortaya koyar. Ardından bu bakış açısını destekleyen en uygun argümanı girerler. Sonrasında kendi bakış açılarına en uygun diğer öğrenciler tarafından geliştirilen argümanlardan rasgele seçilen üç argümanı beş üzerinden puanlarlar. Veri toplama aşamasının sonunda görüşe uygun argümanlar, puanlanan argüman sayısı ve beş üzerinden argümanlara verilen puanlar elde edilecektir. Bu çalışmanın internet ortamında gerçekleştirilmesi ile geleneksel delfi yönteminde az sayıyla yapılan öğrenci görüşünün yerine görece çok daha fazla öğrenciye ulaşılabilmektedir.

2.4. Verilerin Toplanması

Şekil 1 çalışmanın veri toplama sürecini açıklamaktadır. Öğrencilere öncelikle “Uzaktan öğretime dair görüşlerinin olumlu ya da olumsuz olduğu” sorulmakta, sonrasında bu görüşlerini destekleyen argümanlarını girmeleri ve kendi argümanlarına benzeyen rasgele üç argümana da 5 üzerinden bir puan vermeleri istenmektedir.

Şekil 1. Veri Toplama Süreci



Şekil 2 ve Şekil 3’de veri toplama için hazırlanan web sitesinin ilk iki ekran ara yüzü görülmektedir. Sonrasında Şekil 4’de görüldüğü gibi, öğrencinin uzaktan öğretim görüşüne uygun diğer öğrencilerin belirttiği üç argüman rastgele bir biçimde öğrencinin karşısına gelmekte ve bu argümanları beş üzerinden puanlaması istenmektedir. Böylece en fazla oylanmış argümanların tespiti yapılabilmekte ve bunlar önem sırasına göre sıralanabilmektedir.

Şekil 2. Web Sitesi Veri Toplama Süreci Ana Sayfası

Pandemide derslerin uzaktan eğitimle olması öğrenme açısından yararlı mı?

Evet

Hayır

İlerle 1/4

BİLGİSAYIRLI ARGÜMAN DELFİ TEKNİĞİ UYGULANMIŞI
MURAT SAKAL

Şekil 3. Web Sitesi Veri Toplama Ekranı İkinci Sayfası

Pandemide derslerin uzaktan eğitimle olması öğrenme açısından yararlı mı? sorusuna Hayır dediniz. Düşüncenizi en çok yansıtan tek bir argüman giriniz.

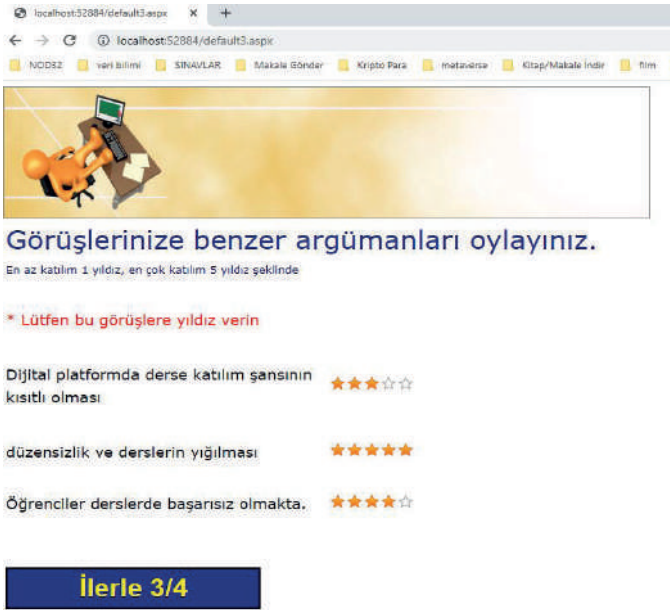
(Gireceğiniz argümanları en fazla 2-5 kelime ile ifade ediniz)

Uzaktan derslerde yetersiz olduğunu düşünüyorsunuz

İlerle 2/4

BİLGİSAYIRLI ARGÜMAN DELFİ TEKNİĞİ UYGULANMIŞI
MURAT SAKAL

Şekil 4. Web Sitesi Veri Toplama Ekranı Üçüncü Sayfası



2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde hem nicel hem de nitel veri analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Veriler analiz edilirken öncelikle nitel veri analiz tekniklerinden olan içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde veriler tanımlanır, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri analizinde tümevarım yöntemi tercih edilmiştir; argümanlar incelenerek kodlar oluşturulmuş, benzer kodlar belirli bir kategori altında toplanmış, daha sonra ilgili kategoriler tek bir tema altında toplanmış ve analiz süreci tamamlanmıştır.

İçerik analiz sonucunda ortaya çıkarılan temaların önem sırası belirlenirken nicel veri analiz tekniği olan betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Puanlanan kategoriler, frekans sayısı ile çarpılarak tema puanları oluşturulmuştur. Böylece kod/kategori/tema bağlamında zorunlu uzaktan öğretime yönelik olumlu ve olumsuz olarak belirtilen temalar öncelik ve önem sırasına göre sıralanmıştır.

2.6. Güvenirlilik ve Geçerlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik için *inandırıcılık*, *aktarılabirlik*, *tutarlık* ve *teyit edilebilirlik* (*doğrulanabilirlik*) ölçütleri önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). *İnandırıcılık* ölçütü için, çeşitleme

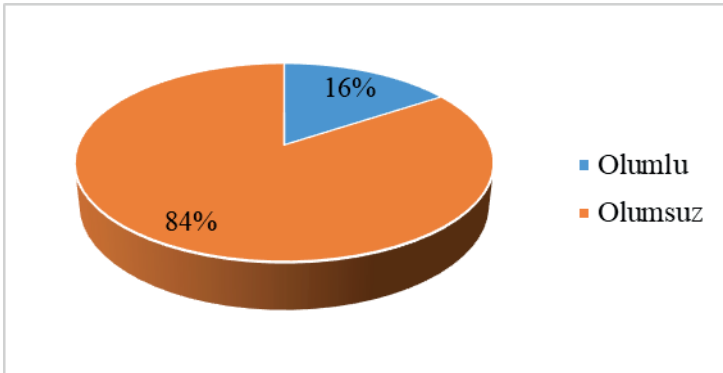
yapılarak her fakülte ve yüksekokuldan öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen kodlar ve temalar, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde görevli iki uzmana incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 3 kod isminde değişiklik yapılmıştır. *Aktarılabirlik* ilkesinin sağlanması için araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiş, öğrencilerin görüşlerini yansıtan temalara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. *Tutarlılık* ölçütü, nicel araştırmalardaki güvenilirlik kavramına karşılık gelmektedir. Tutarlılık ölçütünü sağlamak amacıyla, veri analiz süreci araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapıldı. Araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlar arasındaki güvenilirlik, [Güvenirlik = Görüş Birliği Sayısı / (Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı) x 100] formülü ile hesaplandı (Miles ve Huberman, 1994). Oluşturulan kodlar arasındaki güvenilirlik/tutarlık katsayısı değeri %96 olarak belirlenmiştir. *Teyit edilebilirlik ya da doğrulanabilirlik* ilkesi için, nitel araştırma konusunda deneyimli bir akademisyenden tarafsız olarak araştırma sürecini incelemesi istenmiştir. Araştırma süreci ve araştırmanın ulaştığı sonuçlar ham verilerle karşılaştırılarak uzman tarafından teyit edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Betimsel Bulgular

Bilgisayarlı argüman delfi yöntemiyle toplanan verilerin analizi sonrası öğrencilerden zorunlu uzaktan öğretime yönelik bakış açıları ile ilgili olarak 1232 argüman toplanmıştır. Bu argümanlardan 1038'i olumsuz, 194'ü olumludur. Şekil 5'te görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğrencilerin %84'ü pandemi döneminde almış oldukları zorunlu uzaktan öğretime dair olumsuz bir bakış açısına sahiptir.

Şekil 5: Öğrencilerin Zorunlu Uzaktan Öğretime Yönelik Olumlu/Olumsuz Görüşleri



3.2. Zorunlu Uzaktan Öğretimin Avantajları

Tablo 1 üniversite öğrencilerinin zorunlu uzaktan öğretim sürecine ilişkin olarak olumlu görüşlerinin, tema, tema puanı, kategori, kategori puanını ve frekansını, kodlara ilişkin örnek ifadeleri içermektedir. Önem sırasına göre öğrencilerin olumlu görüşleri, *Rahatlık ve Güvenlik*, *Öğrenme Ortamının İşlevselliği* temaları altında toplanmaktadır.

Tablo 1. Zorunlu Uzaktan Öğretime Yönelik Olumlu Görüşler

Temalar	Tema		Kategori	
	Puan(kat x f)	Kategoriler	Puan(kat) / Frekans(f)	Kodlar
Rahatlık ve Güvenlik	904.65	Konfor	60.03 / 15	Ev ortamında öğrenme, esnek çalışma saatleri, öğrenmenin kolay olması, derslere katılımın kolay olması, derslerin rahat dinlenmesi, farklı bir deneyim sunması, öğrenmenin keyifli olması.
		Pandemiden korunma	4.20 / 1	Pandemiden korunma, öğretimin aksamaması.
Öğrenme ortamının işlevselliği	833.44	Sınırsız tekrar	52.62 / 14	Ders kayıt videoları ile derslerin istenilen sayıda tekrar edilebilmesi, öğrenmenin kalıcı olması, öğrenilenlerin pekişmesinin sağlanması, zaman planlamasının yapılabilmesi, not alınabilmesi, yararlı, yeterli, faydalı.
		Motive edici olması	15.50 / 4	Derslerin zamanında yapılması, konuların anlaşılır olması, kolay öğrenme olması, odaklanmanın kolay olması, materyallerin yeterli olması.
		Fırsat eşitliği	10.00 / 2	Herkesin öğrenme için gerekli kaynaklara erişebilmesi, yüz-yüze öğrenme kadar etkili.
		İstenilen yer ve zamanda esnek ve kalıcı öğrenme	5.38 / 2	İstenilen yer ve zamanda öğrenme olanağı, esnek çalışma saatlerinin olması, ders kayıt videolarına ve ders materyallerine istenilen yer ve zamanda erişilebilmesi, zaman yönetimi ve planlamasının kolay olması.
		Araştırmaya teşvik etme	4.00 / 1	Derste anlaşılmayan konularla ya da ödev ile ilgili internette araştırma yapma, araştırma olanağının olması, araştırmaya teşvik etme.

Öğrencilerin uzaktan öğretime dair olumlu bakış açılarında yedi kategori anlamlı bulunmuş ve birbirine benzer kategorilerden Tablo 2’de görüldüğü gibi iki tema oluşturulmuştur.

Tablo 2. Olumlu Temaların Toplam Kategorik Değerleri

Temalar	$\Sigma(\text{kat} \times f)$	%
Rahatlık ve Güvenlik	904.65	52.04
Öğrenme Ortamının İşlevselliği	833.44	47.95

Tablo 2 incelendiğinde elde edilen iki temanın yüzdelik değerlerinin birbirine oldukça yakın çıktığı, olumlu bakış açısına sahip öğrencilerin zorunlu uzaktan öğretim ortamının sağladığı avantajların önemini ortaya koyduklarını görülmektedir. Zorunlu uzaktan öğretim, öğrenciler için rahat ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlayabilmiştir. Aşağıda bu iki temaya ilişkin öğrenci görüşleri ele alınarak detaylandırılmıştır.

Rahatlık ve Güvenlik

Rahatlık ve Güvenlik teması incelendiğinde konfor vurgusu ön plana çıkmaktadır. Bunun nedenleri, ev ortamında öğrenme, esnek çalışma saatleri, öğrenmenin kolay olması, derslere katılımın kolay olması, derslerin rahat dinlenmesi, farklı bir deneyim sunması, öğrenmenin keyifli olması şeklinde özetlenebilir. Bu durum öğrenciler tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

“Yüz yüze derslerimiz aynı yoğunlukta olmasına rağmen, sürekli evde olduğumuzdan dolayı ders çalışmak için daha çok vaktimiz var.”

“Ev konforunda, rahat ve güvenli bir öğrenme sağlıyor.”

“Çalışmak için daha fazla zaman ayırabildiğimi ve kendi ortamımda daha rahat çalışabildiğimi düşünüyorum.”

Öğrenciler, zorunlu uzaktan öğretim sürecinin pandemiden korunma sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu durumu aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

“Bu dönemde yapılabilecek en iyi şey bu.”

“Sağlık olmadan eğitim olmaz. Bu dönemde sağlıklı bir şekilde eğitim ancak uzaktan eğitim ile olur.”

“Pandemi koşullarından dolayı okuldan uzak kalmamız gerektiğinden sağlıklı koşullarda eğitim hayatımıza devam edebiliyoruz.”

“Virüse yakalanma ihtimalimiz hem daha az oluyor hem de evden canlı eğitimle öğrenim sürecimizi devam ettirebiliyoruz”

Öğrenme Ortamının İşlevselliği

Öğrenme ortamının işlevselliği temasında yer alan ilk vurgu sınırsız tekrardır. Ders kayıt videoları ile derslerin istenilen sayıda tekrar edilebilmesi, öğrenmenin kalıcı olması, öğrenilenlerin pekişmesinin sağlanması, zaman planlamasının yapılabilmesi, not alınabilmesi bunun nedenleri arasındadır. Bu özellikler nedeniyle zorunlu uzaktan öğretim süreci yararlı, yeterli ve faydalı olarak nitelendirilmektedir. Bu duruma ilişkin öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ders kayıtlarını tekrar izleyerek anlaşılmayan yerlerin üstünden geçmek en büyük avantajı oldu.”

“Canlı derslerin yanında ders kayıtlarının yeniden izlenebilmesi sayesinde odağımın en yüksek olduğu zaman dersleri tekrar izleyebiliyorum.”

“Dersleri gününde takip etmek ve ona göre not tutmak ve birkaç tekrarla ders konularının kafada kalıcı hale getirmek açısından olumlu düşünüyorum.”

“Sınıf ortamında öğrenci sayısının fazlalığından dolayı hocamızın kelimelerini anlamak zor olabiliyor. Uzaktan eğitimde ise ders kayıtlarının olması bir avantaj, canlı derse girsek bile sonradan tekrar açıp dinleyebiliyoruz. Onun için uzaktan eğitim daha iyi.”

Motive edici olması, öğrenme ortamının bir diğer işlevselliğidir. Bunun nedenleri, derslerin zamanında yapılması, konuların anlaşılır olması, kolay öğrenme olması, odaklanmanın kolay olması, materyallerin yeterli olmasıdır. Bu duruma dair öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ders hocaları anlamadığımız yerlerle ilgili soru sorduğumuzda açıklayıcı bilgiler vermektedir; yeter ki biz soralım.”

“Derse katılamasam da kayıttan izleyebilirim motivasyonu iyi hissettiriyor.”

“Öğrenci iyi bir zaman planlaması ve konsantrasyonla uzaktan da birçok dersi başarabilir.”

Fırsat eşitliği, öğrenme ortamının bir diğer işlevselliğidir. Herkesin öğrenme için gerekli kaynaklara erişebilmesi, yüz-yüze öğrenme kadar etkili olması bunda etken olarak görülmektedir. Fırsat eşitliğine dair öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sürekli dersleri izleyerek öğrenmek beni yoruyor, daha çok ders notlarından yararlanıyorum.”

“Bilgisayarım yok ama telefondan erişebiliyorum, hatta sınavlara bile telefonumla girebiliyorum.”

İstenilen yer ve zamanda esnek ve kalıcı öğrenme sağlama, öğrenme ortamının işlevsellikleri arasındadır. Bunun nedenleri, istenilen yer ve zamanda öğrenme olanağı, esnek çalışma saatlerinin olması, ders kayıt videolarına ve ders materyallerine istenilen yer ve zamanda erişilebilmesi, zaman yönetimi ve planlamasının kolay olmasıdır.

“İstediğim yer ve zamanda öğrenebiliyorum, kalıcı öğrenme sağlıyor.”

“Sistem esnek, her an ulaşabiliyorum, kendime zaman ayırabiliyorum.”

Öğrenme ortamının işlevsellikleri arasında sonuncusu araştırmaya teşvik etmesidir. Bu algının oluşmasının nedenleri, derste anlaşılmayan konularla ya da ödev ile ilgili internette araştırma yapma, araştırma olanağının olması, araştırmaya teşvik etme şeklinde özetlenebilir. Bu durum öğrenciler tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Anlamadığım bir şeyi o anda araştırıp öğrenebiliyorum ve araştırma yaparken yeni bilgilerde elde ediyorum.”

“Ders sırasında anlamadığım bir şey olursa internet aracılığıyla direkt erişebiliyorum”

3.3. Zorunlu Uzaktan Öğretimin Dezavantajları

Tablo 3 üniversite öğrencilerinin zorunlu uzaktan öğretim sürecine ilişkin olarak olumsuz görüşlerini, tema, tema puanı, kategori, kategori puanı ve frekansı, kodlar olarak yansıtmaktadır. Önem sırasına göre öğrencilerin olumsuz görüşleri, *Öğrenme ortamı ile ilgili sorunlar*, *Öz-düzenleme ve öz-kontrol eksikliği*, *İletişim/Etkileşim problemleri*, *Sağlıkla ilgili sorunlar*, *Ölçme-Değerlendirme sorunları*, *Branş-bölüm farklılıkları* ve *Fırsat eşitsizliği* temaları altında toplanmaktadır.

Tablo 3. Zorunlu Uzaktan Öğretime Yönelik Olumsuz Görüşler

Temalar	Tema	Kategoriler	Kategori	
	Puan (kat x f)		Puan(kat) / Frekans(f)	Kodlar
Öğrenme ortamı ile ilgili sorunlar	3545.33	Yüz-yüze eğitim kadar etkili olmaması	111.33 / 29	Ezbere öğrenme olması, öğrenmenin zor olması, öğrenme eksikliğinin yaşanması, öğrenme stiline uygun olmaması, uzaktan öğrenmenin etkisiz olması, verimsiz olması, yetersiz olması, yararsız olması.
		Öğretim elemanlarının eksiklikleri	23.65 / 5	Öğretim elemanlarının yeterli özeni göstermemesi, sunuları doğrudan okuyup bilgiyi aktarmaları, gerekli teknik becerilere sahip olmamaları, kaliteli ekipmanlara (mikrofon ve kamera) sahip olmamaları.
		Motivasyon eksiliği	23.01 / 7	Dikkat dağınıklığı, odaklanma sorunları, uzaktan öğrenmenin ilgi çekici olmaması, sıkıcı olması, verimsiz olması, materyallerin yetersiz olması, öğrenmenin zor olması.
		Aile/ev ortamına bağlı sorunlar	12.48 / 3	Fırsat eşitsizliği, kardeş sayısına bağlı olarak yaşanan donanım eksikliği, evde düzenli ve sağlıklı bir çalışma ortamının olmaması, internet erişimine sahip olmama, internet bağlantısında kopmalar, gürültü olması, yeterli oda olmaması, ders dışı çeşitli görev/iş yapılmak zorunda kalınması.
		Adapte olamama	23.01 / 6	Teknik beceriye sahip olmama, yüz-yüze eğitime alışkın olma, ders takibinde sorunlar yaşanması, birinci sınıflarda adaptasyon sorunları, kendini değersiz hissetme.
Öz-düzenleme ve öz-kontrol eksikliği	293.09	Disiplinsizlik/denetimsizlik	19.51 / 5	Yüz-yüze sınıf ortamındaki gibi bir disiplin olmaması, düzensizlik, sorumluluk almama, eşzamanlı/senkron derslere zamanında girmeme, düzenli çalışmama, yeterli denetimin olmaması, sistemi ciddiye almama.
		Ev ortamının rahatlığı	14.37 / 4	“Dersler nasıl olsa kayıt ediliyor sonra izlerim” algısı, uyku problemleri, ev ortamının rahatlığına aldanma, ev ortamında ders havasına girememe, eşzamanlı/senkron derslerde uyuklama.

İletişim/ Etkileşim problemleri	259.06	Eşzamanlı/ senkron derslerin etkileşimli olmaması	21.65 / 5	Pasif alıcı konumunda olma, derslerin öğretmen merkezli olması, derse aktif katılımın sağlanamaması, ezbere öğrenme.
		Öğretim elemanları ve öğrenciler arasında iletişim eksikliği	20.17 / 5	Öğretim elemanları ile iletişim kurulamaması, soru sorulamaması, göz teması kurulamaması, iletişimin monolog olması.
		Geribildirim eksikliği	11.42 / 3	Yapılan çalışmalara ve ödevlere zamanında geri bildirim alınamaması, soru-cevap etkinliklerinin yetersiz olması, sorulan sorulara cevap alınamaması.
		Öğrenciler arasında iletişim eksikliği	7.85 / 2	Sosyalleşme eksikliği, iş birliğinin olmaması.
Sağlıkla ilgili sorunlar	29.90	Fiziksel sorunlar	7.57 / 2	Hareketsizlik, ekran sürelerinin uzun olması, görme problemleri, sırt ve boyun ağrıları.
		Bilişsel / Duyuşsal sorunlar	7.38 / 2	Mental yorgunluk, psikolojik olarak ypranma.
Ölçme- Değerlendirme sorunları	8.36	Adaletsizlik ve sınav güvenliğinin olmaması	4.39 / 1	Kopya çekilmesi, haksız puan alınması, derslerin rahat geçilmesi, adaletsiz notlandırma sistemi.
		Teknik sorunlar	3.97 / 1	Bağlantının kopmasına bağlı olarak sınavlarda süre kaybı yaşanması.
Branş/bölüm farklılıkları	7.59	Uygulamalı derslerinin yapılamaması	3.99 / 1	Branşlara özgü uygulamalı derslerin yapılamaması, uygulanmayan davranışların/bilgilerin unutulması.
		Mesleki yetersizlik algısı	3.60 / 1	Stajların yapılamaması, mesleğini icra edememe algısı, mesleği ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadan mezun olmaya bağlı “diplomalı cahiller” olarak yetişme algısı.
Fırsat eşitsizliği	3.44	Altyapı, sistem, donanım ve İnternet ile ilgili sorunlar	3.44 / 1	Altyapı sorunları, internet erişimine sahip olmama ya da sınırlı internet erişimine sahip olma, eşzamanlı/senkron derslere erişim sorunları, derslere zamanında girilememesi, eşzamanlı/ senkron ders anında donma yaşanması, izlenen videoların donması. Uzaktan öğrenme için gerekli teknolojik araçların (bilgisayar, mikrofon, kulaklık, kamera vb.) eksikliği, teknolojik araçlarının pahalı olması.

Olumsuz bakış açısına sahip temalar değerlendirildiğinde Tablo 4'te görüldüğü gibi yedi tema dikkate değer sonuçlar ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Olumsuz Temaların Toplam Kategorik Değerleri

Temalar	$\sum(\text{kat} \times f)$	%
Öğrenme ortamıyla ilgili sorunlar	3545.33	85.50
Öz-düzenleme ve öz-kontrol eksikliği	293.09	7.07
İletişim/etkileşim problemleri	259.06	6.25
Sağlıkla ilgili sorunlar	29.9	0.72
Ölçme-değerlendirme sorunları	8.36	0.20
Brans/bölüm farklılıkları	7.59	0.18
Fırsat eşitsizliği	3.44	0.08

İlgili temalar içinde, kategorilerin değerlerinin frekans sayısı ile çarpımı sonrası elde edilen toplam puanların yüzdeleri incelendiğinde, öğrencilerin %85.50'si *öğrenme ortamı ile ilgili sorunlar* yaşadıklarına dair görüş belirtmişlerdir. Önem sırasına göre bunu sırasıyla %7.07 ile *öz düzenleme ve öz kontrol eksikliği* ile %6.25 ile iletişim/etkileşim problemleri izlemiştir. Diğer temalar ise önem sıralamasında %1'in altında kalmıştır. Aşağıda bu temalara ilişkin öğrenci görüşleri doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.

Öğrenme Ortamı İle İlgili Sorunlar

Öğrenciler zorunlu uzaktan öğretimi yüz yüze öğretim kadar etkili bulmamaktadırlar. Bunun nedenleri, ezbere öğrenme olması, öğrenmenin zor olması, öğrenme eksikliğinin yaşanması, öğrenme stiline uygun olmaması, uzaktan öğrenmenin etkisiz olması, verimsiz olması, yetersiz olması, yararsız olması şeklinde sıralanmaktadır. Öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir:

“Uzaktan eğitim ile yüz yüze verilen eğitim aynı olabilir fakat bu verilen eğitimin öğrenciye geçmesi de verilen eğitim kadar önemli olduğunu düşünüyorum. Uzaktan verilen eğitimin öğrenciye geçmediğini biraz havada kaldığını düşünüyorum.”

“Yüzyüze iletişim kurmak, soru sormak, kampüste olmak bize çok daha fazla yarar sağlar diye düşünüyorum.”

Öğretim elemanlarının yeterli özeni göstermemesi, sunuları doğrudan okuyup bilgiyi aktarmaları, gerekli teknik becerilere sahip olmamaları, kaliteli ekipmanlara (mikrofon ve kamera) sahip olmamaları, öğrenme ortamı içinde yer alan öğretim elemanlarına dair olumsuz görüşlere neden olmaktadır. Bu duruma ilişkin öğrencilerin görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Hocaların bilişim teknolojilerini kullanma düzeylerinin daha iyi seviyelerde ve belirli standartlarda olması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca hocaların uzaktan eğitimi daha hala tam kavrayamadıklarını düşünüyorum.”

“Hocalar slayttan okuyup, geçiyor. Bu ben de yaparım.”

“Slayttan okumakla bu iş olsaydı slayttan biz de okuyabiliyoruz.”

“YouTube’den ders dinlemekle hiçbir farkı yok, o zaman üniversiteye ne gerek var.”

“Hocaların PDF okumasından verim alamıyoruz.”

Öğretim ortamına ilişkin ifade edilen bir diğer sorun motivasyon eksikliğidir. Bunun nedenleri, dikkat dağınıklığı, odaklanma sorunları, uzaktan öğrenmenin ilgi çekici olmaması, sıkıcı olması, verimsiz olması, materyallerin yetersiz olması, öğrenmenin zor olması şeklinde özetlenebilir.

“Derslere çalışmak için bir motivasyonum yok bu yüzden ders çalışmıyorum.”

“Sıkıldım, yoruldum, eğlenceli değil, motivasyonum düştü.”

“Dersin başına oturma isteği gelmiyor, dikkatim dağılıyor, odaklanamıyorum.”

Aile/ev ortamına bağlı sorunlar, öğrenme ortamı ile ilgili yaşanan diğer bir sorundur. Bu durumun nedenleri, fırsat eşitsizliği, kardeş sayısına bağlı olarak yaşanan donanım eksikliği, evde düzenli ve sağlıklı bir çalışma ortamının olmaması, internet erişimine sahip olmama, internet bağlantısında kopmalar, gürültü olması, yeterli oda olmaması, ders dışı çeşitli görev/iş yapılmak zorunda kalınmasıdır. Buna dair görüşler aşağıdaki gibidir:

“Uzaktan eğitim öğrencilere fayda sağlamak yerine eğitimde fırsat eşitsizliğinin ön plana çıkarmıştır. Herkesin koşulları aynı olmadığı gibi herkesin yaşam standartlarını da göz önünde bulundurmak gerekir. Uzaktan eğitim yetersizdir.”

“Köyde oturuyorum. Şebekeler çekmiyor hiçbir derse katılamıyorum.”

“İnternetim var ama kota sorunu yaşadığım için hem canlı derslere katılmıyorum hem de ders kayıt videolarını izleyemiyorum.”

“Burada varsayılanın aksine her öğrencinin interneti ya da internete bağlanacak cihazı olmayabilir. Eğitimde eşitlik umursanmamıştır bile.”

“Ev, sınıf ortamı gibi değil dikkatimizi dağıtacak çok fazla şey var ve sınır ortamında olduğu gibi sürü psikolojisi olmadığı için rekabet azalıyor ve tekrar yapma isteği düşüyor.”

“Ev ortamında dersi anlamıyorum, dersteysen evdekiler durmadan bir şeyler yapmamı istiyor.”

Öz-düzenleme ve Öz-kontrol Eksikliği

Öz-düzenleme ve ön-kontrol eksikliğinin nedenleri arasında yer alan ilk sorun sürece adapte olamama sorunudur. Bunun nedenleri, teknik beceriye sahip olmama, yüz-yüze eğitime alışkın olma, ders takibinde sorunlar yaşanması ve kendini değersiz hissetme şeklinde sıralanabilir. Yaşanan adaptasyon sorunları ile ilgili olarak öğrenciler aşağıdaki şekilde görüş bildirmektedir:

“Ben bu uzaktan eğitime bir türlü alışamadım. Bana saçma geliyor.”

“Bu süreçte kendimi kontrol edemiyorum. Buna bağlı olarak uzaktan eğitime uyum konusunda sorunlar yaşıyorum”.

“Dikkatim dağılıyor, hocaların ve öğrencilerin bu yeni sisteme uyum sağlayamadığını düşünüyorum.”

Öz-düzenleme ve ön-kontrol eksikliği ile ilgili bir diğer önemli sorun disiplinsizlik/denetimsizliktir. Bunun nedenleri, yüz-yüze sınıf ortamındaki gibi bir disiplin olmaması, düzensizlik, sorumluluk almama, eşzamanlı/senkron derslere zamanında girmeme, düzenli çalışmama, yeterli denetimin olmaması, sistemi ciddiye almama şeklinde özetlenebilir. Bu durum öğrenciler tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Uzaktan öğretim sorumluluk bilinci katmıyor bana, derslere girmesem veya arkada açık olsa da olur gibi geliyor. Bu psikolojiden çıkamıyorum.”

“Dersler nasılsa kaydediliyor sonra izlerim diye düşünüp izlemiyorum.”

“Online eğitimde kendi öğrenip öğrenmediğimizi denetleyemiyoruz.”

“Eğitimden ve disiplinden uzaklaştık öğrenciler olarak. Kendimizi çok boş hissediyoruz.”

“Yatakta işlenen dersle sınıfta işlenen ders çok farklı.”

“Dersin başına oturma isteği gelmiyor yüz yüze iken zorunlu hissediyordum kendimi.”

Öz-düzenleme ve öz-kontrol eksikliği ile ilgili bir diğer sorun ev ortamının getirdiği rahattır. Derslerin kaydediliyor olması avantajlı bir durum oluştursa da bu durum öğrencilerin eşzamanlı/senkron derslere katılma isteğini azaltabilmektedir. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Videoları sonradan izleyebilme durumu rehavete katılmama neden oluyor.”

“Ders kayıt videolarım sonra izlerim diye canlı derslere katılmıyorum”

“Sınıf ortamında tamamen ders odaklı olabilirken ev ortamında bazen odağımız bulunduğumuz ortama göre kaymaktadır.”

İletişim / Etkileşim Problemleri

İletişim/etkileşim problemlerinin başında, eşzamanlı/senkron derslerin etkileşimli olmaması gelmektedir. Bu soruna, pasif alıcı konumunda olma, derslerin öğretmen merkezli olması, derse aktif katılımın sağlanamaması, ezbere öğrenme olması neden olmaktadır. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Canlı derslere katılamıyoruz, pasif kalıyoruz.”

“Dijital platformda derse katılım şansının kısıtlı olması.”

“Minimum interaktiflikle dersler işleniyor. Sınıftaki gibi etkileşim olmadığı için öğrenme de yeterli olmuyor.”

“Sınıftaki gibi etkileşim olmadığı için öğrenme de yeterli olmuyor.”

Öğretim elemanları ve öğrenciler arasında iletişim eksikliği, iletişim/etkileşim problemlerinden bir diğeridir. Bunun temel nedenleri, öğretim elemanları ile iletişim kurulamaması, soru sorulamaması, göz teması kurulamaması, iletişimin monolog olmasıdır. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bence uzaktan eğitimde öğrenmemiz kalıcı olmuyor. Daha rahat iletişime geçemiyoruz hocalarla.”

“Hocayla derste yazışarak anlayamadığımızı düşünüyorum hiç olmazsa bizde konuşabilsek bu kadar iletişim kopukluğu olmaz.”

“Okulda olup, hocalara yakın olup, soru sorup yardım almak daha iyi oluyor.”

“Öğretmenle öğrencinin göz kontağı halinde olması gerektiği kanaatindeyim.”

Geribildirim eksikliği, iletişim/etkileşim problemlerinden bir diğeridir. Bunun nedenleri, yapılan çalışmalara ve ödevlere zamanında geri bildirim alınamaması, soru-cevap etkinliklerinin yetersiz olması, sorulan sorulara cevap alınamaması şeklinde listelenebilir. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Örgün derslerde, örneğin çizim gerektiren bir derste hoca yaptığımızı kontrol ederek ‘şu yanlış, bunu düzelt’ diyebiliyorken canlı derslerde böyle bir şey mümkün olmuyor.”

“Birebir dönüt ve sınıf içi öğrenme olmadan eğitim, özellikle uygulamalı eğitimler için kesinlikle yararlı değil, bu yüzden yüz yüze eğitimin acilen yapılmaya başlanması lazım.”

“Her derste anında dönüt alamamak kötü oluyor ve gerekli disiplin sağlanamıyor.”

İletişim/etkileşim problemlerinden sonuncusu öğrenciler arasındaki iletişim eksikliğidir. Bunun nedenleri, sosyalleşmenin olmaması ve iş birliğinin olmamasıdır. Öğrencilerin bu soruna ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Arkadaşlarımızla tartışmadan, işbirliği yapmadan tekdüze işleniyor dersler.”

“Sosyalleşemiyor, kendimizi ifade edemiyor ve iletişimde sorunlar yaşıyoruz.”

“Karşılıklı diyalog şeklinde olduğu zaman öğrenme daha kalıcı oluyor.”

Sağlıkla İlgili Sorunlar

Sağlıkla ilgili temel sorunlar fiziksel, bilişsel/duyuşsal sorunlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Fiziksel sorunların nedenleri, hareketsizlik, ekran sürelerinin uzun olması, görme problemleri, sırt ve boyun ağrıları olarak görülmektedir. Bilişsel / Duyuşsal sorunların nedenleri ise mental yorgunluk, psikolojik olarak yıpranma olarak açıklanmaktadır. Bu sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Tüm gün bilgisayar ekranı hem fiziksel hem de ruhsal olarak kötü etkiliyor.”

“Tüm gün ekran karşındayız, bel ve sırt ağrıları çekiyorum.”

“Kesin bu süreçte gözlük numaram arttı. Biz de insanız bu kadar uzun süre ekran bakılır mı?”

“Psikolojik bunalım gibi birçok nedenden dolayı verimsizlik var.”

Ölçme-Değerlendirme Sorunları

Uzaktan öğretimde ölçme-değerlendirme sorunları iki tema altında toplanmaktadır. Ölçme-değerlendirme sisteminde adaletsizlik olması ve sınav güvenliğinin olması algısının nedenleri, kopya çekilmesi, haksız puan alınması, derslerin rahat geçilmesi ve adaletsiz notlandırma sistemidir. Teknik sorunların nedenleri ise, sınav esnasında bağlantıyı kopmasına bağlı olarak sınavlarda süre kaybı yaşanmasıdır. Bu sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sınav sistemi kopya çekmeye çok müsait. Kopya ve rahat geçiş.”

“Adaletsiz bir notlandırma sistemi var, bilen de geçiyor bilmeyen de.”

“Yapılan sınavlarda bağlantı kopuyor ve zaman kaybediliyor. Bu da performansımızı olumsuz etkiliyor.”

Branş/bölüm Farklılıkları

Branş/bölüm farklılıklarına ilişkin yaşanan sorunlar iki tema altında toplanmaktadır. Bunlardan ilki branşa özgü uygulamalı derslerin yapılamaması ve uygulanmayan davranışların/bilgilerin unutulmasına bağlı olan uygulamalı derslerinin yapılamaması sorunudur. Bir diğeri ise mesleki yetersizlik algısıdır. Bunun da nedenleri, stajların yapılamaması, mesleğini icra edememe algısı, mesleği ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadan mezun olmaya bağlı “diplomalı cahiller” olarak yetişme algısıdır. Bu sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bölümümüz mesleki olduğu ve atölye ağırlıklı olduğu için teoride ne kadar gelişirsek gelişelim, pratikte alıştırma yapmadığım için öğrendiğim bilgilerin hiçbir manası kalmaz.”

“Mesleğe son adım olan üniversitede hemşirelik öğrencisiyim ve hiç verim alamadım. Bir öğrencinin derslerindeki tek verim aldığı yer okuludur. Saatlerce bilgisayar başında meslek öğrenebilseydi onca üniversiteye ne gerek var.”

“Aşçılık bölümü öğrencisi olarak, video izleyerek yemek yapmayı öğrenemeyiz.”

“Uzaktan eğitimle veterinerlik okuyan bir kişi olarak, hayvanları uzaktan mı tedavi edeceğiz?”

Fırsat Eşitsizliği

Fırsat eşitsizliğinin temelinde genel olarak ekonomik nedenler yer almaktadır. Öğrenciler altyapı, sistem, donanım ve İnternet ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenlerini de internet erişimine sahip olmama ya da kota nedeniyle sınırlı internet erişimine sahip olma, eşzamanlı/senkron derslere erişim sorunları, derslere zamanında girilememesi, eşzamanlı/senkron ders anında donma yaşanması, izlenen videoların donması şeklinde özetlemişlerdir. Bu sorunları öğrenciler şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bilgisayarın yok bilgisayar alacak durumum da yok. Okulların açılmasıyla bu sorunun çözülebileceğine inanıyorum çünkü okulda bilgisayar laboratuvarı var.”

“Köyde oturuyorum. Şebekeler çekmiyor hiçbir derse katılamıyorum.”

“Burada varsayılanın aksine her öğrencinin interneti ya da internete bağlanacak cihazı olmayabilir. Eğitimde eşitlik umursanmamıştır bile.”

“Uzaktan eğitim öğrencilere fayda sağlamak yerine eğitimde fırsat eşitsizliğini ön plana çıkarmıştır. Herkesin koşulları aynı olmadığı gibi herkesin yaşam standartlarını da göz önünde bulundurmamak gerekir. Uzaktan eğitim yetersizdir.”

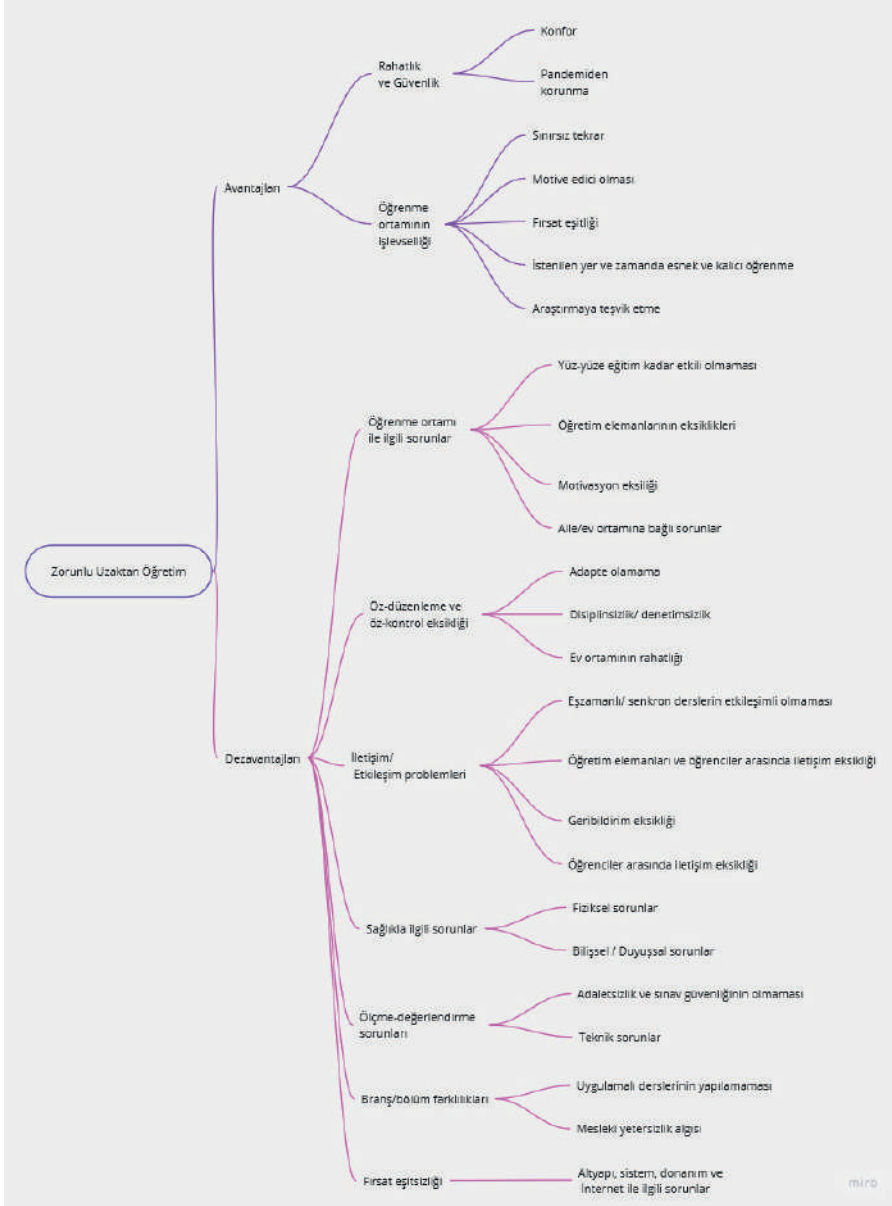
“Okul eğitimin gövdesidir. Gövdesi olmayan ağaç meyve verir mi? Okulda herkes eşit şartlarda eğitim-öğretimini sağlarken uzaktan eğitimde şartlar eşit değil, hayat zor.”

“Uzaktan eğitim öğrencilere fayda sağlamak yerine eğitimde fırsat eşitsizliğinin ön plana çıkarmıştır. Herkesin koşulları aynı olmadığı gibi herkesin yaşam standartlarını da göz önünde bulundurmamak gerekir.”

4. Tartışma

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin görüşleri ve deneyimleri doğrultusunda geliştirmiş oldukları argümanlar temelinde zorunlu uzaktan öğretim sürecinin avantajlarını ve dezavantajlarını ortaya çıkarmak ve bunları önem sırasına göre sıralamak amaçlanmıştır. Fenomenoloji deseni yürütülen araştırmaya gönüllü olarak 1232 öğrenci katılmıştır. Bilgisayarlı argüman delfi yöntemiyle toplanan veriler içerik analizi ve betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %84'ü zorunlu uzaktan öğretim sürecine ilişkin olumsuz, %16'sı ise olumlu görüş bildirmişlerdir. Zorunlu uzaktan öğretim sürecinin avantajları ve dezavantajları Şekil 6'da gösterilmiştir.

Şekil 6. Zorunlu Uzaktan Öğretimin Avantajları ve Dezavantajları



Zorunlu uzaktan öğretimin avantajlarına ilişkin üniversite öğrencilerinin görüşleri *rahatlık ve konfor* ile *öğrenme ortamının işlevselliği* temaları altında toplanmıştır. Öğrenciler, zorunlu uzaktan öğretim sürecinde, ev ortamının konforunda, esnek çalışma saatleriyle pandemiden korunarak eğitimlerine devam edebildiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, yapılan diğer çalışmalarla

(Bertiz ve diğerleri, 2022; Özalkan, 2021; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021) paralellik göstermektedir. Öğrenme ortamının işlevselliği ile ilgili olarak belirtilen olumlu görüşler, ders kayıt videoları ile derslerin istenilen yer ve zamanda tekrar tekrar izlenebilmesi, öğrenmenin kalıcı olması, öğrenilenlerin pekişmesinin sağlanması, zaman planlamasının yapılabilmesi, not alınabilmesi, motive edici olması, derslerin zamanında yapılması, konuların anlaşılır olması, odaklanmanın ve öğrenmenin kolaylaşması, materyallerin yeterli olması, fırsat eşitliği sunması, yüz yüze öğrenme kadar etkili olması, istenilen yer ve zamanda esnek ve kalıcı öğrenme sağlaması, araştırmaya teşvik etmesi şeklinde özetlenebilir. Zorunlu uzaktan öğretim sürecinin olumlu yönlerini belirlemeye yönelik yapılan birçok araştırmada da (Bertiz ve diğerleri, 2022; Er Türküresin, 2020; Han ve Demirbilek, 2021; Kaya ve Akın Işık, 2021; Koç, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020; Şahin ve diğerleri, 2022; Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Seyhan, 2021; Tekedere ve diğerleri, 2022; Yolcu, 2020; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021) benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Zorunlu uzaktan öğretimin dezavantajlarına ilişkin sorunların yer aldığı ilk ve en önemli tema *öğrenme ortamı ile ilgili sorunlardır*. Bu tema altındaki temel vurgulardan biri, ezberle öğrenmenin olması, öğrenmenin zor olması, öğrenme eksikliklerin yaşanması nedeniyle sürecin verimsiz ve yüz yüze eğitim kadar etkili olmamasıdır. Yapılan çalışmalarda da eğitimin kalitesinin ve veriminin azalması (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Han ve Demirbilek, 2021; Kaya ve Akın Işık, 2021; Şahin ve diğerleri, 2022), öğrenmenin kalıcı olmaması (Er Türküresin, 2020), öğrenme güçlüğünün yaşanması (Seyhan, 2021) bulgularına ulaşılmıştır. Aile/ev ortamının öğrenmeye uygun olmaması bir diğer önemli vurgudur. Bunun temel nedenleri, kardeş sayısına bağlı olarak bilgisayar ve tablet gibi donanımlara erişimde sorunlar yaşanması, İnternet bağlantısının olmaması ya da olsa bile kota ve bant genişliği sorunlarının yaşanması, evde düzenli ve sağlıklı bir çalışma ortamının olmaması, gürültü olması, ders çalışmak için yeterli oda olmaması, ders dışı çeşitli görev/iş yapılmak zorunda kalınması şeklinde sıralanabilir. Ev ortamının öğrenme ortamına uygun olmaması yapılan diğer çalışmalarla (Han ve Demirbilek, 2021; Seyhan, 2021; Teke Lloyd ve diğerleri, 2022; Tekedere ve diğerleri, 2022; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021) paralellik göstermektedir. Öğrenme ortamının dezavantajlarıyla ilgili olarak öne çıkan bir diğer faktör öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlardır. Öğrenciler bunun nedenlerini, öğretim elemanlarının yeterli özeni göstermemesi, sunuları doğrudan okuyup bilgiyi aktarmaları, gerekli teknik becerilere sahip olmamaları, kaliteli ekipmanlara (mikrofon ve kamera) sahip olmamaları şeklinde sıralamışlardır. Öğretim elemanlarının plansız olarak ders işlemeleri (Zan ve Zan, 2020),

öğretim elemanlarının süreçte gösterdikleri performanstan memnun olmama (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021) bulguları çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Öğrenme ortamından kaynaklanan bir diğer önemli sorun ise motivasyon eksikliğidir. Motivasyon eksikliğinin nedenleri, dikkat dağınıklığı, odaklanma sorunları, uzaktan öğrenmenin ilgi çekici olmaması, sıkıcı olması, verimsiz olması, eğlenceli olmaması, materyallerin yetersiz olması, öğrenmenin zor olması şeklinde özetlenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, yapılan çalışmalardaki motivasyon kaybının olması (Özdoğan ve Berkant, 2020; Sekreter ve diğerleri, 2021; Teke Lloyd ve diğerleri, 2022; Tekedere ve diğerleri, 2022); konsantrasyon, dikkat ve odaklanma sorunlarının olması (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Kaya ve Akın Işık, 2021; Şahin ve diğerleri, 2022; Tekedere ve diğerleri, 2022; Yolcu, 2020; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021; Zan ve Zan, 2020) ve materyal eksikliğinin olması (Seyhan, 2021; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021) bulgularını desteklemektedir.

Zorunlu uzaktan öğretimin dezavantajlarına ilişkin sorunların yer aldığı ikinci en önemli tema *öz-düzenleme ve öz-kontrol eksikliği*dir. Bu tema altında öne çıkan temel vurgulardan biri, teknik beceriye sahip olmama, yüz-yüze eğitime alışkın olma, ders takibinde sorunlar yaşama, kendini değersiz hissetmeye bağlı olarak yaşanan sürece adapte olamama sorunudur. Bu bulgu, benzer çalışmalarda psikolojik/duygusal etkiler olarak sınıflandırılan yalnızlık, kaygı, stres, üzüntü, duygusal bağ kuramamaya bağlı uyum/adaptasyon sorunlarının yaşandığı bulgularını (Sekreter ve diğerleri, 2021; Teke Lloyd ve diğerleri, 2022; Tekedere ve diğerleri, 2022) desteklemektedir. Bir diğer önemli sorun ev ortamının rahatlığıdır. Ev ortamının rahatlığına bağlı olarak, “Dersler nasıl olsa kayıt ediliyor sonra izlerim” algısı, uyku problemleri, ev ortamının rahatlığına aldanma, ev ortamında ders havasına girememe, canlı derslerde uyuklama, öz-düzenleme ve öz-kontrol eksikliklerine neden olabilmektedir. Buna bağlı zamanı yönetememe sorunları da yaşanmaktadır (Teke Lloyd ve diğerleri, 2022). Öz-düzenleme ve öz-kontrol eksikliğine neden olan bir diğer faktör ise disiplinsizlik/denetimsizliktir. Yüz-yüze sınıf ortamındaki gibi bir disiplin olmaması, düzensizlik, sorumluluk almama, canlı derslere zamanında girmeme, düzenli çalışmama, yeterli denetimin olmaması, sistemi ciddiye almama buna neden olabilmektedir. Bu bulgu yapılan diğer çalışmalarda bulunan öğrenme disiplinine sahip olmama, öz disipline sahip olmama ve disipline olamama bulguları (Atılğan ve diğerleri, 2021; Er Türküresin, 2020; Koç, 2021; Zan ve Zan, 2020) ile tutarlıdır.

Zorunlu uzaktan öğretimin dezavantajlarına ilişkin sorunların yer aldığı üçüncü en önemli tema *iletişim/etkileşim problemleri*dir. Bu tema altındaki ilk faktör, öğretim elemanları ve öğrenciler arasında iletişim eksikliğidir. Bu

soruna, öğretim elemanları ile iletişim kurulamaması, soru sorulamaması, göz teması kurulamaması, iletişimin monolog olması neden olabilmektedir. Bir diğer önemli faktör, öğrenciler arasında iletişim/etkileşim eksikliğidir. Sosyalleşme eksikliği, iş birliğinin olmaması, akran öğrenmesinin olmaması (Yolcu, 2020), eşzamanlı/senkron derslerin etkileşimli olmaması, öğrencilerin pasif alıcı konumunda olması, derslerin öğretmen merkezli olması, derse aktif katılımın sağlanamaması bunda etken olabilmektedir. İletişim/etkileşim problemlerine neden olan son faktör, geribildirim eksikliğidir. Yapılan çalışmalara ve ödevlere zamanında geri bildirim alınamaması, soru-cevap etkinliklerinin yetersiz olması, sorulan sorulara cevap alınamaması geribildirim eksikliğine neden olabilmektedir. Bu bulgular alan yazındaki interaktif eşzamanlı/senkron ders uygulamalarının olmaması (Kaya ve Akın Işık, 2021), eğitici ile iletişim kopukluğu ve göz temasının kurulamamasına bağlı iletişim eksikliği (Bertiz ve diğerleri, 2022; Han ve Demirbilek, 2021; Kaya ve Akın Işık, 2021; Koç, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020; Şahin ve diğerleri, 2022; Sekreter ve diğerleri, 2021; Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Talan, 2021; Teke Lloyd ve diğerleri, 2022; Tekedere ve diğerleri, 2022; Yolcu, 2020; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021), etkileşim eksikliği (Er Türküresin, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Tekedere ve diğerleri, 2022; Yolcu, 2020) bulgularını desteklemektedir. İletişim/etkileşim eksikliğine bağlı olarak öğrencilerin sosyalleşmesi engellenmekte (Atılğan ve diğerleri, 2021; Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Sekreter ve diğerleri, 2021; Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Talan, 2021; Yolcu, 2020) ve öğrenciler akran öğrenmesinden mahrum kalabilmektedir (Yolcu, 2020). Bu sorunlar, bu ve önceki temalarda bahsedilen sorunlarla birleştiğinde de öğrencilerin canlı derslere katılımları düşebilmektedir (Bertiz ve diğerleri, 2022; Sekreter ve diğerleri, 2021; Tekedere ve diğerleri, 2022).

Yukarıda bahsedilen üç tema dışında, zorunlu uzaktan öğretimin dezavantajlarına ilişkin sorunlarla ilgili önem derecesi %1'in altında kalmış olsa da dört tema daha elde edilmiştir. Bunlar, *Sağlıkla ilgili sorunlar*, *Ölçme-Değerlendirme sorunları*, *Branş/bölüm farklılıkları*, *Fırsat eşitsizliği* temalarıdır. *Sağlıkla ilgili sorunlar*, mental yorgunluk ve psikolojik olarak yıpranma gibi bilişsel/duyuşsal sorunlardan ve hareketsizlik, ekran sürelerinin uzun olması, görme problemleri, sırt ve boyun ağrıları gibi fiziksel sorunlardan oluşmaktadır. Bu bulgu, yapılan çalışmalardaki süreçte sırt ve bel ağrılarının yaşandığı, göz hastalıklarının görülebildiği (Koç, 2021; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021) bulgularını desteklemektedir.

Ölçme-değerlendirme sorunları, adaletsizlik ve sınav güvenliğinin olmaması faktöründen etkilenmektedir. Kopya çekilmesi, haksız puan alınması, derslerin rahat geçilmesi ve adaletsiz notlandırma sistemi buna neden

olabilmektedir. Bu bulgu, adil ve eşit değerlendirmenin olmaması, kopya çekilmesi ve ev ortamının ölçme-değerlendirmeye uygun olmaması (Bertiz ve diğerleri, 2022; Er Türküresin, 2020; Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Han ve Demirbilek, 2021; Sekreter ve diğerleri, 2021; Zan ve Zan, 2020); ödevlerin fazlalığı, artan ödev yükü ve bilişsel yükün fazla olması (Atılgan ve diğerleri, 2021; Şahin ve diğerleri, 2022; Teke Lloyd ve diğerleri, 2022; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021) bulguları ile paralellik göstermektedir. Bir diğer önemli faktör ise bağlantıyı kopmasına bağlı olarak sınavlarda süre kaybı yaşanmasına neden olan altyapı sorunlarıdır.

Branş/bölüm farklılıkları sorunlarında ise uygulamalı derslerinin yapılamaması, branşlara özgü uygulamalı derslerin yapılamaması ve uygulanmayan davranışların/bilgilerin unutulması vurguları ön plana çıkmaktadır. Bu bulgu alan yazındaki sistemin uygulamalı dersler için uygun olmaması (Han ve Demirbilek, 2021; Kaya ve Akın Işık, 2021; Sekreter ve diğerleri, 2021; Yolcu, 2020; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021) bulgusunu desteklemektedir. Uygulamalı derslerin yapılamamasına bağlı olarak öne çıkan bir diğer önemli vurgu ise stajların yapılamaması, mesleğini icra edememe algısı, mesleği ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadan mezun olmaya bağlı “diplomalı cahiller” olarak yetişme algısına bağlı olarak ortaya çıkan mesleki yetersizlik algısıdır. Mesleki yetersizlik algısı yapılan birçok araştırma (Kaya ve Akın Işık, 2021; Sekreter ve diğerleri, 2021; Yolcu, 2020) bulgusunu desteklemektedir.

Son tema *fırsat eşitsizliği*dir. Bu tema altında genellikle ekonomik, sistemsel ve altyapı ile ilgili sorunlar yer almaktadır. Bu sorunlar: sistem, donanım ve İnternet ile ilgili sorunlar; altyapı sorunları; internet erişimine sahip olmama ya da kota sorunlarına ve bant genişliğine bağlı sınırlı internet erişimine sahip olma; canlı derslere erişim sorunları; derslere zamanında girilememesi; canlı derslerde donma yaşanması; izlenen videoların donması; gerekli donanımların (bilgisayar, mikrofon, kulaklık, kamera vb.) eksikliği olarak sıralanabilir. Bu bulgu, İnternet bağlantısına sahip olmama ya da kota sorunu yaşama; alt yapı sorunlarının olması ve karşılaşılan problemlerin anında çözülememesi; bilgisayar ve tablet gibi teknolojik araçlara erişimde sorunlar olması (Bertiz ve diğerleri, 2022; Er Türküresin, 2020; Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Han ve Demirbilek, 2021; Kaya ve Akın Işık, 2021; Koç, 2021; Sekreter ve diğerleri, 2021; Talan, 2021; Tekedere ve diğerleri, 2022) bulgularını desteklemektedir.

Her ne kadar bu çalışmada *Sağlıkla ilgili sorunlar*, *Ölçme-Değerlendirme sorunları*, *Branş/bölüm farklılıkları*, *Fırsat eşitsizliği* temalarına ilişkin olarak sorunlar tespit edilmiş olsa da bu temalar altında yer alan sorunlar, önem

derecesine göre %1'in altındadır ve araştırmanın yapıldığı üniversite bağlamına özgü olarak yok denecek kadar azdır. Üniversite Araştırmaları Laboratuvarı (2020) tarafından 2020 yapılan Türkiye Üniversite Memnuniyet Araştırması (TÜMA 2020) verilerine göre, araştırmanın yürütüldüğü üniversite, öğrenci memnuniyeti açısından devlet üniversiteleri arasında ilk 10'da yer almıştır.

5. Sonuç ve Öneriler

Zorunlu uzaktan öğretim süreci, üniversite öğrencileri tarafından %84 oranında dezavantajlı bir sistem, %16 oranında ise avantajlı bir sistem olarak görülmektedir. Pandemi döneminde eğitimin kesintisiz devam etmesini sağlayan, güvenli ve rahat bir öğrenme ortamı sunan zorunlu uzaktan öğretimin aynı zamanda fırsat eşitsizliğine neden olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın başlığında da belirtildiği gibi aslında zorunlu uzaktan öğretim sürecinde madalyonun iki yüzü var. Gelir düzeyi yüksek olan, yani kendi çalışma odasına, bilgisayar ve tablet gibi donanımlara, İnternet bağlantısına, yaşadıkları semt itibarıyla fiber İnternet bağlantısına ve benzeri imkanlara sahip olan ve herhangi bir işte çalışmak zorunda olmayan öğrenciler tarafından zorunlu uzaktan öğretim süreci avantajlı olarak görülmektedir. Ters durumdaki öğrencilerde ise bu sürecin dezavantajlı olduğu görüşü daha baskındır. Bu durum Pareto ilkesinin 80/20 kuralı ile açıklanabilir. Daha açık ifade edilirse, gelir düzeyi yüksek olan %20'lik öğrenci grubunun zorunlu uzaktan öğretim sürecinden % 80 oranında memnun oldukları ve sistemden o oranda yararlandıkları; %80'lik öğrenci grubunun ise süreçten %20 oranında memnun oldukları ve sistemde o oranda yararlandıkları ifade edilebilir.

COVID-19 dönemi atlatılsa bile, insanların doğaya müdahalesi ile ormanlarının yok edilmesi ve buzulların erimesine bağlı olarak yeni tip salgınların görülebileceği uyarıları yapılmaktadır (Snowden, 2019). Bu tip salgınlara daha şimdiden hazırlıklı olabilmek ve en az kayıpla bu süreçlere atlabilmek, mevcut uzaktan eğitim sistemlerinin daha iyi hale getirebilmek için, politika yapıcılara, öğretim elemanlarına, öğrencilere ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

5.1 Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Pandemi dönemlerine hazırlıklı olabilmek amacıyla kısa ve uzun vadeli *acil durum planlarının* hazırlanması önerilmektedir. Kısa vadede, üniversite alt yapısının ve teknik sorunların giderilmesi, öğretim elemanlarının teknopedagojik alan bilgilerini arttırmak ve uzaktan eğitimde kullanılan sistemlerle ilgili bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla e-Eğitmen sertifika programlarının düzenlenmesi ve bu programlara öğretim elemanlarının

katılımın özendirilmesi önerilmektedir. Öğrencilere öz-denetim, öz-kontrol, zaman yönetimi gibi becerilerinin kazandırılabilmesi için öğretim elemanlarının dersler açmasının teşvik edilmesi ve açılacak olan bu derslerin tüm öğrencilerin seçebileceği ortak seçmeli ders havuzunda bulundurulması önerilmektedir. Uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme sürecinin güvenliğini sağlamaya yönelik projeler yapılması teşvik edilebilir. Uzun vadede öğrencilerin bilgisayar ve tablet gibi donanımlara sahip olmasını sağlayacak planlamalar yapılması; GSM şirketleri ile acil durumlarda tüm öğrencilerin İnternet erişiminin sağlanmasına ve bu bağlantıda kota sorunun yaşanmamasına yönelik çözümler getirilmesi önerilmektedir.

5.2 Öğretim Elemanlarına İlişkin Öneriler

Öğretim elemanlarına, üniversite genelinde açılacak olan e-Eğitmen sertifika programları gibi eğitimleri takip etmeleri ve bunlara katılmaları önerilmektedir. Uzaktan eğitimin günümüz yüz yüze eğitimini destekleyecek şekilde kullanımına yönelik hibrit (blended) öğrenme, ters yüz (flipped) öğrenme gibi modelleri derslerinde kullanmaları önerilmektedir. Öğretim elemanları ders süresini ve ders materyallerini uzaktan eğitim felsefesine uygun olarak yeniden gözden geçirmelidir. Öğretim elemanlarının, öğrencilere öz-denetim, öz-kontrol, zaman yönetimi gibi becerilerinin kazandırılabilmesine yönelik seçmeli dersler açması ve bu derslerin tüm öğrencilerin seçebileceği ortak seçmeli ders havuzunda yer alacak şekilde açmaları önerilmektedir.

Öğrencilerin sosyalleşebilmesi için onlar arasındaki etkileşim artırılmalıdır. Öğrenciler arasındaki etkileşimin arttırılabilmesi için öğretim elemanlarının *sanal topluluklar* oluşturması önerilmektedir. Oluşturulacak olan bu topluluklar sayesinde, öğrencilerin yalnızlık duygusu azaltılabilir ve akran öğrenmesi desteklenebilir. Ayrıca, eşzamanlı/senkron derslerde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden yararlanılabilir, öğrencilerin kendilerini sözel ve görsel olarak ifade edebileceği olanaklar sunulabilir ve böylelikle öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanabilir. Öğrencilerin duyuşsal olarak desteklenebilmesi ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanabilmesine yönelik olarak, öğrencilerle birlikte ders dışı sohbet etkinlikleri düzenlenebilir.

İletişim, etkileşim, ölçme-değerlendirme, motivasyon ve derse katılım ile ilgili problemlerin çözümüne yönelik olarak, öğretim elemanları farklı Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanabilir. Bir başka ifade ile öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak, iletişim ve etkileşimlerini arttırmak, motivasyonlarını arttırmak ve ölçme-değerlendirmede kullanılabilecek dijital ürün dosyaları oluşturmak amacıyla Web 2.0 araçlarından yararlanabilirler. Bu araçlar sayesinde öğrenciler istediği yer ve zamanda esnek olarak

çalışabilirler, öğrenme sürecine farklı duyuları ile katılabilirler, işbirliği ile çalışabilirler. Bu sayede, öğrencilerin motivasyonları artırılabilir, zevkli ve keyifli bir öğrenme ortamı oluşturulabilir.

5.3 Öğrencilere İlişkin Öneriler

Uzaktan eğitimde başarılı olabilmek için, öz-denetim, öz-düzenleme, zaman yönetimi, bireysel çalışma, sorumluluk alma gibi becerilere sahip olmak önemlidir. Üniversite öğrencilerine seçmeli dersleri seçerken daha bilinçli davranmaları, bahsedilen becerileri kazandırabilecek dersleri seçmeye özen göstermeleri önerilmektedir.

5.4 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye bağlamı içinde üniversite öğrencilerinin görüşleri ve deneyimleri doğrultusunda zorunlu uzaktan öğretim sürecinin avantajları ve dezavantajlarının ortaya çıkarılması amaçlandığı için, ülkemize özgü büyük resmi daha net görebilmek adına tartışma bölümünde bilinçli olarak sadece ülkemizde yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda, Türkiye bağlamında bu sürecin avantajları ve dezavantajlarının dünya geneli ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi alana katkı sağlayacağı için önerilmektedir.

Kaynakça

- Akdemir, A. B., & Kılıç, A. (2020). Yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarına bakışının belirlenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 685–712. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.783344>
- Altınpulluk, H. (2021). Türkiye’deki öğretim üyelerinin covid-19 küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 53–89. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/1515852>
- Altuntaş Yılmaz, N. (2020). Yükseköğretim kurumlarında covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1–20.
- Aslan Altan, B., & Karalar, H. (2022). Acil uzaktan öğretimde ölçme ve değerlendirme etkinlikleri: Öğretmen adaylarının sesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 259–275. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.943824>
- Atılgan, B., Tarı, O. E., Özdemir, B. N., Aktar, İ., Güneş, M., Baran, E. B., Genç, B., Köksal, M. K., & Sayek, İ. (2021). Tıp fakültesi öğrencilerinin gözünden acil uzaktan öğretim sürecinin değerlendirilmesi. *STED / Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 29(6), 396–406. <https://doi.org/10.17942/sted.837551>
- Bay, B., Karataş, F., & Üstün, B. (2021). Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencileri perspektifinden pandemi sürecinde uzaktan eğitim: Fenomenolojik bir çalışma. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 9(1), 184–203. <https://doi.org/10.37583/diyalog.958496>
- Bertiz, Y., Kırmacı, Ö., & Aslan, B. (2022). Acil durum uzaktan öğretim sürecinde bir üniversite profili. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 620–635. <https://doi.org/10.24315/tred.1073817>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 3(2), 85–124.
- Cabı, E., & Ersoy, H. (2022). Covid-19 küresel salgını sürecinde uzaktan öğretimde kullanılan teknolojiler ve öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi: Başkent Üniversitesi örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 12(1), 168–179. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1004372>
- Clark, J. T. (2020). Distance education. In *Clinical Engineering Handbook* (2nd ed., pp. 410–415). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813467-2.00063-8>
- Demirağ, S., & Akbaba Altun, S. (2022). Eğitim fakültesinde görevli akademisyenlerin Covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri: Türkiye örne-

- ğ. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(1), 201–212. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1021647>
- Er Türküresin, H. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 597–618. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787509>
- Erzen, E., & Ceylan, M. (2020). COVID-19 salgını ve uzaktan eğitim: Uygulamadaki sorunlar. *Ekev Akademi Dergisi/AkademiDergisi*, 24(84), 229–248.
- Genç, M. F., & Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Journal of Turkish Studies*, 15(4), 403–422. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.43798>
- Han, F., & Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin Covid-19 salgını süresince yürütülen zorunlu uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(44), 182–203. <https://doi.org/10.35826/ijoess.2897>
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- Karakoç, B. (2021). Olgubilim araştırması. In S. Şen & İ. Yıldırım (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (2nd ed., pp. 263–280). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karalar, H., & Sidekli, S. (2021). Examining primary school teachers' attitudes towards distance education in the COVID-19 period. *European Journal of Educational Sciences*, 8(3), 1–12. <https://doi.org/10.19044/ejes.v8no3a1>
- Kaya, Y., & Akın Işık, R. (2021). Covid-19 pandemisi'nin ilk döneminde uygulanan zorunlu uzaktan eğitim sisteminin hemşirelik eğitimine katkısı ve zorlukları: Nitel bir çalışma. *Journal of Education and Research in Nursing*, 18(1), 76–84. <https://doi.org/10.5152/jern.2021.67365>
- Koç, E. S. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? 1 yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 13–26.
- Kurtdaş, E. M. (2021). Dijital çağda uzaktan eğitim: Umutlar, hayaller ve gerçekler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2347–2378. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1006089>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: a system view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth.
- Muilenburg, L., & Berge, Z. L. (2001). Barriers to distance education: A factor-analytic study. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 7–22. <https://doi.org/10.1080/08923640109527081>
- Özalkan, G. Ş. (2021). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Pandemi sürecinde sosyal bilimler eğitimini yeniden düşünmek. *International Jour-*

- nal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4, 18–26. <http://ijeass.gedik.edu.tr/tr/pub/issue/60097/872100>
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13–43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özgöl, M., Sarıkaya, I., & Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 294. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.208>
- Şahin, Z., Abbak, Y., Taştan Aslaner, İ., & Altunsaban Yerlikaya, C. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55, 129–152. <https://doi.org/10.15285/maruabd.1010258>
- Şeker, S. E. (2014). Delfi metodu (Delphi method). *YBS Ansiklopedi*, 1(4), 7–9. <http://ybsansiklopedi.com/wp-content/uploads/2014/11/4dm.pdf>
- Sekreter, M. S., İpekçi Çetin, E., & Kaya Samut, P. (2021). Covid 19 pandemisi ile başlayan acil uzaktan eğitim sürecinin öğretim elemanları perspektifinden değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 444–455. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.464>
- Şen Ersoy, N. (2022). Eşzamanlı ya da eşzamansız öğrenme: Covid-19 sürecindeki tercihler ve karşılaşılan güçlükler. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(4), 79–102. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1071552>
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40–53.
- Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(3), 65–93. <https://doi.org/10.51948/auad.910385>
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance* (6th ed.). Information Age Publishing.
- Snowden, F. M. (2019). *Epidemics and society: From the black death to the present*. Yale University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/j.ctvqc6gg5>
- Talan, T. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 537–558. <https://doi.org/10.35675/befdergi.655628>

- Teke Lloyd, A., Türk, U., & Bengü, E. (2022). COVID-19 uzaktan eğitim sürecinde öne çıkan faktörler: Bir devlet üniversitesi örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1619–1633. <https://doi.org/10.24315/tred.1015999>
- Tekedere, H., Şahin, S., & Göker, H. (2022). Covid-19 sürecinde yükseköğretimde çevrim içi uzaktan eğitim öğrenci deneyimlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 123–166.
- Türkmen, İ., Sardoğan, B., & Sözen, İ. (2021). COVID-19 sürecinde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 854–875. <https://doi.org/10.30798/makuiibf.834458>
- Tüzün, E., & Yörük Toraman, N. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen faktörler. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 822–845. <https://doi.org/10.25287/ohuiibf.780189>
- Üniversite Araştırmaları Laboratuvarı. (2020). *TÜMA/Türkiye üniversite memnuniyet araştırması*. https://www.uniar.net/_files/ugd/779fe1_673141f15a3c480d9a3266a0c4cb1067.pdf
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel Yayın Dağıtım.
- WHO. (2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 -11 March 2020*. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Yavuz, M., Kayalı, B., Balat, Ş., & Karaman, S. (2020). Salgın sürecinde Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının acil uzaktan öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 129–154. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.784822>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2020). *Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin 18 Mart 2020 tarihli basın açıklaması*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 237–250.
- Yolsal, H., & Yorulmaz, Ö. (2022). Covid-19 pandemisinin yükseköğretim öğrencilerinin performansı üzerine etkileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(25), 441–472. <https://doi.org/10.36543/kauibfd.2022.019>
- Yurdakal, İ. H., & Susar Kırmızı, F. (2021). COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri.

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 11(2), 290–302. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.449>

Zan, N., & Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan Edebiyat Fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Turkish Studies*, 15(4), 1367–1394. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44365>

Osmanlı, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Uygulanan Yazma Eğitimi Becerilerinin Türk Eğitim Sistemine Etkileri, Uygulama Biçimleri ve Tarihten Günümüze Değerlendirilmesi

Önder Uçar¹

Özet

Yazma, gündelik hayatta az kullanılan dil becerisidir. İnsanlar, çoğunlukla sözlü iletişimi tercih eder. Oysa yazma, duygu ve düşüncelerin kalıcılığı açısından son derece önemli bir yere sahiptir. Alan yazında bulunan çalışmalardan faydalanılarak Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin de yazma eğitim çalışmalarını belirlemek ve tespit edilen verilerin doğrulanmasında kaynak kişilerle karşılıklı görüşmeler yapılmıştır ve sorgulanmıştır. Osmanlı Devletinin son dönemi eğitim politikası ve 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde yer alan Türkçe eğitimiyle ilgili kısımlar incelenerek arşiv belgelerinden yararlanılmış ve okullar için ayrı ayrı verilen mevzuatlar üzerinde konu tartışılmış ve yorumlanmıştır. Osmanlı Devletinin eğitim sistemini bütünsel olarak ele alan bir eser olan Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye adıyla devlet tarafından yayımlanan eğitim yıllıkları incelenmiştir. Bu çalışmada literatür taraması yapılmış, veriler doküman analizi tekniğiyle toplanarak çalışmada belirtilmiştir nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmış ayrıca içerik analizinden de faydalanılmıştır. Çalışmanın amacı Osmanlı devleti, Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin de yazma eğitim çalışmalarını belirleyerek Türkçe öğretiminin yazma eğitimiyle ilgili kısımlar incelenip arşiv belgelerinden yararlanılarak okullar için ayrı ayrı verilen mevzuatlar üzerinden gidilerek konu tartışılıp yazma eğitimi becerilerinin uygulamasının geçmişten günümüze nasıl uygulandığı ve yapılandırıcılık kuramıyla birlikte yazma eğitimi anlayışında

1 Dr. Öğretim Üyesi Kıbrıs Batı Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mail adresi: o.ucar@cwu.edu.tr, onderucar67@hotmail.com, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5093-1063>

yazma eğitimi becerilerinde ne gibi değişiklikler gösterdiğini belirlemek ve bu anlayışla birlikte söz konusu yazma becerinin geldiği son noktayı bu işin uygulayıcılarına yani öğretmenlere danışarak artıları/eksileri belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın araştırma alanı olarak belirlenen Osmanlı devleti, Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin yazma eğitim çalışmalarına kaynaklık ettiği söylenebilir. Araştırma sonucunda, Osmanlı Devleti yazma eğitim becerisini halkın birliğini ve dirliğini sağlamak için ve yazma eğitimini birleştirici unsur olarak görmüş ve uygulanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'n de yazma eğitim becerisi çalışmaları Türk eğitim sisteminin genel yapısına uygun olarak yüz yüze sınıf ortamında eğitmen tarafından okul fişleri ve tahtaya yazarak anlatılacak şekilde aktarımı devam etmiş olup günümüzde yazma eğitimi çözümleme-bireşim yönteminin tercih edildiği görülmüştü.

Giriş

Yazma İletişimin en genel tanımı, bireyler arasındaki her türlü mesaj alışverişidir. Mesaj alışverişi, belirlenen amaca yönelik olarak değişik biçimlerde gerçekleştirilebilir. İlk insandan günümüze kadar, iletişim kurmak için pek çok araç kullanılmış olsa da en etkili araç yazılı dildir. Yazma bize üretilen kelimeler sayesinde insanlarla geliştirilen ilişkiler sonucunda öğrenilir

Yazma eğitimi becerileri ülkemizde olduğu gibi dünyada çeşitli alanların değişim ve gelişmelerine paralel olarak yazma eğitim becerileride değişmekte ve gelişmektedir son zamanlarda eğitim sistemine uygun olarak.yazma eğitimi öykü tabanlı yaklaşımla birlikte öğretilmektedir. Yazma, bireyler arasında iletişimin sağlanması için öykü tabanlı yazma öğretimi büyük önem taşımaktadır. öğrencilerin birbirleriyle kaynaşması, sosyal, kültürel ve ilişkiler kurmasının yolu öykü tabanlı yazma öğretiminden geçer. Öğrencilerin sınıf içinde birbiriyle iletişim kurmasının en etkili yolu olan öykü tabanlı yazma öğretimi becerilerinin önemi artarak devam etmektedir Uçar, Ö. (2023).

Yazdığı şiirlerle edebiyat yaşamına atılan Orhan Kemal, hikâye ve roman yazmaya başlamıştır. Eserlerinde sıkıntılarla geçirdiği yaşamının büyük izleri vardır. Sosyal gerçekçi anlayışın Cumhuriyet dönemindeki en önemli sanatçılarından olan Orhan Kemal, gerçek yaşamıyla paralel olarak genellikle yoksul ve sıkıntılı insanların üzüntülerini, aşklarını, mücadelelerini eserlerinde yazmıştır. Orhan Kemal örneğinden de anlaşılacağı gibi Yazma, toplumun kültür birikimini kuşaktan kuşağa aktaran ve aktarıldıkça çevresinden etkilenen ve çevresini etkileyen bir araçtır. Her toplum bireylere kendi yazma dilini etkili bir şekilde öğretmelidir. Yazma bir milletin geçmişten günümüze kadar getirdiği maddi ve manevi değerlerin hepsidir Her toplum kültürünü başkalarına aktarırken dilden faydalanır. Yazma, geçmişte yaşamış insanların

hayat biçimleri, yaşadıkları dönemin ve edebiyatın özellikleri gibi konuları yazı sayesinde gelecekteki insanlara aktarır Uçar, Ö. (2012).

Yazma öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin farklı yazma bağlamlardaki kullarımlarını anlamalarını, çeşitli bilgi kaynaklarından faydalanarak, duygu ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleri ve dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleridir. Yazma becerisi, öğrencilerinin bilgilerini, bildiklerini düzenleme, zenginleştirme; ufuklarını genişletme ve programlı bir biçimde ifade etme imkanı verdiği için çok önemli bir dil becerisidir. Bireyin kendini ifade etme yollarından biri olan yazma, insanlığın yüzyıllardır kullandığı önemli bir iletişim becerilerinden biridir. Yazılı iletişim, asırlar boyunca toplumların gelişmişlik düzeylerini gösteren mühim göstergelerden biri olarak kabul görülmüştür Uçar, Ö. (2019).

Yazma öğretimiyle birlikte bireye dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi temel dil becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu durumda okullarda en önemli sorumluluk Türkçe derslerine yüklenmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre Türkçe öğretiminden beklenen, öğrencinin okuma, dinleme/ izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirmesidir. Bu düşünceden hareketle okuma ve yazma etkinliklerinin geliştirilmesiyle birlikte, bireyleri bu becerileri kullanmaya teşvik edici etkinlikler uygulamak da ana dilini yazmak öğretmenlerin en önemli görevleri arasındadır.

Yazma becerileri yönünden tam anlamıyla eksiksiz bireyler yetiştirebilmek, alanında uzman öğretmenlerin icra edebileceği bir iştir. Öğretmeni model alan öğrenci için; etkili iletişimi sağlayabilen, öğrencileri motivasyon yönünden etkileyebilen sınıfın motivasyonunu artırabilen ve bu açıdan programın beklenen motivasyon hedeflerine ulaşılması doğal bir sonuçtur Terkan. R, and Ucar Ö. (2021).

Osmanlı devleti'nin de ki yazma eğitimi becerileri İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda aynı yıl İstanbul'da İl Millî Eğitim Müdürü Saffet Bey'in girişimiyle toplanan 2 Elifba Kongresi'nde alınan kararların etkisi görülmektedir. Bu kongre'de ilk okuma-yazma öğretimi üzerinde durulmuş, 1918 yılında Nüzhet Sabit'in 'Kelime Usulü ile Elifba' adlı kitabında ortaya koyduğu 'kelimeden başlayan çözümleme' yöntemi açıklanarak bunun ilk okuma-yazma öğretiminde uygulanmasının faydalı olduğu kararlaştırılmıştır. 1924 Programı'nda ise okuma yazma öğretirken öğretmenlerin savtî usul (ses yöntemi) veya kelime usulünden istedikleri birini seçebilecekleri, her iki yönteme göre derslerin işleniş şeklinin daha sonra bir talimatname ile açıklanacağı belirtilmiştir.

Kuzey Kıbrıs'ta ki yazma eğitimi bireyler ve toplumlar arasındaki yazılı iletişimi, duygu ve düşünce ilişkisini, ulus bilincinin oluşmasını, ulusun ve insanlığın kültür birikiminin kendinden sonraki nesillere aktarılmasını sağlayan yazma becerileri, aynı zamanda, düşünmenin geliştirilmesinde ve öğrenmenin oluşturulmasında da aktif rol oynar. Bireysel ve toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi, anlama ve anlatma imkanlarını mümkün olabildiğince arttıran anadilini yazma öğretimi ile gerçekleştirilir. Uçar Ö . (2023).

Türkiye'de ki yazma eğitimi bireyin kendini gerçekleştirme, gelişme ve değişimlere ayak uyduracak biçimde kendini yetiştirme, toplumsallaşması ve kültürlenmesini amaçlayan ilköğretim basamağında, iletişim kurma, toplumsallaşma ve kültürlenmenin temel gereği olan anadili öğretiminin gerçekleştirilmesinde Türkçe dersi oldukça önemli bir yere sahiptir

Yazı yazmak günümüzde en çok ihtiyaç duyduğumuz bir alandır. Duygu, düşünce, heyecan ve bildirimimizi yazılı olarak ifade etmemiz gereken yerlerde bu becerinin olmaması halinde büyük sıkıntılara düşeceğimiz aşıkardır. İşte Yazma eğitiminin temel hedefi, bireyin günlük yaşamında gerek duyduğu yazma işlemlerini yapabilmesini sağlayacak beceriler kazanmasıdır. Örneğin, kaza geçiren birilerinin tutanak raporunun yazabilmesi, bir bireyin bir dilekçe yazarak iş başvurusunda bulunabilmesi gibi becerilerin kazanılması zorunlu eğitimi tamamlamış bir kişinin vatandaşlık haklarını kullanabilmesi için sahip olması gereken yazma becerileridir

Yazma, gündelik hayatta az kullanılan dil becerisidir. İnsanlar, çoğunlukla sözlü iletişimi tercih eder. Oysa yazma, duygu ve düşüncelerin kalıcılığı açısından son derece önemli bir yere sahiptir. Özellikle öğretmenlik mesleğini yürüten ve yürütecek olan bireylerin bu anlamda daha fazla ihtiyaç duyduğu görülür. Duygu ve düşünce aktarımının belli bir amaca bağlı olarak aktarımı belli kuralların göz önünde bulundurulmasına bağlıdır. Bu kuralları uygulayabilen öğretmen adaylarının gelecekteki mesleklerinde öğrencileriyle daha sağlıklı iletişim kurmaları beklenir.

Yazma becerisinin gelişmesinde sosyal medya ve teknoloji temelli öğrenme ile birlikte bireylerin bilgiyi aktarma, kendi bilgileri ile düşüncelerini ilişkilendirme ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkanları artmaktadır M Tezer, O Uçar, A Tepe .(2019). Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerde estetik bir duyarlılık ön plana çıkmakta, yazılı anlatımın ilim olarak algılama durumu, yerini sanatsal bir duruş ve duyuşa bırakmaktadır.

Yazma eğitimi, zihinde tasarlanan duygu ve düşüncelerin yazıya geçirilmesidir. Yapılandırmacı kuramında dört temel dil becerisine ayrı ayrı

önem verilmiş ancak yazma eğitimi ve becerisine ayrı bir önem verilmiştir. Çünkü yazma eğitiminde kullanılan zihinsel işlemler aynı zamanda zihinsel yapıları da belli bir plana göre uygulayan işlemler olmaktadır. Yazma eğitimine ayrı bir önem verilmesinin bir başka nedeni ise, bireyin zihninde tasarladığı, yapılandırdığı kontrol etme, bilgileri sorgulama, bilgiler arasında ilişki kurma gibi işlemlerle yaptığı yazı çalışmasını tekrar düzenlemektedir. Bu bakımdan bakıldığı zaman yazma eğitimi ve becerisi diğer üç temel dil becerileri arasında ayrı bir yere sahip olduğu görülmektedir.

“Yazılı anlatımda başarılı olabilmek için herhangi bir konuda ifade edilecek bir şeylerin olması yeterli değildir. Aynı zamanda bunların derli, toplu, düzenli bir şekilde anlatılması gerekir. Tutarlı ve kendi içinde bütünlük taşıyan bir yazı ancak planlı bir yazıdır. Yazanın da konuşmanın da içeriğini oluşturacak düşünceler, duygular, gözlem ve yaşantılar dilin ucuna geldiği gibi anlatılmaz, gelişigüzel söylenip yazılamaz. Bunlar aralarındaki ilgi ve önem derecelerine göre ayrılıp sıralanmalıdır. Bu sıralama işine de anlatımın planı denir”

Yazma, insanlık için, iletişim açısından en güçlü araçlardan biridir. Yazma eğitimi ve becerisinin gelişmesi okul içi ve okul dışı etkinliklerin başarısının anahtarıdır. Bunun dışında yazma; uzakta olan kişilerle iletişim kurmayı sağladığı gibi, duyguların aktarılmasına da tercüman olur Terkan. R, and Ucar Ö. (2021).

Yazma becerilerinin olması kişilerinin kariyerlerinde başarılı olabilmeleri için gerekli olan becerilerin başında gelir. Hayatın her alanında yama becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Fakat okul ortamında yazılı anlatım becerisinin gelişmiş olması, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Yazma, okul ortamında iki rol üstlenmektedir. Bunlardan birincisi, ortaya atılan bir fikri, bir düşünceyi delilleriyle birlikte ifade etme, rapor yazma, metni tekrar inceleyerek gözden geçirme, belli bir plan ve program yapma ve bunu değerlendirme; ikincisi ise, öğrencinin bilgilerini derinleştirme yoludur.

Yazma eğitiminin “İnsanın tüm hayatı boyunca içinde bulunduğu iletişim biçimleri ve dil etkinliklerinin iki temel amacı vardır: Bunlardan birisi okunan, dinlenen, izlenen herhangi bir mesajı anlamak; diğeri de görüleni, duyulanı, tasarlananları en açık ve anlaşılabilir şekilde karşı tarafta bulunanlara anlatmaktır. Bu anlatım sözlü ve yazılı olarak karşımıza çıkar. Yazma, mesajların karşı tarafta bulunanlara yazı dili kullanılarak anlatılmasından meydana gelir.

Yazmak, insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar, mesleki bilgilerini başkalarına aktarması açısından da bir ihtiyaçtır ve konuşma gibi hayatın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Bu yüzden doğru ve amacına uygun yazılı anlatım becerisi kazanmanın önündeki engeller aşılanmalıdır. İnsanlardan duygu ve düşüncelerini yanlış anlaşılmaya yer vermeyecek şekilde anlatabilmeleri beklenir.

Yazı yazma becerilerini icra edebilmek için var olan birikimlerin yanı sıra metin oluşturabilme kuralları da önemlidir. Bağlantısı itibariyle sağlam bir kurguya sahip olan metinler ilk olarak kelimeler arasındaki ilişkilerin itina ile kurulmuş olması gerekir. Yazma, bir üretim ve iletişim aracıdır. Yazma eğitimi becerilerinin süreci, öğrencilerin etkin olduğu yani merkeze alındığı, öğretmenlerin ise bir rehber konumunda olmasını gerektiren bir süreçtir. İşte çalışmaya konu olan yapılandırmacı eğitim anlayışı geleneksel eğitim kuramlarına alternatif bir yöntem olarak hızla ilerleyen dünya şartlarına ayak uydurmak ve çağın gerekliliklerine cevap vermek üzere geliştirilen bir eğitim anlayışıdır.

Yazı bireylere bilgiye ulaşma yolu, ulaştığı bilgiyi nasıl kullanacağı ve üreteceğine ilişkin yazma beceriler kazanması gerekmektedir. Günümüzde yazma eğitimi aranılan ve keşfedilen olarak kabul edilmektedir. Bu durumda öğrenci, verilen bilgileri belleyen bir kişi değildir. Çünkü o, öğretimde yazma eğitimini etkin kılan, bilgiyi arayan ve keşfeden bir özelliğe sahiptir. Bunun sonucu olarak, artık öğretme yerine yazma eğitimini öğrenme ön plana çıkmıştır. Öğrenci merkezli bir sistemde, öğrenenler edilgen, alıcı rolden çıkarak etkin, üretici rolü üstlenmişlerdir.

Son zamanlarda Türkiye’de ki yazma eğitimi “Constructivism” yapılandırmacılık, kavramıyla ilgili Türkçe öğretimindeki yazma eğitim beceri kaynakları incelendiğinde, bu kavramın yazma karşılığı olarak birden çok terimin kullanıldığı görülmüştür. Bazı akademisyen ve araştırmacılar, bütünlendirici (Hamzadayı, 2010;) derken bazıları yapılandırmacı ya da yapılandırmacılık bazıları yapısalcılık (Saban, 2013), diğerleri ise yapıcılık terimlerini kullanmaktadır. Bilginin insan zihinde inşa edilme biçimi yapılandırma terimi ile daha fazla ifade edileceği düşüncesi ile bu araştırmada yapılandırmacı sözcüğü kullanılmıştır.

“Eğitim bilimciler arasında köklü tartışmalara yol açan bu terim, kimi kez bir öğrenme kuramı, kimi kez bilgi kuramı, kimi kez eğitbilimsel (pedagojik) etik ve politik bir kuram, kimi kez ise bir dünya görüşü ya da felsefi bir kuram olarak sunulmaktadır. Kavramsal açıdan ele alındığında yapılandırmacılık, genel olarak bilginin insan tarafından oluşturulduğunu ve bu oluşumun zihinsel bir tutamağının bulunduğu ima eder”.

Yapılandırmacı eğitim kuramı, öğrencilerin “neyi”, “nasıl” öğrenmek istediklerini ortaya koymalarına, başka bir deyişle öğrenme konusunda kendi ihtiyaçlarını belirleyerek kararlarını verebilmelerine ortam hazırlar. Bireyin yazma eğitim yaratıcılığının söz konusu olduğu bu tür öğrenme, deneyim, bilgi ve kültürel değerlerin bileşkesi durumundadır Uçar O, Ozcan D. (2017).

Yapılandırmacılık olarak eğitim sistemine giren ve öğrenciyi ön plana çıkaran bu kurama birçok isim verilmiştir. Oluşturmacılık, tamamlayıcılık, inşacılık, yapısalcılık bu kuramın en çok bilinen isimleridir. Bilginin insan zihninde kazanılma biçiminden dolayı yapılandırmacılık kelimesi kullanılmıştır. Yapılandırmacı eğitim kuramında bilgi, dış başka kaynaklardan saf şekliyle alınmaz. Bunun yerine birey bilgiyi kendisi üretir ya da var olan bilgiyi kendisi keşfeder. Bu açıdan bakıldığında yapılandırmacı yaklaşım öğretmen ve öğrencinin rolünü değiştirdiği gibi ders kitabının da rolünü değiştirmiştir. Ders kitapları öğrenciyi bilgiyi yapılandırma sürecinde yardımcı olan, onları düşünmeye sevk eden, eleştirel bakış açısı kazanmasına yardımcı olan, çoklu bakış açısı ile değerlendirme yapmasına katkıda bulunan birer öğretim aracı hâline gelmiştir Uçar O, Ozcan D. (2017).

Yapılandırmacı eğitim anlayışında 21. Yüzyılda çağdaş değerlendirme ile birlikte yazma eğitimi bir değişim dönüşüm yaşamıştır. Yazma eğitimindeki bu değişim sınıf içi etkinliklerinde, dersin işleyişi, sınıf düzeni, ölçme değerlendirme, öğrencinin bilgiyi anlamlandırması ve edinilen bilgiler gerçek öğrenme etkinlikleri sonucunda gerçekleşmesine olanak sağlamıştır. Bu anlayış için yapılan tanımlara baktığımız zaman şu çıkarımı yapmak mümkün olacaktır. Şöyle ki; yapılandırmacılık kuramıyla birlikte yazma eğitim anlayışıyla birlikte bireyden bağımsız bilgi yoktur, sadece bilgileri öğrenirken yani yapılandırırken kendi kendimize önceki bilgilerin üzerine inşa ettiğimiz bilgiler vardır Uçar O, Ozcan D. (2017).

Yapılandırmacı yaklaşım, yeni bilgilerin edinilmesi ve uygulanması gibi bir çok yenilik getirmiştir.

Uçar’a göre yapılandırmacı öğretim yaklaşımının dokuz temel unsuru vardır.

- 1- Eski bilginin harekete geçirilerek kullanıma geçirilmesi,
- 2- Yeniden öğrenmeye açık olmak,
- 3- Öğrencinin bilgileri ayrıştırılması,
- 4- Bilginin biçimlendirilmesi,
- 5- Bilginin farkında olunması

6- Öğrencilerin gelişimi

7- Yeni bilgi sayesinde öğrencinin motivasyonunun artması

8- Öğrencini algı düzeyinin değişimi ve gelişimi

9- Bilginin öğrenciye oyunlaştırarak verilmesi Ucar, Ö. (2016).

İlköğretim okullarında uygulanan yeni Türkçe öğretim programlarına göre yazma eğitimi becerileri yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanmıştır. Yazma eğitimi becerileri öğretmen merkezli öğretim yerine öğrenci merkezli öğretimi hedefleyen, öğrenme sürecinde önceki bilgileri harekete geçirmek isteyen, bireyin gelişim düzeylerini izleyen, etkili iletişim kurma gibi hususları öne çıkarmıştır Terkan. R, and Ucar Ö. (2021).

Yapılandırıcılık kuramının yazma eğitimine etkileri sınıf içi ve öğrenme-öğretme aşamalarında da etkili olmuştur. Yapılandırıcılık kuramının yazma eğitimi becerilerine göre öğretmen ve öğrencilerin rolleri değişmiştir. Bilindiği gibi geleneksel eğitim yaklaşımında öğretmen anlatıcı konumunda olup tamamen merkezde olan bir yapıya sahipti. Öğrenci ise dinleyici konumdaydı ve sınıf içi etkinliklerine pek bir katılım göstermeyerek pasif birey konumundaydı. Ancak Yapılandırıcılık kuramının yazma eğitimine anlayışının sistemimize girmesiyle birlikte öğretmen, öğretime ilişkin olarak öğrencilerin eski ve yeni edindikleri bilgileri nasıl bağlantı kurarak yapılandıracaklarına rehberlik ederler. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin düşünsel becerilerini geliştirmek adına onlara öncülük ederek yardımcı olur.. Aynı zamanda öğretim ortamı yaratmada, yarattığı bu ortamı eğitime elverişli hale getirip düzenlemede ve içeriği çoklu yöntemlerle sunmada da etkin rol oynar. Uçar O, Ozcan D. (2017).

Yazma eğitim becerilerini öğrenme sürecinde etkili olabilmek için eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrencilerle ve öğretmeniyle etkileşim ve iletişim içinde bulunur. Güneşli, A. (2007). Yapılandırıcılık sürecinde öğrenci öğrenmeyi kendisine sunulan şekliyle değil de, zihninde yapılandırdığı biçimi ile gerçekleştirir. Yapılandırıcılıkta öğrenci; meraklı, girişimci ve sabırlı olmalıdır.

Yapılandırıcılık kuramının yazma eğitimine eğitime geçilirken şüphesiz eğitim açısından çok önemli gelişmeler yaşacak ve yeni anlayışın eğitim açısından son derece faydalı sağlanacağı beklenmektedir. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi bu programda geleneksel eğitim anlayışının tersine öğrenci aktif konumda, öğretmen ise pasif durumdadır. Bu yaklaşım, öğrenciyi merkeze alır ve sınıf içi tüm etkinliklerde öğrenciye aktif rol üstler. Öğretmen ise, öğrenciye rehber görevini üstlenmiştir. Öğrenciye bilgiye söylemeyecek; ancak ona bilginin kaynağına nasıl ulaşacağını öğretecektir. Söz konusu

program ile ilgili olarak dört dil becerisi(okuma, yazma, konuşma, dinleme) ile ilgili de çalışmalar yapılmış ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bilindiği gibi 2004-2005 yılında eğitim sistemimize giren yapılandırmacı eğitim anlayışı ile birlikte dört temel dil becerisi ile ilgili olarak bir radikal değişiklikler yapılmış amaç ve kazanımlar çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. İşte bu çalışma ile yapılandırmacı eğitim yaklaşımının programda yer alan yazma eğitimi becerisindeki yeri hakkında bilgi edinmek için öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve gerekli bilgilere ulaşılmıştır.

1. Osmanlı Devleti'nde Yazma Eğitimi Becerileri

1.1. Yazma Eğitiminin Tarihsel Gelişim Süreci

1.1. 1. 1340 (1924) İlk Mektep Müfredat Programında Yazma Becerisi

1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda aynı yıl İstanbul'da İl Millî Eğitim Müdürü Saffet Bey'in girişimiyle toplanan 2 Elifba Kongresi'nde alınan kararların etkisi görülmektedir. Bu kongre'de ilk okuma-yazma öğretimi üzerinde durulmuş, 1918 yılında Nüzhet Sabit'in 'Kelime Usulü ile Elifba' adlı kitabında ortaya koyduğu 'kelimeden başlayan çözümlenme' yöntemi açıklanarak bunun ilk okuma-yazma öğretiminde uygulanmasının faydalı olduğu kararlaştırılmıştır. 1924 Programı'nda ise okuma yazma öğretirken öğretmenlerin savtî usul (ses yöntemi) veya kelime usulünden istedikleri birini seçebilecekleri, her iki yöntemle göre derslerin işleniş şeklinin daha sonra bir talimatname ile açıklanacağı belirtilmiştir. 1 ve 2. sınıfta dokuz saat, 3. sınıfta altı saat, 4 ve 5. sınıfta yedi saat Türkçe dersi öğrencilere okutulmuştur. Programda dört temel dil becerisi içinde yer alan okuma, yazma ve konuşma beceri alanları ile dil bilgisi alanına yönelik derslere yer verilmiştir.

İkinci sınıftan itibaren öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek amacıyla programa imlâ, tahrir ve yazı (sülüs-rik'a) dersleri konmuştur. İmlâ derslerinde öğrencilere verilen örnek bir metin öğrencilere yazdırılırdı. Öğrencilere dikte etme yöntemi ile yazdırma çalışması yaptırmak onların yazma becerilerini geliştirmeye çok fazla katkı sağlamamaktadır.

1340 (1924) İlk Mektep ve Lise Birinci Devre Türkçe Müfredat Programı öğrencinin yazma becerisini geliştirmede yeterli değildir. Daha çok dikte ile yazdırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yazma yöntemi öğrencinin yazma yeteneğini geliştirmede yetersiz bir yöntemdir. Ayrıca, metin türlerinin özelliklerine uygun yazma çalışmaları öğrencilere yazdırılmamıştır.

1.1.2. 1929 Orta Mektep Türkçe Programında Yazma Becerisi

1 Kasım 1928 tarihinde Latin harfleri kabul edilmiştir. Yeni harflerin kabul edilmesiyle eğitim sisteminde yer alan derslerin yazım dili değişmiş ve 1924 programı tekrar gözden geçirilip düzenlenmiştir.

Milli Talim ve Terbiye Heyeti Riyasetince düzenlenen programda görevli olanlar arasında İhsan Sungu, Ali Canip Yöntem, Hasan Ali Yücel ve Reşat Nuri Güntekin yer almaktaydı. Hazırlanan program bir önceki programa göre temel dil becerilerini bir bütün olarak ele alıp incelemiştir. 1929 programı, 1924 programına göre amaçlarını daha açık olarak belirtmiştir. Program; dinleme beceri alanı hariç, okuma, yazma ve konuşma beceri alanlarına yönelik amaçlarına Türkçe derslerinin başlıca gayelerinde yer vermiştir Ucar Ö. (2012).

1.2.3. 1929 Ortamektep Türkçe Programının başlıca gayeleri şunlardır:

Talebeyi meramını ağızdan ve yazı ile ifade etmeye alıştırmak. Talebede dinlediği ve okuduğu parçalar üzerinde düşünme ve bedii kıymeti takdir etmem kabiliyetini inkişaf ettirmek, talebeye iyi eserleri okuma zevkini vermek ve okumaya değer kitaplarla kendilerinin daimi temasını temin etmek. 1929 Ortamektep Türkçe Programının gayeleri incelendiği zaman “Talebeyi meramını ağızdan ifade etmeye alıştırmak” amacı konuşma beceri alanının gelişmesine önem verdiğinin göstergesidir. “Talebeyi meramını yazı ile ifade etmeye alıştırmak” amacı yazma beceri alanının gelişmesine önem verdiğinin göstergesidir. “Talebeye iyi eserleri okuma zevkini vermek ve okumaya değer kitaplarla kendilerinin daimi temasını temin etmek” amacı ile okuma beceri alanının gelişmesinin önemli olduğu görülmektedir. Temel dil beceri alanları olan okuma, konuşma ve yazma beceri alanlarının gelişmesi program için önemlidir ve her beceri alanı üzerinde önemle durulmaktadır. Dil bilgisi konularının kazanımı da programda yer almaktadır ve Gramer dersleri içinde amaçları kazandırılacaktır. Yazma becerisini geliştirmeye yönelik amaçlanan kazanımlar, öğrencilere tahrir derslerinde kazandırılacaktır. Tahrir mevzularında yer alan “birinci sınıfta talebeye ağızdan söyletilecek ve yazı ile yazdırılacak başlıca mevzular” açıklamasından anlaşılacağı üzere tahrir dersinde yazma ve konuşma becerileri vardır. 1929 programında yazma becerisini geliştirmek amacıyla tahrir mevzularında sınıflara göre farklı amaçlara yer verilmiştir. 1. sınıfta dokuz mevzu, 2. sınıfta on yedi mevzu ve 3. sınıfta yirmi üç mevzu yer almaktadır. Programda öğrencilerin farklı metin türleriyle yazı yazmalarına yönelik amaçlar vardır. 1929 programında “tahrir mevzuları” başlığı yer almaktadır. Burada yazı derslerinde hangi konulara

yer verileceğine değinilmiştir. Buna göre 1. sınıfta dokuz, 2. sınıfta sekiz, 3. sınıfta altı amaca yer verilmiştir. Amaçlardan yazma becerisinin gelişmesine programda büyük bir önem verildiği anlaşılmaktadır. “Milli, vatani mevzular, Türk inkılabına dair mevzular” (MEB, 1929) amacıyla öğrencilere vatan sevgisi, millet sevgisi, Türk inkılapları gibi konular öğretilecektir. Öğrenci, öğretmen tarafından verilen metin türünün kurallarına uygun yazarak, bu kavramların kendisinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri aktaracaktır. Programda yer alan bu amaç, daha sonra kullanılan bütün programlarda da yer almıştır.

1.2.4. 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programında Yazma Becerisi

1931 yılındaki Türkçe Programı, 1929 programının gramerle ilgili bölümlerinin değiştirilerek sunulduğu bir programdır. Gramer dışındaki bölümlerde herhangi bir değişiklik yoktur. “1931 yılında ise 1929 programının gramerle” ilgili bölümlerinde bazı değişiklikler ve eklemeler yapılmıştır. 1931-1932 yılında yapılan düzenleme ile tahrir (yazma) amaçları 1,2 ve 3. sınıfta aynı kalmıştır. Sadece 3. sınıfta yer alan maddeler arasına yeni bir madde eklenmiştir.

1.2.5. 1949 Ortaokul Türkçe Programında Yazma Becerisi

1949 Ortaokul Türkçe Programı'nın ilk bölümünde “Amaçlar” ve “Açıklamalar” başlığıyla anlama ve anlatma becerilerine dikkat çekilmiştir. Önceki programlara göre bu Program'da kompozisyon ve yazı çalışmalarıyla ilgili açıklamalar daha ayrıntılıdır. “Yazma, çocuğun hayal dünyasını geliştirir” düşüncesinin vurgulandığı bu Program'ın “Yazı ile İfade” bölümünde kompozisyon ödevlerinin, yazmanın yanı sıra diğer dil becerilerini de geliştireceği ifade edilmiştir. Yazma becerisi bakımından öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar da sıralanmış ancak bunlar her sınıf için ortak olarak belirlenmiştir. Program'ın “Plan”, “Konu” ve “Düzenlemeler” başlığını taşıyan bölümlerinde de yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur. Yazma çalışmalarında yazı planının öğretmen tarafından verilmesi öğrenciyi sınırlayacağı için yazı planının öğrencilere hazırlanması ve konu seçiminde yakından uzağa, somuttan soyuta giden bir yol izlenmesine ilişkin açıklamalar dikkat çekmektedir. Bu program'da düşünme yeteneğini geliştirerek yazma eğitimini desteklemesi bakımından özetleme ve serbest yazma tekniklerinin öne çıkarıldığı görülmektedir. Serbest yazmanın geliştirilebilmesi için öğrencilerin sayfa, satır ve cümle uzunluğu yönünden sınırlandırılmaması gerektiği vurgulanmıştır.

Yazma çalışmalarının konuları her sınıf için ayrı ayrı verilmiş, öğretmenlerden bu konuları seçerken öğrencilerin seviyesini dikkate almaları istenmiştir. Konuların kendi arasında doğrudan doğruya gözlemle ve iç gözlemle “Düşünme yoluyla” elde edilenler şeklinde gruplandırılmıştır.

1929 Program’ında “Muallim talebesini kendi yanlışlarını bulup tashih etmeye alıştırmalıdır”. Cümlesinden başka yazı çalışmalarının düzeltilmesi ile doğrudan ilgili bir başka bir açıklama yapılmamıştır. 1949 Program’ının “Düzeltilmeler” başlığını taşıyan bölümünde ise öncelikle yazma çalışmalarının düzeltilmesinde uygulanabilecek yöntemler belirtilmiştir. Bunlar 1948 İlkokul Türkçe Program’ında yer alan yöntemlerle aynıdır. Program’da bu düzeltme yöntemlerinin “Öğrencini kendi yaptığı yanlışları kurtulmasını, müşterek yanlışların önüne geçilmesini, öğrencinin yazma şahsiyetini öğretmene göstermesini” sağladığı için faydalı olduğu ifade edilmiştir. Yazma çalışmalarının hangi ölçütlere göre inceleneceği ve değerlendirileceği de açıklanmıştır. Program’da imla dersi üzerinde de durulmuştur. Yazma eğitimi ile ilişkilendirilerek hazırlanan bu bölümde imlanın kural ezberletmekle değil uygulama ile öğretileceği vurgulanmıştır. İmla düzeltmelerinde Türkçe Sözlük ve İmla Kılavuzu’nun esas alınacağı belirtilmiştir. İmla çalışmalarında isteklendirilmenin önemli olduğu “...Konu ile öğrencilerin psikolojik durumu arasında bir hoşlanma havası sağlanmalıdır.” cümlesiyle ifade edilmiştir. Ancak bunlara rağmen imla çalışmalarında işlenecek konulara ilişkin açıklamaların çok genel verilmesi, bu bölümün bir eksikliği olarak değerlendirilebilir.

Cumhuriyet döneminde hazırlanan İlköğretim 2. kademe Programları içinde “Yazı” bölümüne ilk defa 1949 Program’ında yer verilmiştir. Yazı derslerinde “Öğrencilerin el yazısını daha işlek, daha okunaklı, daha süratli, daha güzel hâle getirmek amaçlanmıştır. Yazı dersinin amacı belirtildikten sonra dersin içeriği ve işleniş ile ilgili açıklamalar yapılmış, derste işlenecek konular 1 ve 2. sınıflar için ayrı ayrı verilmiştir. “Çocuklar on iki yaşından itibaren yazıya, kaleme daha hakim olabilirler ve daha güzel yazmaya yetkili bir hale gelirler. Bu yaştan sonra parmakların kas ve kemiklerinin gelişmeleri tamamlanmış olur. Bu sebeple onlara daha mükemmel örnekler vermek, daha devamlı ve mazbut idmanlar yaptırmak, sana yazılarını öğretmek daha kolaylıkla mümkün olur. Bu bakımdan Ortaokul birinci ve ikinci sınıflarında çocuklara gerek el yazısını gerek sanat yazılarını devamlı ve dikkatli idmanlarla kazandırmalıdır.” İfadesiyle el yazısı çalışmalarında tekrarın ve çocuğunun fiziksel gelişiminin önemine dikkat çekilmiştir. El yazısının kolay yazılabilmesi için sahip olunması gereken özellikler, el yazısında şahsi üslubun önemi, yazının kişilik üzerinde etkisi, yazı yazarken oturma ve kalem tutma şeklinin

önemi, sanat yazılarının uygulama sahası bu bölümde üzerinde durulan diğer konulardır. Program'ın sonunda yazı dersinde kullanılacak araç ve gereçler resimleriyle birlikte tanıtılmış ve çeşitli yazı örnekleri sunulmuştur. 1949 Programı, 1962 yılında gözden geçirilerek yeniden yayımlanmış ve 1981 yılına kadar uygulanmıştır

1.2.6. 1981 İlköğretim Türkçe Eğitim Programında Yazma Becerisi

1979'da ilkokulların ve ortaokulların birleştirilmesiyle ilköğretim okulları oluşmuştur. 1981'de yeni program hazırlanmıştır. 1981'de yürürlüğe giren Türkçe Eğitimi Programı daha önce uygulanan programlara göre daha kapsamlıdır Ucar Ö. (2016).

1981 Türkçe Eğitimi Programı, "Genel Amaçlar, Açıklamalar, Anlama, Anlatım, Dil Bilgisi, Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirme ile Yazı bölümlerinden oluşmaktadır. 1981 Türkçe Eğitimi Programı "Genel Amaçlar" ve "Açıklamalarla programın çerçevesini ortaya koyar. Öğrencinin anlama ve anlatma becerilerine önem verilmiştir. Türkçe dersinde ezber yöntemi kullanılmaya devam edilmiştir. Ancak derslerin uygulamalı bir şekilde işlenmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. 1981 Türkçe Eğitimi Programı dinleme becerisine değinen ilk programdır. Program dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi alanlarında öğrencilere kazandırılacak davranışları her sınıf seviyesine göre ayrı ayrı vermiştir. Programın, önceki programlarda yer almayan "Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirme" bölümlerine yer vermesi önemlidir. "Ölçme ve Değerlendirme" başlığı ilk defa bu programda yer almıştır. Diğer programlara göre önemli olan bu özellik, ayrıntılara girmeyip başlık düzeyinde çalışmalara yer vermesi bakımından eksiktir. 1981 programı yazma becerisine anlatım bölümünde yer vermiştir. Özel amaçlar içerisinde, yazma becerilerine ait özellikler yer almaktadır. Programda yazma becerisine ayrı bir ders saati ayrılmamıştır. Türkçe dersinde yazma çalışması yaptırılacaktır. 1981 İlköğretim Türkçe Eğitim Programında öğrencilere kazandırılacak yazma eğitimi ve davranışlar, sınıf seviyelerine göre ayrı ayrı yer almıştır. 1981 programında yazma becerisine anlatım bölümünde yer verilmiştir. 6, 7 ve 8. sınıflarda yazma becerisi ile ilgili, amaç başlığı kullanılmadan, amaç, davranış ve ifadeler bulunmaktadır. Programda 8. sınıfta on yedi, 7. sınıfta on sekiz ve 6. sınıfta on altı davranışa yer verilmiştir.

Programda 6, 7 ve 8. sınıflardaki öğrencilere yazılı olarak kazandırılacak davranışlardan (bilgi, beceri ve alışkanlıklar) bazıları Şunlardır:

Programda her sınıf seviyesinde, öğrencilerin yazma çalışması yaparken yazım, imlâ ve noktalama kurallarına dikkat etmeleri önerilmektedir. Öğrenci yerine göre, belirli sayıda kelimelerle cümle oluşturabilmelidir.

Yazma çalışmasına başlamadan önce plan hazırlamalıdır. 1981 programında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye çok önem verilmiştir. Programda, öğrencilere yazma becerisi ile kazandırılacak amaçlar ve kazanımlar geniş bir şekilde ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi doğru öğrenip ve etkili kullanması yaşamları ve başarılı olmaları bakımından çok önemlidir. Türkçe öğretiminde, öğrencilerin dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma ile dil bilgisi becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Bu nedenle, Türkçeyi iyi bir şekilde kullanacak olan çocuklarımız, sözlü ve yazılı şekilde kendilerini ifade ederken, iletişim kurarken, düşünürken zorluk çekmeyecektir. Dilini iyi öğrenen bir birey okul ve toplum hayatında başarılı olacaktır.

Bireyde ana dili eğitiminin gelişmesi için temel dil becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Dört temel dil becerilerinden biri olan yazma, ilköğretimde üzerinde durulması gereken önemli bir beceridir. Birey, duygu ve düşüncelerini, bildirimlerini yazma ile dışarıya yansıtır. Yazma becerisinin gelişmesini sağlamanın yolu ise uygulamaktan geçer. Öğrenciler ancak yazarak yazma becerisini geliştirebilirler. Türkçe Öğretim Programında yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun bir şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu açıklamaya uygun olarak öğretmen farklı yöntemleri uygulayarak derslere ve etkinliklere uygun çalışmalarla yazı yazmayı öğrencilere keyifli hâle getirerek öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalıdır. Yazma bireylerin diğer bireylerle; toplumların diğer topluluklarla sosyal ve kültürel bağlamda alışveriş yapabilmeleri için gerekli ve önemli bir vasıta. Yazma olmadan, insan yaşamı da olamaz, gelişim de olamaz. İnsanlar duygu ve düşüncelerini dışa ancak yazı sayesinde aktarabilir. Bireylerin ve toplumların kaynaşması, birbirinden etkilenmesi, kültür alışverişini yapabilmesi tamamen yazı sayesinde olur. Yazı ise eğitim ile gerçekleşir.

2. Türkiye'de Yapılandırmacı Kurama Göre Yazma Eğitimi

Yapılandırmacı yaklaşımına göre yazma eğitimine ilişkin yapılan araştırmalarda son dönemde büyük bir artış gözükmektedir. Bilindiği üzere yapılandırmacılığın temelleri felsefe ve psikolojiye dayanmaktadır. Ancak uzak tarihe bakıldığı zaman yapılandırmacı felsefelerin temelleri

ilkçağ filozoflarına kadar uzanmaktadır. İlk büyük yapılandırmacı olan Sokrates'e göre, öğretmen ve öğrenciler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli olan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır. Yazma eğitim var olduğu gündün bu yana yani tarihi gelişimi içinde birçok felsefi akımdan etkilenmiştir. Davranışçı ve bilişsel felsefeler eğitimi etkileyen iki grup olarak karşımıza incelenebilir.

Davranışçı yazma eğitimi becerilerini benimseyenlere göre, bilgi yorumlanmadan karşı tarafa aktarılır yani saf bilgi olarak karşıya verilir. Burada öğretmen merkezli bir anlayış mevcuttur. Öğretmen dersi anlatır, öğrenci ise dinler. Öğretmen öğrenciyi derse katmadığı için öğretmen aktif, öğrenci ise pasif durumdadır. Öğrenci aldığı bilgiyi yorumlamaz ve sorgulamaz. Bunları yapamadığı için aldığı bilgiyi de anlamlandıramaz. Bu durumda ezberci sistemi doğurmaktadır.

Bilişsel yazma eğitimi yaklaşımı savunanlara göre ise öğrenme, bireyin etrafında gelişen olaylara ve yaşanan durumlara çeşitli anlamlar yüklemesidir. Kişinin sergilediği davranışlara anlam vermek için onun karşılaştığı durumu nasıl değerlendirileceğinin anlaşılması gerekir.

Verilen yazma eğitim yaklaşımlarının tanımları arasındaki en belirgin özellik, öğrenme süreci ve ürünü ile ilgilidir. Davranışçı yaklaşımı benimseyenler bu ürünü "davranış değişikliği" olarak ele alır. Bilişsel yaklaşımın temel noktasını ise bilgi edinme yolları oluşturuyor. Bu çalışmaya konu olan yapılandırmacı kuram ise var olan geleneksel kuramlara (davranışsal ve bilişsel) alternatif bir yöntem olarak ve teknolojik çağın gerektirdiği ihtiyaçlara cevap vermesi için geliştirilmiştir. Bu yaklaşım öğrencinin gerçek hayatta edindiği deneyimler ile ilgilenmektedir. İnsanlar, gerçek hayatta deneyimleri ile karşılaştığı zaman bilgiyi hafızalarında yapılandırır. Bilginin öğrenilmesi için gerçek hayatta yaşanması ve karşılaştırılması için deneyim ile pekiştirilmesi gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre yazma eğitimi en genel anlamıyla bireysel ve toplumsal bir uyum sürecidir. Bireyler bu süreç içerisinde bilgilerini etkili bir şekilde oluşturur ve yaşamında da bu bilgileri uygular. Yapılandırmacı anlayışı benimseyenlere göre, birey çevresinde tepki göstereceği uyarıyı seçmede yetkindir ve bu uyarıcı da kendisine anlamlı geldiği için tepki verebilir. Yapılandırmacılık, öğrencilerin geçmiş bilgilerinden de faydalanarak, öğretmenlerin rehberliğinde karşılaştığı yeni bilgiye anlam vermesi ve yorum yapabilme sürecidir.

Yapılandırmacı yazma eğitim anlayışı, öğrencilere temel dil becerilerinin kazandırılması görüşünü desteklemektedir; fakat eğitimde bireylerin daha fazla düşünen, bilginin üzerine giden, bilgiyi sorgulayan ve kendi

davranışlarını kontrol altına alabilen bir yapıya da kavuşması gerekliliğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, kuramın temel noktasında bilgilerin olduğu gibi aktarılması değil, edinilen bilgilerin sorgulanarak, anlamlandırılarak ve yeniden anlamlandırılarak yapılandırılması ve karşıya aktarılması görüşü yatar.

Yapılandırmacılık kuramını etkileyen yazma eğitim anlayışını felsefi görüşlerin ortak noktası, öğrencilerin derse ve yapılan etkinliklere katılması ile bilginin zihne yerleştirilmesi yani zihinsel olarak yapılandırılmasıdır. Yapılandırıcı ortamlar, öğrenciye bilgi aktarmazlar. Kuramın felsefi prensibi olarak öğrenciye bilginin kaynağı gösterilir ve kaynağa giden yollar sunulur. Yapılan tüm açıklamalara bakıldığı zaman diyebiliriz ki yapılandırmacı yazma eğitim anlayışına göre öğretim; öğrencilere önceden belirlenmiş içeriğin doğrudan aktarılması değil, öğrenmenin kolay hale getirilmesi, öğrenme aşamasında öğrenciye dış dünyaya ait kendi bireysel bilgi, anlam ve yorumlarını yapılandırmacı bakımından yapılandırmacı sürecidir.

Edinilen her bilgi, yazma eğitim becer ve, kazanım sonrasında gelen bilgiyi yapılandırmaya bir zemin oluşturma görevini üstlenir. Çünkü edinilen yeni bilgiler, eski bilgilerin üzerine yapılandırılır. Böylece yapılandırmacı öğrenme mevcut olan bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurma sürecidir. Ancak bu süreç sadece bilgilerin üst üste yığılması anlamına da gelmemelidir. Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kişisel yorumunu yapar ve bilgiyi başından itibaren yeniden kuracaktır. Dolayısıyla diyebiliriz ki yapılandırmacılık; bilginin üst üste yığılması ve ezberlenmesi değil, düşünme, sorgulama, analiz etme sürecidir.

Yapılandırmacı yazma eğitim anlayışının hedefi bilgilerin yapılandırılmasıdır. Öğrencilerin eski bilgilerin üzerine yeni bilgileri inşa ederek bunları yeri geldiğinde kullanmak üzere zihinsel olarak yapılandırır. Bu anlayışla verilen yazma eğitimde öğrenci artık bilgi kaynaklarına kendisi ulaşacaktır.

Demirel, (2012) izleyen açıklamalarına dayanılarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında,

- Öğrenme, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulmasıdır.
- Öğrenme, anlamlıdır ve gerçek bağlamdan türer.
- Öğrenme, çevre koşullarında bağımsız gerçekleşen anlam, bakış açısı kazanma ya da yeniden yapılandırma süreci olarak oluşur ve sonuçları hiç bir zaman kontrol edilemez.

- Öğrenme, gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerle oluşur.
- Öğrenme, çok değişkenli ve değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğinin yordanması zor olan, döngüsel ve holografik bir olgudur.
- Bilgi bilişin dışında var olan, bireyden bağımsız bir olgu değildir.
- Bilgi duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümüdür.
- Bilgi bireylerin nesnel üstündeki etkinlikleriyle oluşur.
- Bilgi sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekten doğar.
- Gerçeklik, aynı sosyal ortam içinde bulunan bireylerin kendi dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardır.
- Gerçeklik, dış dünyadan ayrılan bir iç dünya yoktur.
- Doğru, bireyin kendi anlamlarıyla diğerlerinin anlamlarının çelişmemesidir.
- Doğru, diğerlerinin anlamlarına karşı bireyin kendi anlamlarını test etmesidir.

“Yapılandırmacılık bir öğretim kuramı değil daha çok bir felsefe, dünyayı görme ve algılama şekli; bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir yaklaşımdır. Bu noktada; yapılandırmacılığın türlerinin açıklanmasının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

2.1. Yapılandırmacı Eğitim Türlerine Göre Yazma Eğitimi

2.1.1. Bilişsel Yöntemli Yapılandırmacılık

Yazmayı öğrenme, bireysel bir girişimdir. Yani bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak yazma eğitim anlayışıyla öğretmenin temel işlevi, öğrencinin şemaları üzerinde denge oluşturmaktır. Daha sonra öğrenci kendi şeması üzerinde dengeyi yeniden kendisi sağlayacaktır.

2.1.2 Sosyal Yönelimli Yapılandırmacılık

Yazmayı öğrenme, bireyin yaşadığı toplumsal ve kültürel yapı içerisinde gerçekleşen bilinçli bir etkinliktir. Öğretmenin görevi, sağlıklı bir etkileşim gerçekleştirecek ortamı oluşturmaktır. Biliş, sosyal bir yapıdır ve sosyal bağlamda oluşur.

Watson (2011) sınıflarda yapılandırmacı bir öğretmen anlayışının hâkimiyeti için örnek uygulamalarla sınıflardaki sosyal yapılandırmacı öğretmenin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır;

- Yapılandırmacı öğretmen yazma eğitiminde cesaretlendirir ve öğrenci özerkliğini ve girişimciliğini destekler, böylece öğrenciler birbirlerinin fikirleri arasındaki bağları görür ve problem bulucular yerine problem çözücüler hâline dönüşürler.
- Yapılandırmacı öğretmen yazma eğitiminde ham veri kullanır ve birincil kaynaklar, interaktiflik ve fiziksel materyaller ile bunları özdeşleştirir yani öğretmen uygun öğrenme inşası için uygun ortamları hazırlamalıdır.
- Yapılandırmacı öğretmen yazma eğitiminde görevleri belirlerken bilişsel terminolojiyi kullanır; çocukların düşünme modelleri geliştirmeleri için öğretmenlerin onlara zaman tanımları gereklidir.
- Yapılandırmacı öğretmen yazma derslerini planlarken, stratejilerini yapılandırırken ve içeriğini değiştirirken öğrenci sorumluluklarını kullanır; yapılandırmacı yaklaşımda en temel değişim öğretmenin kaçınılmaz bir biçimde öğrencilerin öğrenmeleriyle en iyi biçimde ilgilenmesidir.
- Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin kavramlardan ne anladıklarını sormadan önce onların kavramlarla ilgili bilgilerini sormalıdır.
- Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin hem kendisiyle hem de arkadaşlarıyla diyaloga girmesini cesaretlendirmelidir; çocukların bir ya da daha fazla insanla fikir paylaşımında bulunması onların entelektüel ilerlemelerine yardımcı olacaktır.
- Yapılandırmacı öğretmen, yazmayı, düşünmeyi gerektiren, açık uçlu sorular sormayı ve birbirine soru sormayı cesaretlendirir.
- Yapılandırmacı öğretmen öğrenci girişimciliğini destekler.
- Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin girişimci hipotezlerini açıklamalarına ve tartışmalarına imkân sağlar ve onları cesaretlendirir.
- Yapılandırmacı öğretmen soru sorduktan sonra biraz bekleyebilmeli çünkü öğrencilere cevaplamaları için, cevabı yazmaları için zaman tanımak, onların kendi düşüncelerinin farkında olmalarına, düşünce ve öğrenme stratejilerini açığa çıkarmaya yarar bu da zaman alan bir faaliyettir.

- Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin metaforları yapılandırmalarına imkân tanır; resimli semboller ve tasvirler, uygun benzetişimler ve metaforlar öğrenci hayallerine girer ve öğrencilerin yazmalarını ve anlamlarını kolaylaştırır.
- Yapılandırmacı öğretmen öğrencinin yazma becerilerinin gelişiminde onların merak duygularını devreye sokar; bunun için öğrenciler soru ya da hipotez oluştururlar, öğretmen öğrencilerin bu düşüncelerine odaklanır ve nihayet öğrenciler yeni karşılaştıkları bir durum karşısında öğrendiklerini bu duruma da genellerler. Bu yol öğrencilerin anlamlarına ve kendi öğrendiklerini kontrol etmeye yarar.

“Bilişsel yapılandırmacılık ile benzerlik göstermesine karşın sosyal yapılandırmacılıkta yazma ve yazmayı öğrenme ön plandadır; bilişsel yapılandırmacılıkta bilgi veya fikirlerin kişisel süreçler ile oluştuğu vurgulanırken, sosyal yapılandırmacılıkta yazma eğitim anlayışında bilgilerin kişiler arası ilişki yoluyla oluştuğu söylenebilir.

2.1.3. Radikal Yapılandırmacılık

Bilgi, deneyim ve tamamen yazma eğitimi becerilerine göre ve çevreye dayalı olarak gerçekleşir. Hiç kimse aynı deneyim ve yaşantıya sahip olamaz. Bu yüzden kimsenin ortak bir bilgi alanı oluşamaz.

2.1.4. Eleştirel Yapılandırmacılık

Her birey önüne gelen bilgiyi eleştirel bir yapıyla karşılamalıdır. Yapılandırmacılığı destekleyen bu açıklamalardan genel bir özet çıkarmak gerekirse; Birey yazma eğitimini ve bilgiyi çevreden pasif olarak almaz, etkin öğrenme yolu ile içerik ve süreci aynı anda öğrenir. Bilgi birey tarafından etkin olarak yapılandırılır. Böylece yapılandırmacılık, bireyin etkin yazı yazmayı kullanma, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirir. Ayrıca birey kendi öğrenmelerinden bağımsız bilgileri içselleştiremez.

3. Yapılandırmacı Öğrenme Süreci

Bilişsel kuramcılara göre, yazı yazmayı öğrenme şu şekilde oluşmaktadır: Duyu organlarına gelen fiziksel uyarıcılar seçilerek sinirsel iletilere dönüştürüldükten sonra depolanabilme ve hatırlanabilmeleri için sinir sisteminde başka değişimlere uğramaktadır. Duyu organlarının her birine gelen uyarıcıların ilk algılamalarından duyuşsal kayıt sorumludur. Duyuşsal kayıta gelen sınırsız uyarıcıdan, beklenti ve dikkat süreçlerinin rehberliğiyle birey kendisi için uygun olan uyarıcıyı seçerek kısa süreli belleğe gönderir. Bir başka deyişle tek düze bir biçimde üst üste verilen bilgiler, bireyin

dikkat ve algı alanına giremediğinden duyuşsal kayıttan, henüz kısa süreli belleğe aktarılmadan kaybolmaktadır. Bu geçiş sırasında dikkat ve seçici algı süreçleri süzgeç görevi yapar. Kısa süreli belleğin alanı sınırlı olduğu için, öğrencinin dikkatini çekmekte başarısız olan, bilgi yüklemesinin çok fazla olduğu geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı derslerde öğrencinin öğrenmesi güçleşmektedir. Kısa süreli belleğe gelen bilgi tekrarlanmadığında ya da kodlanmadığında, kısa süre içinde tamamen unutulabilir. Kısa süreli belleğe gelen bilgiler, zihinsel tekrar ve anlamlandırma yapılırsa uzun süreli belleğe gönderilir ve hatırlanmak üzere saklanır.

Uzun süreli bellek, bilginin sürekli olarak saklandığı depodur. Bilişsel kuramcılara göre, bilginin uzun süreli bellekte saklanması yani depolanması, geleneksel öğretim yöntemleriyle oldukça zordur. Öğrenmenin oluşması için en iyi yöntem, öğrencinin en etkin katılımcı olduğu yöntemdir. Bireyin çevresini incelemesi, çevresinde meydana gelen olayları anlayıp, kendine özgü bir şekilde yorumlayabilmesi için yine bilgilerin birey tarafından yapılandırılması gerekmektedir. Bu da öğrenme-öğretim ortamında yapılandırmacı yaklaşımın kullanılması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

3.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Yazma Eğitiminin Öğrenme İlkeleri

1. Tüm öğrenme etkinlikleri daha geniş problemlere veya görevlere dönüştürülmelidir.
2. Öğrenci sürekli olarak desteklenmelidir.
3. Gerçekçi sınıf ortamları sunulmalıdır.
4. Gerçekçi sınıf ortamlarının oluşturulmasında, öğrencinin etkin kılınması sağlanmalı ve ortamlar öğrenilecek bilgiyi gerçekten yansıtabilen şekilde düzenlenmelidir.
5. Öğrencilere çözüm üretebilme imkânları sunulmalıdır.
6. Öğrencileri düşünmeye sevk eden öğrenme ortamları sunulmalıdır.
7. Öğrencilerin sunmuş olduğu fikirler her zaman dikkate alınmalı ve öğrenciler cesaretlendirilmelidirler.
8. Öğrencilere öğrenme sürecinde sürekli olarak kendilerini ifade edebilme fırsatları verilmelidir.

Ucar'a göre Yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri şunlardır

1. Her zaman olduğu gibi öğretim değil, öğrenme ön plandadır.
2. Öğrenmede yaşantısal boyutlar önemli bir yer tutar.

3. Öğrenme, pasif bir öğrenen için bilgi alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.

4. Öğrenme hem bireysel hem de sosyal hemde kültürel bir süreçtir.

5. Öğrenmenin niteliği kadar niceliğide, öğrenme sürecinde önemlidir.

6. Öğrencinin doğal öğrenme isteği ve merakı da öğrenme isteği kadar desteklenmelidir.

7. Öğretmen öğrencinin sadece ne öğrendiği ile değil, nasıl öğrendiği ile de ilgilenmelidir.

8. Motivasyon öğrenmede önemli bir bileşendir.

9. Öğrenme esnasında öğrencinin aktif olması sağlanmalı, öğrenme ortamı ve görevler öğrenmenin yapısını yansıtacak şekilde tasarlanmalıdır.

10. Öğrencilerin düşünmesini destekleyici öğrenme ortamları tasarlanmalıdır.

11. Öğrencilere hem öğrenme sürecini hem de öğrenilen içeriği yansıtırma fırsatı sağlanmalıdır Uçar, Ö. (2016).

3.1.2. Yapılandırmacı Öğrenci

Yapılandırmacı yazma eğitim anlayışıyla birlikte bu sürece dahil olan öğrenci, başka bir deyişle yapılandırmacı yazma eğitimi anlayışını öğrenen öğrenci ihtiyacı olan bilgiyi ne kadar öğrenmek istiyorsa, bunun için yapması gerekeni kendisi belirler. Bu aşamaya gelen öğrenci için öğretmen sadece rehber konumundadır. Çünkü burada öğretme yoktur, öğrenme vardır ve bilgi beceri ve davranış edinme öğrencinin kendi seçimidir, burada öğrenme sadece bilgilendirme değil, neyi, niçin, nasıl ve neden yapıldığını bilen olmaktır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrencilerin etkin bir şekilde bilgiyi üretmesi, oluşturması, önceki bilgilerine göre bilgilerini yeniden düzenleyip ve yeni bilgi haline getirmesi düşüncesini savunur. Burada öğrencilerin eğitim yaşantıları, önceden var olan bilgileri, kültürel ve sosyal durumları ile örtüştüğünde olmaktadır. Bu durumda fikirler oluşur ve bilgi bireysel oluşumlara bağlı olarak büyür.

3.1.3. Yapılandırmacı Öğretmen

Yapılandırmacı yazma eğitim anlayışının gerekliliklerine göre eğitim veren bir öğretmen, yapılandırmacı öğretmen olma konusunda birtakım güçlüklerle karşılaşabilir. Çünkü eğitimcilerin bir çoğu yetiştirilme tarzından ötürü programın gerekliliklerine sadece teorik olarak vakıftır. Köklü bir

paradigma değişimini ve yerleşmiş bir çok uygulamayı gönüllü olarak terk etmeyi ve yeni olanların benimsenmesini gerektirir.

Yapılandırmacı yazma eğitimi yaklaşımının uygulandığı eğitim ortamlarında öğretmen, öğrencilerin görüşlerine önem verir, öğrenci görüşleri doğrultusunda öğretim yöntem ve tekniklerini, hatta dersin içeriğini değiştirebilir. Öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerilerini, kapasitesini ve özelliklerini iyi tanır. Onların eğitim ortamında olabildiğince rahat olmalarını sağlar, bağımsız iş yapabilme güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur; sınıf içinde öğrenme etkinliklerinin gerektirdiği hareket ve yer değiştirmelere olanak sağlar. Açık uçlu sorularla öğrencilerin düşünmelerini, sorgulama ve soru sorma becerilerini geliştirir. Öğrencilerine öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir (Şentürk, 2009).

Yapılandırmacı yazma eğitimine göre öğretmen sınıfta yapacağı etkinliklerde çeşitli yöntem ve araç gereçlerini kullanırken en yeni kaynakları da kullanır. Öğrencilerine bilgiyi ezberletmez, eleştirel düşünme, karşılaştırma, analiz etme, değerlendirme, problem çözüme, tartışma vb. ileri deneyimler kazanacakları ve yapacakları etkinlikler ve sorumluluklara yöneltir. Bu nedendir ki gerçek yaşamdaki problem ve verilere yer verir. Öğrencilere bütün bilişsel süreçleri yaşayabilecekleri açık uçlu eleştirel, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sormaya çalışır, öğrenciler öğrenilen konularla ilgili araştırma inceleme yapmaları için motive edilir. Yol gösterilir ve öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşlarına soru sormaları için ortam ve fırsatlar yaratılır.

3.1.4. Yapılandırmacı Yazma Eğitimi Benimseyen Öğretmenlerin Temel Özellikleri

- 1- Öğrenci özerkliğini (otonomisini) kabul eder ve destekler,
- 2- İlk kaynakları, fiziksel materyalleri ve özellikle etkileşimi kullanır,
- 3- Çalışmaları şekillendirmede yapılandırmacı terminolojiyi kullanır,
- 4- Öğrencilerin dersleri yürütmelerine ve stratejileri değiştirmelerine izin verir,
- 5- Kavramları öğrencilerle paylaşmadan, öğrenci anlayışlarını araştırır,
- 6- Öğrencilerin öğretmenle işbirliği ve diyalog içinde olmalarını teşvik eder,
- 7- Açık sorular sorarak öğrencilerin düşüncelerini derinleştirir,
- 8- Sorunları ortaya koyduktan sonra bekleme süresi verir,

9- Öğrenci cevaplarını bir araya toplar. Böylece öğrenci, hatasını fark eder, anlamları yeniden değerlendirir ve anlayışını yapılandırır,

10- Öğrenci fikirlerinde çelişkileri ortaya çıkaracak deney ve tartışmalar oluşturur; böylece öğrenciler, yeni anlayışlar edinirler Uçar, Ö. (2016).

4. Eğitim Programlarına Göre Yazma Eğitimi

Yapılandırmacı yaklaşım temelinde hazırlanan yazma eğitimi yaklaşımının eğitim programı, kuramın temel özelliklerini yansıtacak şekilde olmalıdır. Terkan, R, and Uçar Ö. (2020). Bu yönüyle, yapılandırmacı kurama dayanan eğitim programlarının nasıl olması gerektiği eğitim programının dört temel ögesi yönüyle ele alınacaktır.

4.1. Hedefler

Hedef; kısaca ulaşılmak istenen nokta olarak tanımlanabilir. Eğitimde hedef ise, bireyde gözlenmesi kabul gören istendik davranışlardır. Eğitimde yaşanan program anlayışındaki değişimle birlikte hedef tanımı ve içeriğinde değişimin yaşanılması kaçınılmaz olmuştur. Nitekim yapılandırmacılıkta hedef, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarını sağlamak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatlarını yaratmaktır.

Yurdakul (2011), göre yapılandırmacı eğitim anlayışında hedefler belirlenirken özetle şu noktalara dikkat edilmelidir:

- Öğrenme hedefleri öğrenen hedefleriyle uyumlu olmalıdır.
- Öğrenme hedefleri çevre ve etkileşim değişkenleriyle örtüşmelidir.
- Hedefler gerçek hayatta kullanılacak bilgi, beceri ve değerleri içermelidir.
- Hedefler yalnızca bilişsel alana yönelik değil, duyuşsal alan ve kişilik gelişimine yönelikte olmalıdır.
- Hedefler bilginin ezberlenmesine yönelik değil; bilgiyi yorumlama ve kullanma,eleştirel düşünme, yansıtma gibi üst düzey düşünme becerilerine yönelik olmalıdır.
- Hedefler bilimsel araştırmacı, problem çözücü, özerk bireyler yetiştirmeye yönelik olmalıdır.

4.2. İçerik

İçerik, hedef davranışları kazandıracak şekilde ünite ve konuların düzenlenmesi gibi ele alınabilir. Programın içerik kapsamında saptanan

kazanımlara ulaşmak için “ ne öğretilim” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu yönüyle, programın içerik boyutunda öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur. Bu düzenlenmenin nasıl olması gerektiği tartışmalı bir konudur (Demirel, 2012)

İçerik, temele alınana felsefe ve eğitim felsefesine göre düzenlenmelidir. Eğitim programı temele pragmatizm ve onun eğitime yansımaları olan oluşturmacı ve yeniden kurmacılık akımlarını almışsa, içerik düzenlenirken, öğrencinin yaşantı geçirmesini sağlayacak, yaşamın sürekli değişeceğini ve değişimin kaçınılmaz olduğunu kabullenmek, her türlü bilgi ve değerini değişeceğini benimsemek, demokratik bir yaşam tarzını savunmak, uygulamak, bilimsel yöntemi uygulamak gibi özellikler dikkate alınmalıdır.

Bu özelliklerden hareketle; içeriğin bir bilgi birikimi olmadığını, süreç ile birlikte oluşan ve temel birkaç kavram üzerinden hareket ederek öğrencinin tartışmasına ve araştırmasına olanak sağlayan bir süreç olduğu vurgusunun ön plana çıktığını söyleyebiliriz. İçerik öğrencilerin birincil kaynaklardan bilgiyi olduğu gibi alıp ezberlemesinden öte öğrenciyi ikincil kaynaklara yönlendirmelidir. Tüm bilgilerden hareketle yapılandırmacı içerik ışığında öğrenciler kendi zihinsel yapılarını oluştururlar.

4.3. Eğitim Durumları

Eğitim durumları; eğitim programlarında belirtilen hedefleri öğrencilere kazandıracak öğrenme-öğretme yaşantılarını, eğitim-öğretim ortamında yapılacak düzenlemeleri ve derslerin öğretimi için uygun araç-gereçlerin kullanılmasını Uçar O, Ozcan D. (2017).

Öğrenme süreci birbirini takip eden şu altı aşamadan oluşmaktadır:

4.3.1. Durum: Bu aşamada öğrenenlere bir durum başlığı verilir ve bir problem çözme, sorular sorma, mecazlar oluşturma, karara varma, hedefler koyma süreci tasarlanır.

4.3.2. Gruplamalar: Öğrencilerin ve kullanılacak materyalleri nasıl gruplanacağını belirlediği aşamadır. Sınıf bir bütün olarak mı bireysel olarak mı ya da gruplar halinde mi sürece katılacak? Ya da öğrencilerin durumu açıklamak için kullanacakları materyallerin nitelik ve özelliklerine göre sınıflanmasıdır.

4.3.3. Köprü Kurma: Öğrenenlerin önceki bilgilerinin tespit edildiği ve bu bilgilerle üzerinde çalışılan durum arasında köprü/bağlantı kurulduğu aşamadır. Bir nevi önceki öğrenmelerle yeni problem arasında ilişki kurma aşamasıdır.

4.3.4.Sorular: Sorular öğrenme etkinliklerinin her bir ögesinde bulunur. Durumu tanıtırken, grupları oluştururken, köprü kurarken süreci aktif kılmak, öğrenci tepkilerini cesaretlendirmek ve sergilemeyi harekete geçirmek için sorular sorulur.

4.3.5.Sergileme: Öğrencilerin süreçte oluşturdukları anlamı ortaya koymalarıdır. Bu aşamada farklı yollar kullanılabilir; rol yapma, görsel sunular, video çekimleri, modellemeler, oyunlar, fotoğraflamalar ve ses kayıtları gibi sergileme araçları kullanılır.

4.3.6.Yansımalar: Öğrencilerin duruma ilişkin kendi açıklamaları ve diğerlerinin sergilediklerinin ardından düşüncelerindeki değişimlere ait yansımaları içerir. Bunlar öğrencilerin hissettikleri, akıllarında ne kaldığı, içsel konuşmaları ve hayalleri olabilir.

4.4. Ölçme ve Değerlendirme

Yapılandırmacı yaklaşımda yazma, öğretimden ayrı değil; öğretimin içinde yer alan, öğretime yön veren ve devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Yazma süreçten ayrı değil, sürecin bir parçasıdır ve değerlendirme ürüne, performansa yöneliktir.

Yapılandırmacı yaklaşımda yazma eğitim öğretimin içinde, öğretimden ayrı olmayan öğretime yön veren ve devamlı olan bir süreçtir. Bu sebeple 26 yapılandırmacılıkta sadece değerlendirme sonuçta değil, aynı zamanda süreç içerisinde devamlı olarak dönüt verecek şekilde temele alınmaktadır. Ölçme ve değerlendirme sürecine öğretmenin yanında öğrenci, akran öğrenci ve veli de katılır (Yurdakul, 2011)

Yapılandırmacı kurama uygun ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde hem süreç hem sonuç eğilimli çeşitli değerlendirme araçları kullanılabilir. Bu bağlamda, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları aşağıdaki gibidir. Uçar O, Ozcan D. (2017).

- Kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli vb. sorulardan oluşan değerlendirme çalışma kâğıtları
- Posterler
- Görüşmeler
- Öğrenci ürün dosyaları (Portfolyo)
- Performans görevi dereceli puanlama anahtarı
- Performans görevi için akran değerlendirme formu
- Sözlü sunum becerisi kontrol listesi

- Proje değerlendirme ölçeği
- Öğrenci gözlem formu
- Öz değerlendirme formu
- Grup öz değerlendirme formu
- Öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirme formu
- Yazma kendini değerlendirme ölçeği
- Şiir okuma değerlendirme formu Uçar Ö . (2016).

5. Yapılandırmacı Yazma Öğretimin Temel İlkeleri

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının beş temel ögesinden bahsedilebilir (Özden, 2011).

5.1. Önceki Bilgilerin Harekete Geçirilmesi

Yazarak öğrenilen her yeni şey, bireylerin daha önce öğrendikleriyle doğrudan ilgili olduğundan, bu bilginin ne olduğunun tanımlanması önemlidir. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi öğrencilerin, yeni bir bilgi yapısının gerekli olup olmadığını anlamalarına, öğretmenlerin ise öğrencilerin ön bilgileri üzerine inşa edebilecekleri öğrenme yaşantılarını daha iyi planlamalarına yardımcı olur.

5.2. Yeni Bilginin Kazanılması

Bilgiyi yazarak, öğrencilerin zihinlerinde var olan bilgi yapılarına uyup uymadığına karar vermelerini sağlayacak şekilde sunulmalıdır. Bu nedenle öğretmen bilgiyi bir bütün olarak ele alarak öğrencilerin “bütünü”, onun “ilgili parçalarını” ve bu parçalar ile bütün arasındaki ilişkiyi görmelerini sağlamalıdır.

5.3. Bilginin Anlaşılması

Öğrenciler bir konu hakkındaki yeni bilgiler ile karşı karşıya kaldıklarında, konuya ilişkin kazanılan yeni bilgiyi yazıp, yine o konu hakkındaki bildikleri ile karşılaştırırlar. Eğer yeni bilgi, bireyin daha önce o alanla ilgili öğrendikleriyle çelişmiyorsa ve belli bir zihinsel şemaya uyuyorsa, bu bilgi bireyin zihnine olduğu gibi kaydedilir (Özümlenme). Eğer yeni bilgi, bireyin daha önce bu alanla ilgili öğrendikleriyle çelişiyor ve belli bir zihinsel şemaya uymuyorsa, bireyin bu bilgiyi kaydetmesi için zihninde yeni düzenlemeler yapması ve yeni bir denge oluşturması gerekir (Uyma).

5.4. Bilginin Uygulanması

Öğretmenler öğrencilerin yeni konu ile ilgili yapılarına uygun uygun yazma ve öğrenme etkinlikleri sağlayarak onlara yardımcı olabilirler. Bilgi için en etkili ve verimli öğrenme etkinlikleri arasında otantiklik, sosyallik, ilginçlik ve bütüncüllük sayılabilir. Otantik problemler, öğrencinin günlük hayatta karşılaştığı problemleri içerir. Sosyal niteliği olan etkinlikler, bireysel olanlardan daha yararlıdır. Çünkü öğrencilerin grup içerisinde, ileri sürdükleri fikirlere yönelik grup üyelerinden dönüt almayı sağlar. İlginç etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencilerin aktif katılımını sağlar. Bütünsel etkinlikler ise, geniş kapsamlı ve çok yönlüdür.

5.5. Bilginin Farkında Olunması

Bireyin bir bilgiyi kullanarak yazması problem çözmesi ile kendisini o problemin çözümüne ulaştıran stratejinin ne olduğunu fark etmesi birbirinden farklı şeylerdir. Bu nedenle, öğrencilerin sahip oldukları bilginin farkında olmalarını sağlayacak etkinlikler, geriye dönüp ne yaptıklarını gözden geçirmelerini sağlayacak etkinliklerdir. Bunlar, örnek olay incelemesi, rol oynama, proje çalışmaları, öğrencilerin başkalarına öğretme veya yazıya dökme şeklindeki etkinliklerdir.

Yazma, tarihi süreç içerisinde insanlık için büyük değişiklikler meydana getiren olaylardan birisi olmuştur. Yazı sayesinde asırlar boyunca iletişim kurulmuş, kültürel birikimler kayıt altında tutulmuş ve nesilden nesile aktararak toplumların devamlılığı sağlanmıştır.

“Yazının icadı insanlık tarihinde âdeta bir dönüm noktasıdır; insanoğlu oluşturduğu kültürü, medeniyeti, sanat ve bilim ürünlerini saklama imkânına kavuşmuş ve bu, insanlık için bir devrim olmuştur. Farklı milletler yazı sayesinde daha hızlı, daha etkili ve daha doğru biçimde kültür ve bilgi alışverişine başlamış ve medeniyet, insanlığın ortak birikimiyle daha emin adımlarla ilerleme fırsatını yakalamıştır (Çiçek, 2012).”

Yazma, icat edildiği ilk günden bu yana önemini korumuştur. İlk insanlardan günümüze dek çeşitli versiyonlarla günümüze ulaşan yazının kullanılma şekli sürekli değişime uğramıştır. İnsanlar mağara duvarlarında resim çizerek yazının başlangıcı için adeta milat niteliğinde olmuştur Uçar Ö. (2019).

“Yazı insanlar arası iletişimi farklı bir boyuta taşımakla kalmamış, yanı sıra o günden sonra konuşulan her şeyi kayıt altına alabilmek, kayda geçirebilmek gibi çok önemli bir devrin başlangıcı olmuştur.” Yazının, ifade

gücüyü insanoglunu sonsuzlaştıracığı gerçeği görülerek, başlayan bu devrin içine girmek gelecek için çok önemli bir adım olmuştur.

Yazının kalıcı ve aktarıcı oluşu, toplumsal değişim açısından yazıya çok önemli üstünlükler sağlamaktadır. Toplumun yaşamsal, kültürel, sanatsal tüm varlığını taşıyan dili, sözü kalıcı kılan yazıdır (Temizkan, 2011).

Kendini ifade ederek kalıcılığa doğru yol almaya çalışan birey, günlük yaşamında bireylerarası iletişimin bir ihtiyaç olduğu kanısına varmıştır. Aktan'a (2013) göre birey yaşantısının doğal bir getirisi olarak kendini ifade etme ihtiyacı duymaktadır.

"Söz uçar yazı kalır" atasözünü yaşayarak öğrenen insanoglu, başlayan bu devri daha üst boyutlara taşımada etkin rol oynamıştır. Düşüncelerin yazıya geçirildiğinde kalıcı olduğu görülmüş ve yazı, iletişimin en önemli aracı olma yolunda ilerlemeye başlamıştır.

6. K.K.T.C.'de Yazma Eğitimi

"Kuzey Kıbrıs Türk eğitim sistemi, demokratik bir eğitim anlayışı hakimdir. Sosyal katmanlar arası eşitliği, cinsiyet eşitliği, bireysel ve yöresel farklılıkları dikkate alan katılımcılık ve açıklık ilkelerine uygun bir yönetim anlayışının sağlayacağı, her dönemin şartlarında uzlaşım platformundan doğacak yapıcı önerilerle sağlıklı bir gelişme gösterecektir. Bu nedenle, eğitim sisteminin her alanında yeniden yapılanma öngörülmektedir Uçar Ö . (2019).

"KKTC, yazma eğitim sistemini çağın gereklerine uygun bir şekilde yeniden yapılandırılmaya başlanılmıştır. Yazma eğitimi becerileri öykü tabanlı öğretme süreciyle birlikte yeni bir yüzyılın eşliğindeki toplumumuzun her alanında, tarih dönemlerinin hiçbirinden olmadığından daha hızlı bir şekilde yaşanmaktadır. Merkezinde ise "bilim" ve "bilgi"nin kendisi yer almaktadır. Bilgi ve teknoloji odaklı gelişmeler toplumsal yapılarda dönüşümlere de neden olmaktadır. Bilgi toplumuna dönüşüm süreçleri sıkıntılarıyla birlikte sürüp gitmektedir. Uçar Ö . (2023).

"Eğitim sistemlerinde ise yazma eğitim sürelerinden, okul türlerine ve eğitim programlarına kadar sürekli arayış ve değişim olmaktadır. Yeni yüzyılın gereksinimleri "herkes için yaşam boyu öğrenme" yaklaşımıyla eğitim sistemleri her insana değer veren, bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, etkin rehberlik hizmeti içeren, yatay ve dikey geçişlere olanak veren, piyasa meslek standartlarına uygun, bilgisayar teknolojisini hayatın bir parçası olarak gören, üretime dönük eğitime ağırlık veren, fırsat eşitliğini gözeten bir yapıya dönüşmektedir.

6.1. Yazma Eğitim Sisteminin Hedefleri

“KKTC Milli Eğitim bakanlığı yapılandırmacı kuramı yeni eğitim sisteminin öncelikli hedeflerini aşağıdaki gibi belirlemiştir Uçar, Ö. (2016).

Yazma, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerlere bağlı, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, kültürünü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen, çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, bilgisayar teknolojisini etkin bir şekilde kullanabilen, değişime açık, bilgi çağı insanını yetiştirmek

Öğrenci merkezli, yapılandırıcı bir öğrenime geçmek,

Kıbrıs Türk Eğitim Sistemini, herkes için yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla, bilgiye ulaşmanın yol ve yöntemlerini öğreten, etkin bir rehberlik hizmetini ve performansa dayalı bir ölçme- değerlendirmeyi içeren, yatay ve dikey geçişlere olanak sağlayan, AB meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren; yerinden yönetim ve yerinden denetim esasına bağlı olarak toplumun coğrafi özelliklerini dikkate alan, fırsat eşitliğini gözetilen bir bütünlük ve uyum içerisinde yeniden düzenlemek, Uçar Ö . (2023).

Yeni eğitim sisteminde 9. sınıf uygulamasıyla öğrenim süresini 12 yıla çıkararak Avrupa Birliği Türkiye ile uyumunu sağlamak,

Eğitimin her kademesinde yazma eğitiminin teknolojinin sağladığı olanaklardan, özellikle bilgisayar teknolojisinden yararlanılarak, uzaktan eğitim ve ileri teknolojilerin kullanıldığı yeni eğitim yöntemlerinden öğrencilerin yararlanmasını sürekli olarak sağlamak M Tezer, O Uçar, A Tepe .(2019).

Ortaöğretimde okul türü yerine “Program Türü”nü esas alan yapıyı oluşturmak,

Öğrencilerin, geniş tabanlı ve yönlendirici programlarla yetki belgesi sağlayıcı meslek programlarına ve diğer programlara ulaşmalarını sağlamak,

Eğitimin yaygınlaştırılmasında ve özellikle mesleğe yönelik programların hayata geçirilmesinde merkezi idarenin yanı sıra, yerel yönetimler, ilçe idareleri, gönüllü kuruluşlar ile basın-yayın organlarının ve özel sektörün katkısını sağlamak,

Mesleki ve teknik ortaöğretim ile meslek yüksek okulları arasında program bütünlüğü sağlama. Nitelikli iş gücünün yetiştirilmesinde önemli yeri olan her iki kurum arasında iş bölümü ve iş birliği oluşturarak, öğrencilerin

uygulamalı eğitimlerini özel sektörde almalarını devletin öncülüğünde gerçekleştirmek,

Öğretmen ve yöneticilerin, yeni eğitim sistemine uygun bilgi ve becerilerinin sürekli geliştirilmesi amacıyla iç ve dış denetimle gereksinimler tespit edilerek hizmet içi eğitim olanaklarını sürekli hale getirmek,

Öğrenme ortamlarını daha uygun hale getirmek için yönetici ve öğretmenlerle birlikte girişim yapmak,

Eğitim sisteminin yaygınlaştırma, eşitlik, ulaşılabilirlik ve bütünsellik ilkelerine bağlı kalınarak sürekli gelişimini sağlamak.

6.2. Öğrenci Özellikleri

“KKTC Milli Eğitiminin yetiştirmeyi amaçladığı öğrencilerin özellikleri şunlardır”

1. Araştıran ve sorgulayabilen,
2. Bilimsel ve tutarlı düşünme becerisine sahip,
3. Bilgi gelişimini ezberciliğe değil, anlamaya ve tutarlı düşünmeye dayandırabilen,
4. İletişim kurma becerisini sürekli geliştirebilen,
5. Arkadaşlığa ve dayanışmaya önem veren,
6. Ana dilini sürekli geliştiren ve hayatın her alanında ve her döneminde etkin kullanabilen,
7. İngilizcenin yanı sıra ikinci bir yabancı dili “ Avrupa Dil Gelişim Dosyası”nda belirlenen becerilere uygun olarak edinebilen,
9. Bilgiyi kullanıp paylaşabilen,
10. Bilgisayar teknolojisini bilen ve okul içi ve dışında kullanabilen,
11. Bireysel yeteneklerini geliştirme için sürekli uğraş verebilen,
12. İnsanlığın ortak değerlerinden olan barış, demokrasi, adalet, eşitlik gibi değerleri benimseyen ve Atatürk devrimlerinin buna katkısının farkında olan,
13. Yaratıcı, üretken, takım çalışmasına yatkın,
14. Kendi hayatını özgürce planlamaya ve yönlendirmeye katkı koyabilme becerilerini geliştiren,
15. Bireysel ve toplumsal sorumluluk bilinci gelişmiş,

16. Kıbrıs'ı yurt olarak bilen,
 17. Ulusal, kültürel ve çağcıl kimliklerinin farkına varabilen,
 18. Empati duygusu gelişmiş, kültürel farklılıklara hoşgörülü ve bilinçli yaklaşabilen,
 19. İnsana, insan kaynaklarına saygılı; doğayı ve çevreyi koruyan ve seven,
 20. Bireysel ve toplumsal haklarını korumasını bilen, barışçı ve çalışkan
- Ucar, Ö. (2016)

6.3. K.K.T.C. Ortaokul Türkçe (6,7,8. sınıflar) Programında Yazma Becerisiyle ilgili Kazanımlar

Yazma eğitimi çalışmaları, Türkçe, edebiyat ve kompozisyon dersleri çerçevesinde yürütülmektedir. Bu derslerde yapılan çalışmalar, çoğunlukla geleneksel anlayışla yürütülmektedir. Öğrencilere konu ile ilgili bir atasözü veya özdeyiş verilip açıklamaları istenmekte ve büyük bir çoğunluğu da değerlendirilmemektedir. Bu tür önemsizlik ve özümsemezlik zamanla öğrenciler tarafından kanıksanmakta ve söz konusu yazma çalışmaları, amaçsız, sıradan bir eğitim etkinliği durumuna düşmektedir. Yazma, amaçlı bir eğitim etkinliğidir. Bu sebeple KKTC Türkçe Programında da yazma eğitimi için zengin bir amaç ve kazanım listesi verilmiştir. Bu kazanımlardan bazıları şöyledir (Ucar, Ö. (2019).

- Yazma eğitimine yönelik (6.7.8.Sınıf) öğrencilerin görüşleri
- Dipnot, kaynakça, bölümleri haricinde hazırlanır. (6.Sınıf)
- Mısralar arası duygu ve düşünce bütünlüğü sağlar. (8. Sınıf)
- Ruhunu derinliklerini, içselliğini, düşünce, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder. (6. ve 7. Sınıf)
- Duygu yoğunlaşmasını dizelere döker. (8.Sınıf)
- Fikir yazıları yazar. (6.Sınıf)
- Mantık yürütüp yazılarını yazar. (7.Sınıf)
- Seçkin, anlaşılır ve sürdürülebilir "bitişik eğik yazı"yla yazar. (6.ve 7.Sınıf)
- Sekronik ortamdaki yazışmalarda yapıyla ilgili kurallara uyar.(6.Sınıf)
- Günlük yazar. (6.7. ve 8. Sınıf)
- Yönelimine göre yazar. (6.ve 8.Sınıf)
- Sayfa biçimsel özelliklerine dikkat eder. (6.ve 7. Sınıf)

İmla kurallarını işlevlerine uygun olarak kullanır. (6.ve7.Sınıf)

Okul gazetesi ve dergisi için yazılar hazırlar. (6.ve7.Sınıf)

Olay incelemesi yazılar kaleme alır. (6.ve7.Sınıf)

Sabit Türkçe ile yazar. (6.Sınıf)

Şiirsel yazıları kaynağı tutar. (6.ve8.Sınıf)

Şiir yazar. (6.Sınıf)

Yazıya uygun başlık koyar.(8.Sınıf)

Düz yazı ve şiirin ayrımının farklı bir yapıda olduğunu bilir, şiir yazarken bunu dikkate alır. (8.Sınıf)

Yinelemeye düşmeden yazar.(7.Sınıf)

Yapılan araştırmalar, deney ve gözlem sonuçları yazılı hale getirir. (8.Sınıf)

Yazılanın şablonu oluşturur. (6.ve7.Sınıf)

Yazı metnini görsel materyal ile destekler. (6.Sınıf)

Yazı metinleriyle iniltili görsel malzeme oluşturur. (8.Sınıf)

Yazılanlardan belge geçmişi oluşturur.(6.Sınıf)

Yazdıklarını akranlarıyla paylaşır. Onların yorumlamalarına dikkate alır. (7.Sınıf)

Yazdıklarını üslup ve muhteva yönünden yorumlar.(6.ve7.Sınıf)

Yazdıklarını lisan ve sunuş yönünden inceler.(6.Sınıf)

Yazdıklarını imla kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir. (6.Sınıf)

Yazdıklarında günlük hayattan ve kendi deneyimlerinden örnekler verir. (8. Sınıf)

Yazım kurallarını anlayarak uygular. (6.Sınıf)

Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar. (6.ve7.Sınıf)

Yazısında neden sonuç ilişkileri kurar.(6.Sınıf)

Yazısında neden-sonuç ilişkilerini kurar. (7.Sınıf)

Yazısını bir ana düşünceye göre planlar.(6.Sınıf)

Yazısının başlığını önceden bulur.(7.Sınıf)

Yazıya, kısa, öz başlık bulur. (6.ve7.Sınıf)

Yazıyı ilgili ifadelerle sonuca bağlar. (7.Sınıf)

Yazma konusu hakkında araştırma yapar. (7.Sınıf)

Yazma tekniklerini kullanır. (6.Sınıf)

Yazma araştırmalarına katılır. (6.ve 7.Sınıf)

Yazmayı, iletişim becerilerini geliştirmek için bir amaç olarak görür. (8.Sınıf)

Yazmayı düşünceyi geliştirme yöntemi olarak görür.(8.Sınıf) Ucar, Ö. (2016).

7. Yazma Eğitim Becerisi nedir?

Son yıllarda hakkında çok sayıda yayın hazırlanan dilin dört temel becerilerinden biri olan yazma becerileri ve bu becerilerin gelişmesi noktasında hatırı sayılır bir yol kat edilmiştir. Yayınlananların incelemesini yaptığımızda yeni yöntem ve tekniklerin tavsiye edildiğini görmekteyiz. Bu konuyla alakalı olarak yayın yapan öğretmenler ve yazarlar, çalışmalarını “Yazılı Anlatım”, “Yazılı ve Sözlü Anlatım”, “Yazma Eğitimi”, “Anlama ve Anlatma Becerileri” gibi başlıklar altında toplamışlardır. Yayınlara baktığımızda eğitimciler tarafından tavsiye edilen yöntem ve tekniklere ilişkin etkinlik örneklerini görmekteyiz

7.1. Yazma Eğitimi Becerileri Çalışmaları Nelerdir

Çocuklar henüz anne karnındayken sesleri algılayabilme yetisine sahiptir. Doğduktan sonra yine aynı şekilde çevreden gelen sesleri dinleyerek taklit etmeye çalışırlar. Taklit ise çocukların konuşma becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Yazdıklarımızdan çıkarım yapacak; herhangi bir eğitim olmadan dinleme ve konuşma becerisinin kazanıldığını söyleyebiliriz. Ancak okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında ise böyle bir imkan yoktur. Söz konusu her iki dil becerisinin öğrenilebilmesi için mutlak eğitime ihtiyaç vardır.

“Toplumsal bir varlık olan insan, iletişim ihtiyacını gerçekleştirmek için konuşma ve yazma olmak üzere iki temel beceriden yararlanır. Dil becerilerinden biri olan yazma, bilgilerin kalıcılığını sağlayan önemli bir iletişim aracıdır (Tiryaki, 2012).”

“Yazma eğitim becerisi, öğrencinin kendini ifade ediliş biçimi ve duygularını, düşüncelerini sistemli bir şekilde aktarmak için kazanılması gereken önemli beceridir (Ucar, 2019).

“Yazma, kendi içerisinde çeşitli etkinliklerden, süreci doğru ve verimli işletmek için öğrencilerle birlikte çalışma aşamalarından oluşmaktadır (Şentürk, 2009) Bu aşamalar:

- Konunun seçilmesi/ortaya çıkması; konunun sınırlandırılması,
- Konunun nasıl ele alınacağıın tasarlanması; konunun ana maddesinin belirlenmesi,
- Konu hakkında söyleneceklerin bulunması/konu ile ilgili araştırmaların, gözlem ve deneylerin yapılması; iletinin belirlenmesi,
- Yazılı anlatım planı yapılması; düşüncelerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yazılması,
- Yazının değerlendirilmesi gibi karmaşık ve çaba gerektiren çeşitli süreçleri ve bir dizi çalışmaları kapsamaktadır.

7.2. Yazma Eğitimi Becerilerinin Amaçları

Yazma, duygu ve düşüncelerin yazılı olarak aktarılabilmesinin tek ve en önemli yoludur. Yazma dört temel dil becerisinin son kısmını oluşturmaktadır. Bireylerin anadili eğitimini alabilmelerinin yolu da yine yazma becerisinin öğrenilmesinden geçmektedir. Türkiye’de ve KKTC’de uygulanmakta olan programlarda yazma eğitimine ilişkin olarak yer alan amaçlar, ilköğretimden sonraki eğitim hayatları için bir altyapı görevini üstlenmektedir. Yama eğitimi neden gereklidir? sorusuna verilebilecek en basit cevap ise şöyle olabilir: Bireylerin duygu, hayaller, tasarımı, bildiri, izlenim, istek ve düşüncelerini kısacası yaşamasını sürdürmesi için gerekli olan tüm yetilerini anadili yardımıyla karşı tarafa aktarabilmesi bakımından çok önemlidir

7.3. Yazma Eğitimi Becerisinin Geliştirilmesi

Yazılı anlatım, öğrencilerin kendilerini eksiksiz bir şekilde anlatabilmek, merakını karşı tarafa aktarabilmek, onlardan da dönüt almak amacıyla yani kısacası karşıdaki bireylerle iletişim kurmasında en etkili araçtır. Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri de bu beceriyi geliştirmektir. Yapılan araştırmalar, ilköğretimin birinci kademesinden başlamak suretiyle üniversiteye kadar olan süreçte öğrencilerin pek çoğunun yazılı anlatım becerilerinin zayıf olduğu görülmektedir. Bu zayıflığın temelinde çeşitli sorunlar yatmaktadır. SBS gibi öğrencilerin yalnızca okuma-anlama becerilerini ölçmeyi amaçlayan, öğrencilerin diğer dil becerilerini göz önünde bulundurmuyarak öğrencileri test mantığına yönlendiren sınavların olması (Uçgun, 2009), yazılı anlatım becerilerini değerlendirmedeki sıkıntılar,

öğrencilerin okumayı bir ihtiyaç olarak görmemeleri gibi sorunlar yazma becerisinin gelişmesindeki engellerden bazılarıdır.

7.4. Yazma Becerisini Geliştirme Yöntem ve Teknikleri

Dil becerileri hayatın her döneminde geliştirilebilen becerilerdir. Yazma becerisi de bunlardan biridir. Dil becerileri diğer becerilerle ve birbirleriyle ilişki kurularak ve belli bir düzen içinde geliştirilir. Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi için sıkı bir çalışma gereklidir. Bunu geliştirmede en etkili yol, alıştırmalardan ve denemelerdir. yazılı anlatım becerisini geliştirmek için aşağıda verilen yöntem ve tekniklerden yararlanılabileceğini belirtmiştir:

<p>Not Alma Not alma ile amaçlanan öğrencilerin okudukları ve dinlediklerindeki önemli bilgileri seçmesini ve düşüncelerini sınıflandırabilmesini sağlamaktır. Böylece 14 öğrenciye planlı çalışma becerisi kazandırılabilir. Öğrenci, bu şekilde zamanını daha etkili kullanmayı öğrenir</p>	<p>Özet Çıkarma Buteknikle öğrenciler okudukları ve dinlediklerini kısa ve öz bir şekilde anlatabilirler. Öğrenciler anladıklarını kendi cümleleri ve ifadeleriyle anlatabilirler. Bu da onların yaratıcılıklarını geliştirebilir.</p>	<p>Boşluk Doldurma Öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini, anlamalarını ve anladıklarını konunun bağlamına uygun anlatmaları amaçlanır.</p>	<p>Serbest Yazma Bu teknikte öğrenciler yazma konusunda serbest bırakılır. Öğrencilerin herhangi bir konuda duygu, düşünce ve hayallerini anlatmaları istenir. Öğrenci bir sınırlamaya tabi olmadan özgürce metnini oluşturur. Bu da öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve ifade güçlerini geliştirir.</p>	<p>Kontrollü Yazma Bu yöntem farklı şekillere uygulanabilir. Öğrencilere bir kelime verilip bunun çağrıştırdıklarından bir metin oluşturulabilir. Bir paragraftaki cümlelerin yerleri değiştirilebilir ya da metnin paragraflarının yerleri değiştirilebilir. Öğrenciler bunları mantıklı bir sıraya koyar.</p>	<p>Grup Olarak Yazma Öğrenciler, birbirleriyle iletişim ve iş birliği kurarak, etkileşimde bulunarak yazırlar. Öğrencilerin grup bilinci kazanması sağlanır. Öğrenciler dayanışma ve birlikte çalışma alışkanlığı kazanır.</p>
<p>Güdümlü Yazma Bir konu sınıfta tartışma açılır. Tartışma sonunda öğrenciler yeni edindikleri bilgileri ışığında metinlerini oluşturur. Amaç, öğrencilerin bir konu hakkında bilgi, duygu ve düşüncelerini yazmalarını sağlamaktır.</p>	<p>Yaratıcı Yazma Amaç, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmektir. Öğrenciler, verilen bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini özgürce yazar. Konu hakkında akla gelen her şey yazılır ve sonra bunlar düzenlenir.</p>	<p>Tahminde Bulunma Öğrencilerin okuduklarından ve dinlediklerinden hareketle yorum yapma ve fikir yürütme becerileri gelişimi amaçlanır. Öğrenciler metnin her aşamasında metne ilişkin tahminde bulunur.</p>	<p>Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma Öğrencilerin yaratıcılıkları ve kendine özgü ifade şekilleri gelişir. Okunan ya da dinlenen bir metin öğrencilerin düşünce ve ifadeleriyle yeniden oluştururlar.</p>	<p>Duyulardan Hareketle Yazma Bu yöntemle öğrencilerin duyuları harekete geçirilir. Müzik ve resim gibi görme, işitme duyularını harekete geçirecek nesnelere kullanılabilir. Öğrencilerin dikkat ve algılama güçleri geliştirilebilir.</p>	

7.5. Yazma Çalışmalarında Dikkat Edilecek Genel Hususlar

Yazma becerisi, bir rehber, eğitimci gözetiminde planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesi gereken bir süreçtir. Bu eğitimde öğrenciler tek başına pek bir başarı elde edemezler. Öğrencilere, yazma çalışmalarında uyulması gereken noktalar, yazmanın nasıl yazılması konusunda dikkat edilmesi gereken kurallar öğretmenler tarafından öğretilir. Türkçe öğretmenleri, yazma konusunda öğrencilere gerekli yöntem ve teknikleri öğretirken onlara rehberlik eder. Öğrenciler duygu ve düşüncelerini; doğru kelimeler kullanarak uygun cümleler oluşturması, bu cümleleri de doğru bir kalıba oturtarak paragraf oluşturması gerekmektedir. Bunları yaparken de etkili ve anlamlı kelimeleri de seçmede de dikkat etmelidir. İşte tüm bu süreçten sonra yani öğrenciler alması gereken bilgileri almış, öğrenmesi gereken teknik ve yöntemleri de öğrenmişse yazma becerilerini kazanmış demektir.

İyi bir yazı çalışmasında yanlış sözcüklerin kullanımı, gereksiz detaya ve söz sanatlarına yer verilmemelidir. Anlatım sade, açık ve anlaşılır olmalıdır. Doğru sözcüklerin tercih edilerek doğru yerde kullanılması etkili bir anlatımı ortaya çıkarmaktadır. Öğrencileri yazma etkinliklerine teşvik edecek çalışmalar yapılmalıdır. Yazma çalışmaları sadece yazı ile değil diğer dil becerileriyle de ilişkilendirilerek bir bütünlük oluşturulmalıdır.

Yazma çalışmalarında uyulması gereken en önemli noktalardan biri de işin uygulama boyutudur. Yazma etkinlikleri sadece teorik kısmıyla kalmamalı, uygulamaya da ağırlık verilmelidir. Çünkü bu becerinin gelişmesi tamamen uygulamaya bağlıdır. Öğrencilere bu beceriyi geliştirmek için sürekli yazma çalışmaları yaptırılmalıdır. Yazma becerisinin gelişmesi için uyulması gereken hususlardan bir diğeri de zaman boyutudur. Bu çalışmalar sırasında öğrenciye gereken zaman tanınmalı, bu becerinin kazandırılması aceleye getirilmemelidir. Çünkü bakıldığı zaman yazma eğitimi, zaman gerektiren bir beceridir. Sabırla ve zamana yayılarak sürdürülmesi gereken bir süreçtir.

Yazma çalışmalarında basitten karmaşığa yöntemi uygulanmalıdır. Önce basit ve kısa metinler verilmeli ve duruma göre uzun metinler verilmelidir. Bu süreçte yeni giren öğrencilere ilk etapta uzun metinlerin verilmesi gözlerini kokutabilir ve onları bu süreçten caydırmasına neden olabilir. Yazma çalışmalarında kelime, cümle ve paragraf kurma, etkili ve anlaşılır metinler oluşturma gibi becerilerin yanında öğrencilere verilmesi gereken önemli noktalarda bir diğeri de imla kurallarıdır. Bir noktanın eksikliği, bir virgölün fazlalığı veya unutulması yazımın etkililiğini ve anlaşılabilirliğini yok edebileceği gibi verilmek istenen mesajı da engelleyebilir.

7.6. Yazılı Anlatım Çalışmalarında Yazma Aşamaları

Yazılı anlatım çalışmalarında yazma aşamaları şu şekilde sınıflandırılmıştır:

7.6.1. Hazırlık

Amaç belirleme	Yazmaya güdüleme	Konu seçimi	Metin türünü belirleme	Hedef kitleyi belirleme	Temel düşünceleri belirleme	Beyin fırtınası yöntemi	Kavram ağı oluşturma	Konuyla ilgili araştırma yapma	Konuyu sınıfta tartışma	Görsel araçlardan yararlanma
----------------	------------------	-------------	------------------------	-------------------------	-----------------------------	-------------------------	----------------------	--------------------------------	-------------------------	------------------------------

7.6.2. Taslak oluşturma

- Konunun temel boyutlarının belirlenmesi

7.6.3. Düzenleyerek yazma

- Yardımcı düşüncelerin belirlenmesi

7.6.4. Tashih (Redaksiyon)

7.6.5. Yayımlama ve paylaşım

- Örnek metin okuma

7.6.1.1 Hazırlık Aşaması

Yazma çalışmalarında hazırlık aşaması, yazma eğitiminin en önemli aşamalarından biridir. Bu aşamada yapılması gerekenler harfiyen uygulanmalıdır. Bu aşamaya başlamadan önce öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutum oluşturmasını önlemek için, yazı çalışmasına başlamadan önce öğrencilerin güdülenmesi gerekir.

Bu tür çalışmalarda atılması gereken ilk adım konu seçimidir. Çünkü anlatımda başarılı olmanın koşulu konunun iyi seçilmesinden geçer. Bu aşamada konu seçildikten sonra bu konuyla ilgili yapılacak olan yazılı anlatım çalışmasının amacı yani ne için yazıldığı belirlenerek konuya ve amaca uygun hedef kitle ve yazı türü belirlenmelidir. Son olarak konunun çerçevesini oluşturacak ana düşüncelerin belirlenmesi gerekir.

Çalışmada daha sonra uygun bir metin türü seçilir ve seçilen metne uygun olarak bir plan ve program belirlenir. Sonrasında belirlenmesi gereken unsur ise amaçtır. Amaçsız bir yazı ile öğrenci sadece karalama yapmıştır, yaptığı etkinlik havada kalır. Dolayısıyla amaç belirlenmeli ve buna uygun olarak çalışmalar, öğrencilere yaptırılmalıdır.

7.6.1.2. *Taslak Oluşturma Aşaması*

Her alanda olduğu gibi yazma çalışmalarında da plan ve program yapılması öğrencinin yararına olacaktır. Hazırlık aşamasında zihinde geçenlerin belli bir plan çerçevesinde anlatılması gerekir. Hazırlık aşamasında oluşan düşünceler gruplara ayrılarak birbirleriyle ilişkilendirilmesi yapılmalıdır. Ana düşünceler ve yardımcı düşünceler plan dahilinde verilerek gereksiz ayrıntılardan da kaçınılmış olunur.

7.6.1.3. *Düzenleyerek Yazma Aşaması*

Taslak olarak hazırlanan yazı, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra belli plan ve program dahilinde anlatılır. Bunun yanında yazılan yazı mantıklı bir düzen içerisinde verilerek giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde hangi düşüncelerin anlatılacağına bilinmesi gerekir. Bu süreçte yazının sağlıklı olabilmesini ölçmek amacıyla öğretmen, yazdıkları yazılarla ilgili öğrencilere sorular sorar. Bu aşamada soruları cevaplandırmayan öğrenciler, taslak oluşturma aşamasına geri gönderilerek eksikliklerinin tamamlanması istenir. Metin bir plan dahilinde anlatıldıktan sonra gelen aşama, yazıya uygun, yazının konusunu ve ana düşüncesini yansıtacak bir başlık bulunması. Metne uygun başlık da bulunduktan sonra bu aşama da tamamlanmış olur. Başlık kısa ve öz olmalı. Ayrıca metne verilen başlık konunun tamamını yansıtacak şekilde olmalıdır.

7.6.1.4. *Tashih (Redaksiyon) Aşaması*

Yazma çalışmalarında son düzeltmeler bakımından gelen son aşamadır. Bu aşamada son düzeltmeler yapılır. İçeriğin yanında yazım kurallarına uygunluk, yazının açık, anlaşılır bir dil ile yazılması, sayfa düzeni gibi dış özellikler tekrar gözden geçirilir. Güneşli, A. (2007).

7.6.1.5. *Yayımlama ve Paylaşım Aşaması*

Yazma çalışmasının son aşamasıdır. Öğrenciler yaptığı çalışmaları, başkalarıyla paylaşım onlara okuması önemli bir adımdır. Bu davranışla birlikte öğrencilerin yazma çalışmalarına daha istekli olacağı yönünde tahmin yürütülür. Yazma çalışmalarının sınıf ortamında yapılması, bu tür çalışmaların sınıf ortamına getirilmesi öğrencinin faydasına olacaktır. Öğrencinin yaptıkları yazı çalışmalarını yarışmalara göndermek, okul yayınlarında yayınlamak gibi çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Bu tür etkinliklerin yapılması, öğrencinin yaptıkları çalışmalara önem verildiğini görmesi bakımından da öğrencileri ileriki yaşamlarında da bu tür yazı çalışmalarına yöneltmek açısından oldukça önemlidir.

Bütün bu emeklerin neticesinde bir eser meydana gelmiştir ve meydana gelen bu eserin insanlarla paylaşılması gerekmektedir. Aksi bir durum öğrencilerin yazma arzusunu yok edecektir. Günlerini belki de haftalarını verdiği yazısının görmezden gelinmesi, öğrenciyi taltif edici birkaç kelamın bile edilmemesi muhakkak ki öğrenciyi üzecektir. Yazma çalışması sonucunda bütün öğrencilerin eserleri aynı derece güzel olmayabilir. Çünkü yazma bir beceri eylemi olduğu kadar bilgi ve birikim isteyen de bir süreçtir. Kabul edilir ki öğrencilerin tamamını aynı donanımda düşünmek söz konusu olamaz. Bu yüzden başarısız olan öğrencilerin hatalarını söylerken rencide edici tavrılardan uzak durmak, bilakis yazmaya teşvik edici sözler söylemek daha doğru olacaktır (Yılmaz, 2009)

8. Yazılı Anlatım Biçimleri

Yazma eğitimi ve becerisi öğrenciye kazandırıldıktan sonra bu yazının planlı ve programlı bir şekilde yazıya dökülmesinin, etkili bir şekilde karşı tarafa aktarılmasının bazı yolları vardır. İşte bu yollar anlatım biçimleridir. Bir yazıda anlatım biçimlerinin kullanılması yazının amaca uygun olarak aktarılmasını sağlar. Böylelikle yazı anlatım biçimleri yardımıyla plan ve program çerçevesinde, etkili ve anlaşılır kelimelerle karşıya gönderilir. Öğrencinin yazacağı yazılarda, konuya ve amaca uygun uyan anlatım yöntemlerini kullanabilmeleri, onların yazıda vermek istediği mesajın daha anlaşılır olmasını sağlamada büyük fayda sağlayacaktır. Yazılı anlatım biçimleri şunlardır:

8.1. Açıklayıcı Anlatım

Açıklayıcı anlatım, hemen bütün yazı türlerinde başvurulan bir yöntemdir. Açıklama yöntemi; bir varlığın, durumun ve nesnenin açıklanması yoludur. Buradaki amaç, verilen varlık, durum ve nesne hakkında okura bilgi sunmaktır. Bunu örnek ile açıklayacağım: Örneğin, 'Mevlana Haftası'nda Mevlana konulu yazı yazmak gerektiğinde başvurulan anlatım biçimi açıklayıcı anlatımdır. Açıklayıcı anlatım; makale, fıkra, deneme, gibi yazı türlerinde sıkça kullanılmaktadır.

8.2. Kanıtlayıcı Anlatım

Bu anlatım biçimindeki en temel kavram başlıktan da anlaşılacağı gibi 'kanıt' kavramıdır. Yapılan bir önerinin, ortaya atılan bir duygu ve düşüncelerin ve belirtilen fikirlerin doğru ve yanlışlığını kanıtlamak amacıyla başvurulan yöntemdir. Kanıtlayıcı anlatım, okuyucuyu bir düşünceye yöneltmek, çoğu zaman okuyucunun doğru bildiği yanlışları değiştirmek için kullanılmaktadır. Bu anlatım biçiminde esas nokta okuyucuyu öne sürülen

konu, yargı, duygu, düşünce konusunda inandırmaktır. Makale ve eleştiri türlerinde sıklıkla başvurulan kanıtlayıcı anlatım biçiminde karşılaştırma gibi yöntemlerden de yararlanmaktadır.

8.3. Betimleyici Anlatım

Betimleme (tasvir), bir varlığın, mekanın ya da şahsın görünüşünün ve hareketlerinin gözlemlenerek insanda uyandırdığı izlenimleri anlatmaya betimleme (tasvir) denir. Betimleme için yapılan en güzel tanımlardan birisi de şöyledir; “Sözcüklerle resim çizme sanatıdır.” Bu anlatım biçiminde yazar, dış dünyayı gözlemleyerek yazıya döker. Yazar yer, zaman ve kişinin görüntüsünü, ustalıklı kağıda döktüğü için okuyucu veya dinleyici böylelikle kendisinin görmediği bir nesneyi, tanımadığı kişiyi ve bambaşka bir dünyayı tanımış gibi olur. Betimleme biçimi, gözlem yoluyla oluşan bir anlatım biçimidir. Gözlem sayesinde, betimlenecek yeri, şahsı karşıya daha iyi aktarılmaktadır. Gözlem sadece 26 görme duyusuyla değil diğer duyu organlarının da kullanılmasıyla yapılmalıdır. Genellikle olay yazılarında kullanılan betimleyici anlatım yönteminde dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan birisi gereksiz ayrıntılara yer verilmemesi gereğidir. Çünkü gereksiz detay yazarın vermek istediği mesajdan uzaklaştırır, dolayısıyla okuru da sıkır. Bu bakımdan yazar tanık olduğu olayları gereksiz ayrıntılara girmeden vermelidir.

8.4. Öyküleyici Anlatım

Anlatım biçimlerinden sonuncusu olan öyküleyici anlatım, olan veya olması muhtemel olan olayların okuyucuya sunulmasıdır. Okuyucuyu olayın içindeymiş gibi hissetmesini sağlayan, ona heyecan veren anlatım biçimidir. Bu anlatım biçiminin amacı, okuyucuyu heyecanlandırmak, okuyucunun yazıyı bir solukta okuyarak o yazıya bağlanmasını sağlamaktır. Bu anlatım biçiminde yazar olayları öyle bir şekilde anlatır ki okuyucu kendisini bir anda olayı yaşıyormuş gibi hissine kapılır. Okuyucu bu maceranın içine çekilerek, duyguları arasında çeşitli bağlantılar yapar. Yazarın bu şekilde davranması ise okuyucunun yazının sonunu merak etmesi, okudukça heyecanının artması ve yazının sonuna kadar okunmasını sağlamaktır. Yazılan olayların öykü haline getirilmesinde; olay, kişiler, yer, zaman öğelerinin olması zorunludur. Bu anlatım biçiminin genellikle kullanıldığı türler ise şunlardır: Hikaye, roman, anı, gezi, tiyatro, biyografi.

9. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenin Rolü

Yazma becerisi, temel dil becerileri zincirini oluşturan son halkadır. Yazma becerisini eleştirel bir düşünme süreci olarak düşünmek gerekir. Yazma becerisinin kazanılması için adından da anlaşılacağı gibi yazı yazmakla öğrenilir. Dolayısıyla yazma eğitiminin temel ögesi de “yazdırmaktır”. Öğrenciler yazı yazdıkça keyif alacak ve sürece ısındıkça yeni şeyler yazmak isteyecektir. Bu noktada önemli olan husus öğrencilerin zevklerine uygun yazı etkinlikleri seçmektir.

Türkçe öğretmeni öğrencilerin yaşantıları, hayal dünyası ile ilgili konularda yazılı anlatım çalışmaları yaptırmalıdır. Yazma çalışmalarında öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu yöntem; bir atasözü verilerek öğrencilerden düşünceleri istenir. Aslında belki de bu doğru bilinen yanlışlardan birisidir. Bunun yerine öğrencilerden yaşadığı bir anısı, bir gazete haberi yazdırmak daha yararlı olacaktır. Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan birisidir. Türkçe Öğretim Programı’nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç gerektiren yazma becerisinin kazandırılması ve belirtilen amaçlara ulaşılması, sadece özendirici etkinliklerle mümkün olur. Öğrencinin yazma becerisinin gelişmesiyle ilgili olarak Türkçe derslerinde verilen eğitim yetmeyebilir. Buna ilişkin olarak Türkçe öğretmenleri bu aşamada olan öğrencilerinin diğer derslerde de yapılacak yazma çalışmalarını izlemelidir. Böylece öğrenci yazmanın önemini ne kadar önemli olduğu bilincine varmış olur. Yazma , bireylerin iletişim kurmalarına yönelik ihtiyaçlarını karşılamasının yanı sıra öğrenmelerine de yardımcı olur. Ayrıca, öğrenciler, yazma becerisini geliştirdikçe, düşünme becerilerini de kontrol eder ve zihnini kullanmada çok iyi bir duruma gelir. Yazılı anlatım, insanların duygu ve düşüncelerini uzak ve yakın tanıdıklarına, akrabalarına ulaştırılmasına imkan verir.

Türkçe öğretmeni, öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin gelişmesi için öğrencilere basitten karmaşığa yöntemi izlemeli. Dolayısıyla Türkçe dersi öğretiminde bu kural da küçük parçalardan bütüne doğru çalışmalar yapmayla aynı anlamı taşır. Örneğin cümle ve paragraf düzeyinde çalışmalar yapıldıktan ve beceriler kazandırdıktan sonra daha büyük metinler yazdırılmalıdır. Öğretmen yeni öğrenilen kelime ve deyimlerle ilgili çok ve çeşitli cümle örnekleri söylemeli, yazdırmalıdır. Çocuklar ilk başta taklit

ederler sonra özgün cümleler kurarlar. Burada önemli olan cümle ve paragraf çalışmalarının üzerinde durulmasıdır. Öğrencilerin sürekli takip edilmesi, öğrencilere yol gösterilmesi ve cümle kurmada öğrencilere yardımcı olunması gerekmektedir.

Öğrencilerde yazma çalışmalarına başlanmadan önce genel itibariyle bir önyargı vardır. Öğrencilerin yazmayı sevmediği hatta yazmaktan korktuğu gözlenmektedir. Türkçe öğretmenin bu durumu, korkuyu ortadan kaldırması yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde en önemli noktadır. Bunun için öğrencilerin yaptıkları hatalar uygun bir şekilde, onları yazmadan uzaklaştırmayacak bir üslup ile söylenmelidir. Ya da önceleri söylememeli daha sonra bu hatayı dile getirmelidir. Başta yapılması gereken öğrenciyi bu sevgiyi aşılmasıdır. İlk başlarda öğrencileri zorlamak büyük bir yanlış. Çocukların sevebileceği çalışmalara yaptırılmalıdır. Bu durumlar öğrencinin hoşuna gidecek ve kendisi de yazmaya devam edecektir. Anı yazma, mektup yazma, rüyasını anlatırma, en sevdiği yemeğin tarifini yazdırma, evinin yolunu tarif etme vb. çalışmalar hayatın içinden olduğu için ve ilgi çekici olduğu için yararlı çalışmalar olacaktır. Kendilerini ifade etmek için yazan öğrenciler sonuçta doğru cümle ve sözcükleri kullanarak gerçek gereksinimlerini keşfederler. Bu nedenle, yazma ve okuma arasındaki yakın ilişki, yazmanın dil derslerinin değerli bir ögesi olmasını sağlar. Dolayısıyla yazma becerisinin gelişmesi okuma ve eleştirel düşünme becerisiyle ilişkilidir. Yazma, düşüncelerin belli bir plan dahilinde aktarılmasını sağlayan bir beceridir. Bu nedenle yazma eğitimi-öğretimine ayrı bir önemin verilmesi ve bu alışkanlığın oluşturulması gerekmektedir.

Kaynaklar

- Aktan, Karakuş E. N. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kütahya İli Örneği). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, 11, 701- 732.
- Can, R. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık Ve Tutarlılık. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiçek, S. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metin Yazma Becerilerinde Eşdizimsel Örüntüleme Görünümleri. Yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Demirel, Ö. (2012). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneyli, A. (2007). Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hamzadayı E. (2010). Bütünleştirilmiş Öğrenme Öğretme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Özden, Yüksel (2011). Öğrenme ve Öğretme (11. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Saban, A. (2013). Öğrenme Öğretme Süreci. (6.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şentürk, C. (2009). "Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırıcılık". Eğitim Dergisi, Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi,
- Terkan. R, and Ucar Ö. (2021).Determination of Success Driven Motivation in Communication for Secondary Education 10th Year Students TRNC Sample. International Review of Management and Marketing.
- Temizkan, M. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinlerde Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanma Durumları. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31, 13- 32.
- Terkan. R, and Ucar Ö. (2020).The Relationships between Information and Practices of Teaching Staff that Give Courses at Educational Programs during the COVID 19 Pandemic with Regards to Distance Learning.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi. Dil ve Edebiyat Dergisi, 1(1), Türkçe Sözlük (2009). Ankara: TDK Yayınları.
- M Tezer, O Uçar, A Tepe .(2019). A Research on the Use of Visual Media Technology in Education Una investigación sobre el uso de la tecnología de los medios visuales en la educación Education in the knowledge society (EKS), 2019 <http://dx.doi.org/0000-0001-5093-1063>

- Uçar O, Ozcan D. (2017). Determination of the Perceptions of the Turkish Language Teachers Toward the Use of Modern Measurement and Evaluation Tools. *Int J Sci Stud* 2017;5(8):158-164.
- Uçar O, Ozcan D. (2017). Determining the Views for the Use of Contemporary Measurement and Evaluation Forms of Turkish Teachers. *Int J Sci Stud* 2017;5(8):202-211.
- Uçar, Ö. (2019). İlk Okuma-Yazma Öğretimi Dersinde Teknoloji Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmeni Adayı Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi . *Kıbrıs Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*,3(5),43-56.Retrievedfrom <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kaid/issue/51467/559309>
- Uçar, Ö. (2012). Orhan KEMALİN Eserleri ve Hayatı, Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Lefkoşa, Kıbrıs.
- Uçar, Ö. (2016). Türkçe öğretmenlerinin çağdaş ölçme değerlendirme araçlarının kullanımına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa, Kıbrıs.
- Uçar, Ö. (2023).Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Kullanılmasına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. Determination of Interviews of Middle School Turkish Teachers Towards the Use of Story-Based Learning Approach. *Kıbrıs Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*. Lefkoşa, Kıbrıs
- Uçgun, D. (2009). Yazılı Anlatımları Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve Beceri Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. 1-3 Mayıs 2009. Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Watson, J. (2001) Social Constructivism in the Classroom, Support For Learning, 16(3), 140-147.
- Wolf, V. (2008) Virginia Woolf'tan Yazarlık Dersleri. Yedi Derste Yazma Sanatı. Çev.Ebru A. Kesen ve Merve Ön,2. Baskı, İstanbul. Timaş Yayınları
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.) Eğitimde Yeni Yönelimler (ss. 39–65). 1.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Yılmaz, O. (2009). 6, 7, 8. Sınıftaki Yüz Öğrenciye Ait Çalışma Kitabından Hareketle Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Entelektüel Sermaye Yönetimi ve Örgütsel Sürdürülebilirlik Bakış Açısıyla Eğitim Kurumları

Türkan Argon¹

Sibel Burukoğlu²

Özet

Bilgiyi üretmenin ve doğru şekilde kullanmanın öneminin giderek arttığı günümüz örgütlerinde, bilgi, beceri ve uzmanlık yönünden gelişmiş bireylerin örgütler için değerli kaynak haline geldiği bir gerçektir. Hızla değişen rekabet koşulları, küreselleşmenin güçlü etkisi ve bilişim teknolojisindeki gelişmeler, tüm sektörlerde örgütsel süreç ve sistemlerin yanı sıra insan kaynaklarına odaklanmayı gerekli kılmaktadır. Çünkü katı rekabet yarışında örgütleri öne geçiren ve sürdürülebilirlikte örgüte üstünlük sağlayan en önemli faktör örgütün insan kaynakları diğer bir ifadeyle entelektüel sermayesidir. Bu yüzden örgütler, bilimsel gelişmelere ayak uydurabilmek ve yeni teknolojiler üretebilmek için insan kaynaklarını etkili kullanmak ve rekabet gücünü artırmak zorundadır. Dolayısıyla örgütler, entelektüel sermayesini geliştirmek ve yönetmek için daha çok yatırım yapmaya önem vermelidir. Böylece etkili ve verimli bir entelektüel sermaye yönetimi sağlanarak örgütün başarısı ve sürdürülebilirliği sağlanacaktır.

GİRİŞ

Günümüz dijital çağında örgütlerin bilime ve bilişim teknolojilerinin geliştirilmesine yönelik yaptığı yatırımlar, teknoloji ve bilgiye dayalı üretimin önemini artırmış, küreselleşmenin de etkisiyle bilgi, örgüt açısından önemli bir sermaye unsuru haline gelmiştir. Bilgi sarmalı ile karşı karşıya kalan örgütlerin bu unsuru ekonomik değere dönüştürmesi, entelektüel sermaye kavramına daha fazla önem vermesine neden olmuştur. Çünkü entelektüel sermaye,

1 Prof. Dr., BAİBÜ, Eğitim Fakültesi, Bolu, argon_t@ibu.edu.tr

2 Müdür Yardımcısı, MEB, Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu, Bolu, brkgsbl24@gmail.com

örgütlerin yenilikçi ve dinamik bir yapıya sahip olmasını sağlamasının yanı sıra sürekli yaratıcı fikirler ve stratejiler üreterek geleceğe yön vermesine ve örgütsel sürdürülebilirliğin devamına da katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla örgütlerin yaşanan sosyal, toplumsal ve kültürel değişimler ile teknolojik ve bilimsel gelişmeler ışığında oluşan rekabet koşullarıyla başa çıkabilmesi, hedeflerine ulaşabilmesi ve sürdürülebilirliklerini sağlaması, güçlü bir entelektüel sermayeye sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. Toplumsal düzenin en belirleyici faktörü ve eğitim sisteminin en temel parçası olan okullar için de entelektüel sermaye önemini hızla artırmaktadır. Bu düşünceler ışığında yapılan bu çalışma ile örgütlerdeki entelektüel sermaye yönetimi ile örgütsel sürdürülebilirlik arasındaki ilişki eğitim kurumları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada önce entelektüel sermaye yönetimi sonra örgütsel sürdürülebilirlik ele alınıp aralarındaki ilişki ortaya konulmuş, ardından bu kavramlar ve ilişkileri eğitim kurumları açısından tartışılmaya çalışılmıştır.

1. Entelektüel Sermaye Yönetimi

Entelektüel sermaye yönetimi, önemi her geçen gün anlaşılan, örgütlere değer kazandırıp, fark yaratan yaklaşımlardan biridir. Entelektüel sermaye yönetiminin anlaşılabilirliği açısından önce entelektüel sermaye kavramı ve boyutları ardından entelektüel sermaye yönetimi ele alınmıştır.

1.1.1. Entelektüel Sermaye

1969'da ilk kez John Kenneth Galbraith'in tanımladığı ve "entelektüel faaliyetler bütünü" olarak ifade edilen entelektüel sermaye kavramı, örgütlerin birbiriyle rekabet etmesini kolaylaştıran ve örgütün piyasa ile mali değerinin farkından oluşan önemli bir faktördür (Güngör ve Celep, 2016). Entelektüel sermayenin ilk uygulaması, 1990'da İsveçli Skandia şirketinde "Entelektüel Sermaye" adıyla kurulan birim tarafından yapılmış, bu birim dünya genelinde pek çok örgütün uyguladığı ve entelektüel sermayenin ölçülmesine yönelik, çalışanların bilgi, beceri ve yeteneklerine odaklandıkları çalışmalar yapmıştır (Bekmezci, Orçanlı ve Eroğlu, 2020). Thomas Stewart da 1991'de yazdığı "Beyin Gücü" adlı makalesinde, entelektüel sermayeyi "çalışanlar tarafından bilinen, örgüte rekabet üstünlüğü sağlayan bütün unsurlar" olarak tanımlamış (akt: Karakuş ve Çobanoğlu, 2013), örgütün entelektüel sermayesinin süreçler, kullanılan teknolojiler, patentler, çalışanlar, müşteriler ve tedarikçilerin tamamından oluştuğunu belirtmiştir.

Entelektüel sermaye ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında; Stewart'ın (1997) bir örgütü diğerlerinden avantajlı kılan tüm bilgiler ve entelektüel malzemeler olarak tanımlarken; Nahapiet ve Ghoshal'ın (1998) örgüte refah

sağlayan ve biliş kapasitesi açısından en değerli kaynaklarından biri; Jacobsen ile Hofman-bang'ın (2005) ise “geleneksel bilançosunda gösterilmeyen ancak örgütün gelecekteki başarısı için hayati önem taşıyan faktörlerin tümü” olarak tanımladıkları görülmektedir. Akyüz'e (2006) göre ise entelektüel sermaye, bütün örgütlerin ulaşmayı hedefledikleri değerleri oluşturan bilgi, deneyim, fikirler gibi faktörlerin tümüdür. Yapılan tanımlar doğrultusunda; bir örgütün sahip olduğu bilgi, beceri, deneyim, yetkinlik düzeyi ve örgütün altyapı, donanım ve kültürel özellikleriyle elde ettiği tüm bilgilerin örgütün entelektüel sermayesi olarak nitelendirilebileceği ortaya çıkmaktadır (Demir ve Yılmaz, 2018). Bu bağlamda entelektüel sermayenin, örgüt için faydalı ve önemli bir değere dönüştürülebilen, örgüte her açıdan sürdürülebilir rekabet üstünlüğü kazandırabilen, fakat taklit edilemeyen ve örgütte insana bağlı olarak değişen ve gelişen bilgi varlıklarından oluştuğu söylenebilir.

Örgütün sahip olduğu bilgi sistemleri, finansal ilişkiler, teknoloji, hizmet anlayışı, deneyim, yönetim felsefesi vb. olguları kapsayan, orijinal fikirlerini ürün, hizmet ve değerlere dönüştürebilme yeteneği olarak da tanımlanabilen entelektüel sermaye (Karacan, 2004), örgütün doğru ve etkin yönetilmesini sağladığı gibi değişim ve rekabet ortamında sürdürülebilir bir yapıya kavuşmasını da kolaylaştırmaktadır (Acar, 2018). Bu açıdan bakıldığında entelektüel sermayenin örgütlerin yapısını, sistemlerini, yönetsel süreçlerini, stratejilerini ve müşteri ilişkilerinin bütününe oluşturduğu düşünüldürse, örgüt ağacını besleyen, onu ait olduğu toprağa yani sektörüne sıkıca bağlayan ve geleceğe taşıyan kökleri olduğu değerlendirilebilir (Alagöz ve Özpeynirci, 2007). Örgütsel açıdan önemli bir yönetsel sorumluluk olarak görülen, örgütün rekabet avantajının devamını sağlayan, maddi olmayan varlıkların tümü olan entelektüel sermaye, örgütlerin türüne, yapısına, büyüklüğüne hatta coğrafi yerleşimine bakılmaksızın gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır (Karacan, 2004). Çünkü örgütün yapısında olan ve değerini belirleyen tüm bu soyut olgular, örgütü değişen koşullara karşı güçlü kılmakta ve geleceğe taşımaktadır. Bu bağlamda entelektüel sermayenin tek bir hedefe yönelik olmadığı, örgüt içi ve dışı tüm etkileşim ve ilişkilere bağlı sürdürülebilir bir kavram olduğu ifade edilebilir.

1.2. Entelektüel Sermaye Boyutları

Örgüte özgü bakış açısıyla, belli bir amaca yönelik olmadığına entelektüel sermayenin yönetilmesi ve kullanılabilmesi mümkün olmadığından, bu sermayeyi oluşturan unsurların tanımlanması önemlidir (Karacan, 2004). Alan yazında entelektüel sermayenin farklı biçimlerde sınıflandırıldığı göze çarpmaktadır. Entelektüel sermayenin boyutlarını, Sveiby (1998) bireysel yetenek, iç yapı ve dış yapı olarak üç başlıkta ele alırken, Brooking (1998)

bilgi sermayesi varlıkları, altyapı varlıkları, insan odaklı varlıklar ve piyasa varlıkları olarak boyutlandırmıştır. Bontis (1999) ise insan sermayesi, sosyal (ilişkisel) sermaye ve örgütsel (yapısal) sermaye şeklinde temellendirerek, sosyal sermayeyi daha detaylı olarak ele almıştır. Yapılan sınıflandırmalarda entelektüel sermaye boyutlarının, farklı perspektiflerden ele alınarak değerlendirilmesi söz konusu olsa da genel olarak insan sermayesi, örgütsel sermaye ve sosyal sermaye olmak üzere üç başlıkta sınıflandırıldığı görülmektedir. İnsan sermayesi, örgüt çalışanlarının problem çözme yeteneği, bilgi birikimi, liderlik, inovasyon ve girişimcilik becerilerini kapsarken; örgütsel kapasite olarak da ifade edilen örgütsel sermaye örgütlerin yapısı, bilgi sistemleri, stratejik alt yapısı ve süreçlerinin tümünü kapsamaktadır. Sosyal sermaye ise örgütün toplumla ilişkisini göstermekte, çalışanların örgüte bağlılığını ortaya koymaktadır (Acar, 2018). Entelektüel sermaye yönetimi açısından bu boyutlar ayrı ayrı ele alınsa da birbirinden ayrılmaz nitelikte bir bütünün parçaları oldukları söylenebilir. Çünkü her bir boyut bilgi odaklı olmasının yanı sıra birbirini etkilemekte ve uzun vadede örgüte bir değer kazandırmaktadır (Akan, Başar ve Şahin, 2014). Nitekim entelektüel sermaye ile ilgili olarak yapılan çalışmalar, örgütsel yönetim anlayışında bazı değişim ve gelişmelerin ortaya çıktığını, örgütlerin ileriye dönük planlamalarını yaparken entelektüel sermayesini etkili ve verimli şekilde yönetmek için gerekli adımları atmaya başladıklarını göstermektedir (Karacan, 2004). Örgütler özellikle insan ve sosyal sermayesinde süreklilik sağlamak amacıyla, örgütsel sermayelerini güçlendirmeye çalışmışlar, bu doğrultuda çalışanların iş tatminini artırarak iş gücünde kayıp yaşanmaması adına çeşitli önlemler almışlardır (Ercan, Cavbin ve Menteş, 2018). Böylelikle örgütsel süreçlerin eksiksiz ve doğru biçimde yürütülerek, hedeflerine kolaylıkla ulaşmayı ve sürdürülebilirliklerini sağlamayı amaçlamışlardır.

Örgütler elde ettikleri bilgiyi ya da kendilerine ait soyut olguyu, amaçları doğrultusunda kullanabildikleri oranda değer elde edebilmekte aynı ölçüde örgütsel sermayelerine aktarabilmektedir (Karakuş ve Çobanoğlu, 2013). Bu süreç gerçekleşmediğinde, sahip olunan bilginin entelektüel sermaye açısından örgüte herhangi bir yararı ve getirisinin bulunması oldukça zordur. Bunun yanında çalışana ait yetkinliklerin, örgüte değer katmak için kullanıldığında entelektüel sermayenin bir parçası olabildiği, örgütsel sermayenin oluşturulmadığı bir örgütte ise entelektüel sermayenin sadece insan sermayesinden ibaret kaldığı unutulmamalıdır (Karacan, 2004). Bu yüzden örgütsel sermayenin, örgütte zor oluşturulan, ancak kolay kontrol edilen bir unsur olduğu söylenebilir (Görmüş, 2009). Bu çalışmada ise entelektüel sermaye kavramı Saint-Onge'nin (1996) sınıflandırması olan insan, örgütsel (yapısal) ve sosyal (ilişkisel) sermaye olarak üç boyutta incelenmiştir.

İnsan Sermayesi

Entelektüel sermayenin en temel boyutu olarak kabul edilen insan sermayesi, örgüt çalışanlarının bireysel anlamda sahip olduğu tüm yetkinliklerin toplamıdır (Örgün ve Kalay, 2018). Bu bağlamda insan sermayesi, mesleki-teknik bilgi, yeterlilik, yetenek ve girişimcilik gibi çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır (Acar, 2018). Başka bir görüşe göre ise insan sermayesi sadece bilgi ve yetenekten değil, aynı zamanda zeka, yaratıcılık, hayal gücü, güvenilirlik, takıma uyum, motivasyon gibi özellikleri de kapsayan oldukça geniş yelpazeli bir kavramdır (Alagöz ve Özpeynirci, 2007). Bu doğrultuda, Stewart (1997) insan sermayesini, bireyin örgütün amaçlarına hizmet etmek ve sorunlara çözümler üretmek için ihtiyaç duyduğu yetenekleri olarak ele alırken; Karakuş (2008) insan sermayesinin temelini, örgüt çalışanlarının, örgüt için kişisel yetenek, stratejik bilgi, yaratıcılık ve donanımını kullanarak ürettikleri değerler ile onlardan beklenen davranışların oluşturduğunu belirtmektedir. Akyüz (2006) yapılan açıklamaları biraz daha genişleterek, insan sermayesinin temelinde insanın sahip olduğu bilginin yer aldığını ve kişinin eğitim düzeyinin, yaşama ve mesleğe yönelik kişisel tecrübelerinin, genetik geçmişinin ve davranışlarının da bu sermayeyi oluşturduğunu belirtmiştir. Yapılan tanım ve açıklamalar insan sermayesinin, örgütün hem bugünü hem de geleceği için gerekli tüm yenilik ve değişimlerin kaynağı olduğunu göstermektedir.

Örgütlerin insan sermayesinden etkili ve verimli şekilde yararlanabilmeleri için sahip oldukları bu sermayeyi örgütsel sermayeye dönüştürmeleri ve çalışanlarının sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek, donanım ve yeterliliklerini örgüte değer kazandıracak biçimde kullanmaları gerekmektedir (Aslanoğlu ve Zor, 2006). Örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri kadar örgütsel değer yaratmaları için de yine örgütün gelişmiş insan sermayesine sahip olması gerekmektedir (Aydın, Ceylan ve Köse, 2012). Örgütler bu doğrultuda insan sermayesini geliştirmek için dışardan nitelikli iş gücü alabilir ya da kendi çalışanlarının bilgi ve becerilerini artırıp onları yetiştirebilirler (Karakuş, 2008). Çünkü çalışanların bilgi, yetenek, yaratıcılık, tasarım geliştirme, karar verme becerileri vb. yeterlilikleri, insan sermayesinin en temel kaynağı olup, hiçbir örgüt bunu göz ardı edemez. Bu yüzden örgütlerin amaçları doğrultusunda insan sermayesine doğru yatırımları yapmaları, örgütlerin sürdürülebilirlikleri ve yüksek performansları için büyük önem taşımaktadır.

Örgütsel açıdan insan sermayesinin öncelikli hedefinin, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek adına yeni fikir, oluşum, ürün, hizmet veya yenilik yaratmak olduğu göz önüne alındığında (Acar, 2018); bunu sağlamak için gerekli zemini oluşturacak kişinin öncelikli olarak yönetici olduğu ortaya

çıkılmaktadır. Bu açıdan, insan sermayesinin etkin bir biçimde yönetilmesi sürecinde örgüt yöneticilerine büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Örgüt yöneticileri, bu süreçte çalışanların eğitimlerine önem vererek, onların motivasyon ve iş tatminini artırarak, örgütlerinde insan sermayesinin niteliğini geliştirebilirler (Alagöz ve Özpeynirci, 2007). Bunun yanı sıra insan sermayesinden daha fazla yararlanmak için, örgütsel amaçlar doğrultusunda birtakım stratejiler geliştirerek, çalışanların bilgilerinin bir kısmının örgütsel sermayeye aktarım, böylece çalışan işten ayrılrsa bile bilgilerin bir kısmının örgütte kalmasını sağlayabilirler (Görmüş, 2009).

Görüldüğü gibi insan sermayesi, örgütün varlığını sürdürebilmesi için temel bir faktör olup, örgüt içinde tüm çalışanların deneyim, yetenek, beceri ve bilgilerinin toplamı, diğer bir ifade ile entelektüel sermayenin yaşam kaynağıdır (Örgün ve Kalay, 2018). Dolayısıyla örgütte çalışanların eğitim ve yetiştirme düzeylerinin artması ile üretkenlik, yaratıcılık, bilgi, beceri, uzmanlık ve deneyimleri de artacaktır (Bontis, 1999). Diğer bir ifade ile çalışanların eğitime ve gelişmesine yapılan yatırım, örgütün insan sermayesini geliştirecektir (Demir ve Yılmaz, 2018). Bu bağlamda gelişmiş insan sermayesine sahip olan örgütlerin daha etkin ve işlevsel bir insan kaynakları yönetimi anlayışı elde edeceği söylenebilir. Etkili insan kaynakları yönetimi ise örgüt kültürünün gelişmesine, örgütsel değişimin kolaylaşmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca gelişmiş insan sermayesi, girişimcilik ve inovasyon fırsatlarını iyi değerlendirerek, örgütün topluma yön veren bir konuma ulaşmasını da sağlayabilir. Bu durum örgütsel sürdürülebilirliğin devamına da olanak sağlayacaktır. Kısaca insan sermayesi tek başına örgüt açısından oldukça önemli olmakla birlikte, entelektüel sermayenin diğer boyutları örgütsel ve sosyal sermayeyle beraber bütünü oluşturan öğelerden biri olup, birlikte işe koşulduğunda istenilen düzeye ulaşacaktır.

Örgütsel (Yapısal) Sermaye

Örgütsel süreçlerin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine katkı sağlamak amacıyla örgütün sistemlerine, yenilikçilik ve etkililiğine yapılan yatırım olarak tanımlanan örgütsel sermaye, insan sermayesi ile sosyal sermaye etkileşiminin bir ürünüdür (Demir ve Yılmaz, 2018). Başka bir ifadeyle örgütsel sermaye, entelektüel materyalin elde edilmesi, aktarılması ve kullanılmasını kapsayan örgütsel bir yetenek olup, insan sermayesinin güçlendirilmesi ve desteklenmesini sağlamaktadır (Görmüş, 2009). Örgütte çalışanın entelektüel sermayesi güçlü olsa bile örgütsel sermayenin zayıf olması, onun potansiyelini gerçekleştirmesini engelleyebilmektedir. Bu durum örgütsel sermayenin, insan sermayesi ile yakın bir etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Yani insan sermayesi örgütsel sermayeye temel oluştururken,

örgütsel sermaye de insan sermayesinin gelişimini sağlamaktadır (Kurt, 2008). Diğer yandan örgütsel sermaye sayesinde çalışanların uzmanlık birikimi, örgüt açısından değer oluşturacak performansa dönüştürülmekte ve böylece örgüt bilgiyi yeniden üretebilen, kullanabilen ve ekonomik değer haline getirebilen bir yapı haline gelmektedir (Zaim ve Gürün, 2007). Dolayısıyla insan sermayesi ile örgütsel sermaye arasında bağımlı bir ilişkiden söz etmek mümkündür.

Örgütsel sermayeye yönelik; Stewart (1997) örgüte ait olan, hep örgütte kalan bilgi; Bontis (1999) “çalışanlar ile örgütün çok daha iyi duruma gelmesi için onlara katkı getiren ve buna imkan tanıyan yapı” tanımını yapmıştır. Buna göre örgütsel sermaye, “bilgiyi ve insan sermayesini düzenleyen, geliştiren ve destekleyen bir altyapı”dır (Bayraktaroğlu ve Mustafayeva, 2008). Tekrar üretilebilen ve paylaşılabilen bir niteliğe sahip olan örgütsel sermaye, örgüte ait kültürel ve entelektüel mülkiyetler, marka, bilgi teknolojileri, süreçler ve sosyal sorumluluklar gibi kodlanabilen, saklanabilen ve kurumsallaşmış bilgilerin tümüdür (Demir, 2018). Aynı zamanda örgütsel öğrenme kapasitesinin gelişmesine ve sürdürülebilirliğin sağlanmasına katkı sağladığı gibi (Güngör ve Celep; 2016) örgütün büyüme ve gelişmesinin en önemli kaynağıdır (Örgün ve Kalay, 2018). Son dönemde yaşanan bilimsel gelişmeler ışığında ortaya çıkan patentler, yenilik teknikleri, örgütsel yönetim araçları ve AR-GE gibi kavramlar da bu yapının dinamik bir şekilde sürdürülmesine katkı sağlamaktadır (İpçioğlu ve Şahin, 2012).

Bu düşünceler doğrultusunda, örgütsel sermayenin, örgütün yenilikçilik ve yaratıcılık potansiyelini ortaya koyan önemli bir unsur olduğu ifade edilebilir. Çünkü örgütün sahip olduğu tüm insan kaynakları ve bilgi birikiminin, kalıcı bir biçimde örgütsel sermayeye dönüştürülmesi ile örgüt yeni teknolojiler geliştirebilir hatta çağı değiştirecek buluşlar ya da icatlar yapabilir. Bu durum aynı zamanda örgütün bulunduğu toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan gelişmesine de olumlu katkı sağlayabilir. Ayrıca örgütler uluslararası ticaret ve finansal ilişkiler konusunda önemli kazanımlar elde edebilir. Bu yüzden örgütlere ait olan bilginin, örgütsel sermaye haline getirilmesinin, sürdürülebilirliğin sağlanmasında önemli bir mihenk taşı olduğu düşünülmektedir. Güngör ve Celep’in (2016) örgütsel öğrenme ile örgüt içi bilgi paylaşımını, entelektüel sermayenin önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koydukları araştırma sonuçları da bu görüşleri destekler niteliktedir.

Sosyal (İlişkisel) Sermaye

Entelektüel sermaye açısından stratejik bir öneme sahip olan hem çalışanlar arası ilişkileri hem de örgütün meslek grupları, kulüpler, mezun

dernekleri, müşteriler, tedarikçiler, rakipler vb. ile olan ilişkilerini kapsayan sosyal sermaye kavramı (Demir, 2018), ilk kez 1916 yılında Judson Hanifan'ın yaptığı çalışmada kullanılmıştır. Hanifan (1916, akt: Demir ve Yılmaz, 2018), okulları geliştirmek için sosyal ilişkilerin önemini vurgulamak amacıyla yaptığı bu çalışmada, toplumda kişiler arası ilişkilerin önemine değinirken, bireyin çevresiyle kurduğu ilişkilerin kendisine ve çevresine katkı sağlayacağını, böylece sosyal sermayesinin artacağını ileri sürmüştür. Bireysel anlamda sosyal sermayenin artması ise, örgüt içinde karşılıklı güven, anlayış ve duygusal atmosferi geliştirerek, örgütün ortak değer ve davranışlar oluşturmasına olanak sağlamaktadır (Haban ve Bozkurt, 2017). Diğer yandan örgütün adı, marka değeri, halkla ilişkiler, Franchising anlaşmaları, iletişim-dağıtım ağ ve sistemleri, üretim kanalları vb. kaynaklarından oluşan sosyal sermaye, örgütün entelektüel sermayesinin maddi değere dönüştüğü alanı olarak da değerlendirilmektedir (Aslanoğlu ve Zor, 2006). Bu yüzden örgütün sosyal sermayesine yatırım yapması, hizmet kalitesini ve finansal ilişkilerini geliştireceği gibi örgütün gelecekte sürdürülebilirliğini de sağlayacak önemli bir süreçtir.

Sosyal sermaye ilgili alanyazında, toplumla bütünleşen, işlevsel ve ulaşılabilir bir niteliğe sahip olan ilişkilere dayalı bir kavram olarak vurgulanmış, ayrıca işbirliği, güven, normlar, değerler ve bağlılık vb. unsurlar örgütler açısından da ele alınmıştır (Akyürek ve Çelik, 2020). Örgütsel açıdan, örgütün sahip olduğu sosyal ağ ve ilişkiler bütünü, diğer bir ifadeyle sosyal sermayesinin daha geniş bir çevreyle etkileşim kurmasına imkan sağlayarak, örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesini kolaylaştıracağı söylenebilir (Demir ve Yılmaz, 2018). Ayrıca örgütte tüm paydaşlarla uzun süreli ve yararlı ilişkilerin kurulmasının, örgüte değer yaratan bir etki oluşturarak entelektüel sermayenin de gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Örgün ve Kalay'ın (2018) entelektüel sermayeyi incelediği çalışmalarının sonuçları da bu görüşü destekler niteliktedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde sosyal sermayenin, toplumsal yaşamı düzenleyen bütün süreçlerde örgütsel sürdürülebilirlik üzerinde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra sadece örgüt içi ve dışı kurulan ilişkiler değil, ilişkilerin niteliği diğer bir ifade ile örgüt çalışanlarının birbirlerine tutum ve yaklaşımları, farklılıklara saygı, örgüt içindeki duygusal atmosfer, çalışma biçimi ve günlük alışkanlıklar da örgütün çevreyle ilişkilerini etkileyen sosyal sermaye unsurları arasında gösterilmelidir. Dolayısıyla her örgütte sosyal sermayenin varlığından söz edilebilir ancak ayırt edici özellikleri örgütlere göre değişmektedir. Bu bağlamda bir örgütün sosyal sermayesi ne kadar gelişmişse rekabet gücü, hizmet kalitesi ve sürdürülebilirliği de o kadar gelişmiş olduğu söylenebilir. Bu yüzden örgütün

sosyal sermayesini geliştirmek adına çalışanların çeşitli gruplarla işbirlikleri kurması sağlanabileceği gibi, organizasyonlar düzenlenip, yaratıcılığı desteklenerek örgüte katma değer sağlayacak yeni oluşumlar belirlenebilir.

1.3. Entelektüel Sermaye Yönetimi

Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesiyle ortaya çıkan, dijital çağın farklı ve yeni gerekliliklerine ayak uydurabilmek ve sürdürülebilirliklerini sağlamak için rgterin yeni stratejiler geliştirmesi bugün çok daha önem kazanmıştır. Bu doğrultuda örgütlere rekabet ortamında önemli stnlkler sağlayacak unsurlardan biri etkin bir entelektüel sermaye yönetiminin gerçekleştirilmesidir. Bu yüzden örgüte g ve değer kazandıran, değişim ve gelişmelere adapte olmasını sağlayan önemli unsurlardan biri olan entelektüel sermaye yönetiminin önemi her geçen gün artmaktadır (Bayraktaroğlu ve Mustafayeva, 2008). Genel hatlarıyla çalışanların bilgi ve becerilerinin artırılmasını, örgüte yenilik getirmeyi sağlayacak sistemlerin geliştirilmesini ve örgütün sürdürülebilirliğini sağlayacak yönetsel araçların uygulanmasını kapsayan entelektüel sermaye yönetiminin (zkara, 2008) amacı, örgütün entelektüel sermayesini örgütsel amaçlar doğrultusunda dönüştürmektir (Karacan, 2004). Diğer bir ifade ile etkili bir entelektüel sermaye yönetimiyle örgütün ekonomik performansı artacak, örgüte değer katan yeni bilgiyi üretmesinin yolu açılacaktır. Bunun yanı sıra finansal açıdan örgüt isim yapacak, çalışanlarına kimlik kazandıracaktır.

Alan yazında entelektüel sermaye yönetimi ile ilgili farklı modellerin ortaya konulduğu görülmektedir. Bunlardan ilki, İsveç'in uluslararası sigorta şirketi Skandia'nın yöneticisi Edvinsson tarafından ortaya atılan ve entelektüel sermaye yönetimini pratik bir model olarak değerlendirilen "Skandia Modeli"dir (Kok, 2007). Modele göre örgütün entelektüel sermayesi, insani ve yapısal boyutlar olmak üzere iki boyutun toplamı olup örgütün entelektüel sermayesinin geliştirilmesi için yol gösterici nitelik taşımaktadır (zkara, 2008). Bir diğer model, Brown, Andrew, Osborn, Twila, Chan, James, Jaganathan ve Venkat'ın (2005) entelektüel sermaye unsurlarıyla insan kaynakları yönetiminin işlevlerini ilişkilendirdikleri modeldir. Modele göre, örgütte insan sermayesinin gelişmesi, insan kaynakları yönetiminde uygulanacak yenilikçi fikirlerin ve stratejilerin uygulanmasına bağlıdır ve yapılan faaliyetler, örgüte rekabet avantajı yaratırken sürdürülebilirliğe de yardım etmektedir. Bu yüzden modelde örgütte etkili bir insan kaynakları yönetimi gerçekleştirilmesinin, entelektüel sermayenin gelişmesine ve örgütün sürdürülebilirliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Entelektüel sermaye yönetimine katkı sağlayan modellerden diğeri de Van Buren'in (1999; akt: Özkar, 2008) bilgi yönetimi sürecinin, örgüt performansına etkisini ve daha iyi bir entelektüel sermaye yönetimine sağlayacağı katkıları ortaya koyan modelidir. Buna göre örgütler girdi ve çıktı koordinasyonunu geliştirerek, entelektüel sermaye ölçümünü kolaylaştırabilir ve daha iyi bir entelektüel sermaye yönetimi gerçekleştirebilirler. Belirtilen modellerde, örgütün entelektüel sermayesinin doğru bir biçimde ölçülmesinin ve geliştirilmesinin, etkin olarak yönetilmesinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Çünkü entelektüel sermaye, örgütün devamlılığını sağlayan değerli bir araçtır ve bu aracın istenilen şekilde yönetilmesi için uygun yönetim stratejilerinin uygulanması önem taşımaktadır. Bunu gerçekleştirebilen örgütler, örgütsel stratejileri ile entelektüel sermayelerini bütünleştirebilmekte, kamuoyunda tanınırlığını artırabilmektedir. Ayrıca geleceğe yönelik kalıcı planlama yapabilmekte ve örgütsel yapılarına yönelik yeni standartlar geliştirebilmektedir.

Etkin bir entelektüel sermaye yönetimine yönelik Stewart (1997) birtakım ilkeler belirlemiş, ortaya koyduğu bu ilkelerde, örgütlerin insan ve sosyal sermayesinin sahibi olmadığını, bütün zeki ve yetenekli personelin sermaye niteliği taşımadığını ve örgütün insan sermayesini, ekip çalışmasıyla geliştirmesi gerektiğini belirtmektedir. Ona göre, insan sermayesi, örgütsel ve sosyal sermaye birlikte çalıştığı için hepsine ayrı ayrı yatırım yapmak gerekmemektedir. Ayrıca Stewart (1997) örgütsel sermayenin örgüt tarafından kolaylıkla kontrol edilebildiğini ve yöneticilerin bilgi yönetimine önem vermesi gerektiğini savunmaktadır. Bu ilkeler ışığında, çalışanların bilgi, becerileri ve yeterlikleri örgütü farklı kılabilmekte, hizmet kalitesini artırabilmekte ve o örgütü diğerlerinin önüne geçirebilmektedir. Ancak bunu sağlayabilecek nitelikte çalışanların yetiştirilmesi için sağlam bir örgütsel yapının kurulması gerekmektedir. Böylelikle örgütün geçmiş ile geleceği arasında köprü kurabilmesi ve piyasa değerinin artması kolaylaşacaktır. Bunun yanı sıra amaca yönelik bir bilgi yönetimi sağlandığında, örgütte etkili bir insan kaynakları yönetimi anlayışı da geliştirilebilir. Örgütün sahip olduğu entelektüel sermayeyi korumak ve geliştirmek için birtakım örgütsel ve yönetsel stratejiler geliştirilmeli, örgütün insan sermayesi ile sosyal sermayesi birlikte değerlendirilmelidir. Bu açıdan düşünüldüğünde, örgütte gerçekleştirilen bilgi ve teknoloji yönetimi ile öğrenen örgüt oluşturma gibi yönetsel stratejilerin, entelektüel sermayeyi geliştirerek, örgüte özgü kalıcı değer sağlayacağı, böylece örgütsel sürdürülebilirliğin artacağı ifade edilebilir. Bu bakımdan örgüt yöneticileri, yönetsel ve örgütsel olgu ve kavramlara geniş bir perspektiften bakmalı, örgütün performansı, başarısı ve sürdürülebilirliği açısından çağdaş ve modern uygulamalar geliştirmelidir.

Genel olarak bakıldığında, ulusal ve uluslararası arenada söz sahibi olmak isteyen örgütler, geleceğe yönelik güçlü ve etkili rekabet stratejileri geliştirmeli, kendini ileriye taşıyan yeni bilgi ve teknolojileri üretmek amacındadır. Bunun için örgütler en önemli kaynakları olan entelektüel sermayesini iyi değerlendirmeli ve örgütü geleceğe taşıyacak şekilde etkin yönetmelidir. Bunu sağlayabilmek için örgütler çaba göstermeli ve güçlü bir örgüt kültürü oluşturulmalıdır. Diğer bir ifade ile etkili bir entelektüel sermaye yönetimi gerçekleştiren örgütler, insan sermayesine doğru ve etkili yatırımlar yaparak onların yeni yetkinlikler edinmesini sağlayacak bunu örgütsel ve sosyal sermaye ile bütünleştirerek geleceğin yeni bilgi ve teknolojilerini geliştirebilecektir. Bu yüzden entelektüel sermayenin doğru yönetimi örgütlere rekabet üstünlüğü sağlayarak sürdürülebilirliğini artıracaktır.

1.4. Örgütsel Sürdürülebilirlik

Günümüz bilim dünyasında son dönemde önemi artan konuların başında gelen sürdürülebilirlik kavramı, ilk kez 1972 yılında birçok ülkenin katılımıyla Stokholm’de gerçekleştirilen, Birleşmiş Milletler (BM) İnsan Çevresi Konferansı’nda ele alınmış ve 2015’te “Gündem 2030” ana temasıyla “BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri” olarak kabul edilmiştir (Tuncalı Yaman, 2019). Sürdürülebilirlik kavramının farklı disiplinlerde sosyal, toplumsal, ekonomik, ekolojik vb. şekillerde isimlendirildiği görülmektedir. Sürdürülebilirlik sosyal ve toplumsal açıdan günümüz ihtiyaçlarının gelecek nesillerin de ihtiyaç duyacakları kaynakların tahrip edilmeden karşılanmasını ifade ederken; ekonomik anlamda yenilebilir kaynakların geliştirilmesi ve çevresel sorumluluğun paylaşılması; ekolojik açıdan ise ekosistemin korunması ve biyoçeşitliliğin geliştirilmesi anlamlarında kullanılmaktadır (Gürül, 2016). Sürdürülebilirlik, sosyal, ekonomik ve çevresel hedeflere bağlı olduğundan (Günel, 2017), örgütlere yenilikler getirmek için yol göstermekte aynı zamanda geleceğe dönük yatırımlar yapılmasını kolaylaştırmaktadır (Tokgöz ve Önce, 2009). Bu yüzden örgütler, hedeflerine ulaşmak ve sürdürülebilir bir yapıya sahip olmak için ekonomik, sosyal, çevresel vb. tüm faktörleri göz önünde bulundurmalıdır.

Sürdürülebilirlik kavramı kurumsal açıdan “örgütsel sürdürülebilirlik” şeklinde ifade edilmektedir (Gültekin, 2019). Thomas ve Hockerts’a (2002) göre örgütsel sürdürülebilirlik, örgüt için uzun vadeli değer yaratmak amacıyla yönetsel ilke ve yöntemlerin bütüncül bakış açısıyla ele alınarak, örgütün sahip olduğu ekonomik, çevresel ile sosyal kaynaklarının en etkili ve verimli bir biçimde kullanılmasıdır (akt: Tuncalı Yaman, 2019). Dolayısıyla, örgütlerin sürdürülebilirliği, tüm yönetsel ve örgütsel süreçlere yansıtıldığı

oranda başarı elde edeceği de bir gerçektir. Bu bakımdan örgütlerin, sürdürülebilirliğin öneminin farkında olarak etkinliklerine yön vermesi gerektiği düşünülmektedir. Ulus'un (2018), örgütlerin bazı stratejiler geliştirerek sürdürülebilirlik faaliyetlerine bağlılık oluşturmaya çalıştıklarını ortaya koyduğu çalışmasında elde ettiği sonuçlar da bu görüşü destekler niteliktedir.

Örgütsel sürdürülebilirlik ile ilgili alan yazında, sürdürülebilirlik "örgütsel istikrar" olarak vurgulanmakta ve örgütsel sistemlerin istikrarlı bir biçimde gelişmesine izin veren, sahip olduğu imkanlar doğrultusunda gelişen bir örgüt olarak ifade edilmektedir (Ulus, 2018). Her örgüt kendine özgü bir misyona, finansal yönetim mekanizmasına ve kurumsal imaja sahip olduğundan örgütsel sürdürülebilirliğin taklit edilemez bir nitelik taşıdığı da düşünülmektedir (Shrivastava, 1995). Ayrıca sürdürülebilirliği önemseyen örgütler, stratejik planlama, liderlik, örgütsel ağ kurma becerileriyle insan ve madde kaynaklarını verimli kullanmaya önem vermektedir (Coblentz, 2002). Örgütler için ürün ve hizmet kalitelerinin artırılması, rekabet ortamında avantaj elde edilip devamlılığın sağlanması oldukça önemli olduğundan, birçok örgüt bugün özellikle varlıklarını sürdürebilmek için verimliliği ön planda tutmaya çalışmakta ve bunu sağlamak için sahip oldukları insan sermayesine yatırım yapma yönünde adımlar atmaktadır (Mercin, 2005). Bu açıdan bakıldığında örgütsel sürdürülebilirlik, bir örgütü yönetmek için, örgütün sahip olduğu ilişkiler ağı çerçevesinde ekonomik, sosyal ve çevresel yönden performansını iyileştirmesini sağlamaktadır (Gültekin, 2019).

Örgütlerin temel amaçlarından biri olan, ekonomik, sosyal, çevresel etkinliklerden oluşan ve örgütteki tüm paydaşların istek, ihtiyaç ve beklentileri gözetilerek gerçekleştirilen sürdürülebilirlik çalışmaları, örgüte verimlilik, düşük risk ve maliyet, çevresel değişim, rekabet üstünlüğü ve inovasyon gibi faydalar sağlamaktadır (Ayrıl ve Saracel, 2021). Bunun yanında örgütsel sürdürülebilirlik, evrensel ilkelere dayanıp, örgütün eylemlerini yönlendirerek, tüm birimlerin kullanımı için edinilmesi gerekenlerin örgüte kazandırılmasını sağlamaktadır (Turhan, Özen ve Albayrak, 2018). Bu doğrultuda örgütsel sürdürülebilirliğin, örgütün gerçekleştirdiği ürün ve hizmet faaliyetlerini kısıtlayan sosyal ve çevresel faktörleri iş fırsatlarına dönüştürdüğü böylece ekonomik gelişmeyi sağladığı da ifade edilebilir.

Örgütsel sürdürülebilirliği başarıyla uygulayan örgütler, çevresel, sosyal ve ekonomik sürdürülebilirliklerini de artırabilmektedir (Bansal, 2005). Zira çevresel sürdürülebilirlik açısından örgütler, bütün ekolojik denge unsurlarını gözeterek, üretim politikasını yapılandırırken (Ayvacık ve Yalçın, 2015), çevreye zarar vermeyen üretim teknolojilerini de geliştirebilmekte

ve doğal kaynakların aşırı tüketimini engelleyebilmektedirler (Akarçay, 2014). Sosyal sürdürülebilirlik açısından örgütteki tüm çalışanların entelektüel sermayesini geliştirmek için kültürel ve sosyal sorumluluk projelerine katılmalarına imkan tanınması (Bansal, 2005), örgütün imajını ve marka değerini artıracaktır. Ekonomik sürdürülebilirlik açısından değerlendirildiğinde ise daha az maliyetle daha verimli koşullarda mal ve hizmet üretmesini kolaylaştırabilecektir (Gürül, 2016). Görüldüğü gibi örgütsel sürdürülebilirlik, tek tek değil ekonomik, çevresel ve sosyal açıdan sağlandığı ölçüde gerçekleşmektedir (Temelli, 2019). Bu bağlamda ekonomik, çevresel ve sosyal sürdürülebilirliğini geliştirmiş örgütlerin, bireysel ve toplumsal gelişmeyi de kolaylaştırdığı, böylece ülkenin refah ve gelişmişlik düzeyinin artırılmasına da katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Bunun yanında örgütsel sürdürülebilirlik, örgüte değer kazandıran bilginin oluşturulması için bilimsel ve yenilikçi bir bakış açısıyla bilgi yönetimini gerçekleştirmeyi sağlarken, kültürel çerçevede bir sinerji oluşturulmasına katkıda bulunmakta (Kuşat, 2012), çalışanların örgütsel bağlılığını artırarak, iş tatmininin yükselmesini de sağlamaktadır (Ayvacı ve Yalçın, 2015). Bu düşünceler doğrultusunda, çalışanların performansı, yeterlilikleri, motivasyonu, toplumsal yaşam kalitesi vb. unsurların yanı sıra örgütte yenilik ve değişim odaklı anlayışın hakim olmasının, örgütün sosyal sürdürülebilirliğinin önemli göstergeleri olduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan örgütün insan ve madde kaynaklarının verimli kullanılarak maliyetin azaltılması da ekonomik sürdürülebilirliğini artırmaktadır. Bu kapsamda yürütülen örgütsel süreçler ve entelektüel sermaye yönetimi ile örgütte yüksek performanslı insan kaynakları yönetimi uygulamaları gerçekleştirilerek, örgütün gelecekte sürdürülebilirliği sağlanacaktır. Genel olarak değerlendirildiğinde; örgütün amaçlarını gerçekleştirerek sürdürülebilir bir yapıya sahip olma yolunda çevreyle uyum sağlaması, kaynaklarını verimli kullanması ve stratejiler geliştirmesinin, örgütün hem bugününü koruması hem de geleceğini oluşturması açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda örgütsel sürdürülebilirliği sağlamak için yöneticiler, tüm örgüt çalışanlarının, örgüt amaçları doğrultusunda çalışmasını sağlamalı, yapılacak faaliyetlerle ilgili gerekli planlamaları çalışanlarının katılımıyla yapmalı ve örgüt misyonuna uygun biçimde faaliyetleri değerlendirilmelidir.

1.5. Entelektüel Sermaye Yönetimi ile Örgütsel Sürdürülebilirlik Arasındaki İlişki

Son yıllarda küreselleşmenin de etkisiyle artan rekabet koşulları karşısında, örgütler sürdürülebilir olmak için entelektüel sermaye yönetimi yatırımlarına ağırlık vermek zorunda kalmaktadır (Çıtak, 2016). Çünkü

entelektüel sermaye yönetiminin kapsadığı, örgütün değer yaratan bilgi birikimi, tecrübe, bilgi teknolojileri, personelin eğitim düzeyi ve ilişkileri gibi kazanımlarının desteklenmesi ve geliştirilmesi, örgütlerin sürdürülebilir rekabet avantajına sahip olmasını kolaylaştırmaktadır. Sürdürülebilir rekabet avantajının en temel kaynağı ise bilgidir (Demir ve Demirel, 2011). Bu durumda teknoloji geliştikçe, rakipler arttıkça ve piyasa şartları değiştikçe yeni bilgi üretebilen ve bu yeni bilgiyi yeni teknoloji ve ürünlere dönüştürebilen örgütlerin sürdürülebilir olacağı söylenebilir. Bunu sağlamak için de örgüt yöneticilerinin teknolojik gelişmeleri, araştırma ve geliştirme çalışmalarını diğer bir ifade ile bilgiyi yönetebilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda örgütlerin başarılı olup örgütsel sürdürülebilirliklerini devam ettirebilmelerinde yeni yöntem, teknik ve araçlar geliştirilmesi de son derece önemlidir. Söz konusu süreçler ve yeni yöntem, teknik, araç ve strateji vb. geliştirilmesinde ise entelektüel sermayenin payı büyüktür.

Örgütün plan, program ile prosedürleri, ticari hakları ve hizmet anlayışını da içeren örgütsel sermayesi, örgütün yapısı, etkinliği ve kar-zarar durumunu etkileyen en temel faktörlerdendir (Dzinkowski, 2000). Örgütsel sermayenin geliştirilmesi, örgütün yönetim süreçlerini, felsefesini ve örgüt kültürünü doğrudan etkileyerek, marka değerini artırabilmektedir (Bayraktaroğlu ve Mustafayeva, 2008). Ayrıca örgütsel sermayesi gelişen örgütler yeni bilgi teknolojileri üreterek kurumsallaşmış bilgiye dönüştürebilir, bu bilgiyi kullanarak örgütsel stratejiler geliştirebilir ve örgüte marka değeri kazandırarak, sosyal sürdürülebilirliğini artırabildiği gibi, daha az maliyetle daha kaliteli ürün ve hizmet üretmenin yollarını geliştirerek örgütün ekonomik sürdürülebilirliğine katkı sağlayabilirler.

İnsan sermayesi kapsamında sayılan, kişinin mesleki bilgi, vasıf ve yetkinlikleri, girişimcilik gücü, yetenek ve yaratıcılık düzeyi gibi birtakım özelliklerinin örgüt tarafından desteklenmesi ve geliştirilmesi, örgütün üretim aracı ve hammadde unsurlarını geliştirerek daha kaliteli ürün ve hizmet elde edilmesini sağlayacaktır (Bayraktaroğlu ve Mustafayeva, 2008). Bu bağlamda örgütte insan sermayesini geliştirmek, sosyal ve örgütsel sermayeyi de destekleyecek, böylece örgütün rekabet gücü artarak sürdürülebilirliği kolaylaşacaktır. Bunun sonucunda hem örgüt performansı artacak hem de bu durumdan örgüt kültürü olumlu etkilenecektir. Zira Yıldız ve Genç (2020) ile İpçioğlu ve Şahin'in (2012) araştırmaları örgüt kültürü, örgütsel performans ve entelektüel sermaye arasında anlamlı ve güçlü bir ilişkinin bulunduğunu belirtmektedir.

Örgütün sosyal sermayesini oluşturan, markalar, sahip olduğu lisans anlaşmaları, sözleşmeleri, diğer örgütlerle kurduğu işbirlikleri gibi faktörler,

örgüt performansına doğrudan etki edebilmektedir (Kurt, 2008). Ancak sosyal sermayenin gelişmesi, örgütte insan sermayesi ve örgütsel sermayenin gelişmesine bağlıdır (Chen, Zhu ve Xie 2004). Bu yüzden örgütün başarısı için sosyal sermayenin; sosyal sermayenin de temelinde insan ve örgütsel sermayenin belirleyici bir rol oynadığı unutulmamalıdır. Sosyal sermayenin geliştirilmesi, örgütün marka değerini artırarak, finansal açıdan güçlenmesini sağlayacak, belirsiz durumlarla rekabet etme gücünü de geliştirecektir. Bu noktada örgütün piyasa payını arttırabildiği, yeni pazarlara girebildiği ve kâr edebildiği ölçüde rekabet edebileceği gerçeğinden yola çıkarak, örgütün sürdürülebilir rekabet gücüne sahip olmasının önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca örgütler, rakipleri tarafından taklit edilemeyen nitelikte değer ve ürün yarattığında sürdürülebilir rekabet gücü elde etmektedir (Yiğit ve Özyer, 2011). Bu güç var olduğu sürece örgüt sürdürülebilir olacaktır.

1.6. Eğitim Kurumlarında Entelektüel Sermaye Yönetimi ve Örgütsel Sürdürülebilirlik

Günümüz bilgi toplumunda yaşanan sosyal, toplumsal, kültürel ve çevresel gelişmeler, ulusal eğitim politikalarını da etkilemekte ve ülkeleri evrensel değerlere sahip, yeniliklere uyum sağlayabilen nitelikte eğitilmiş insan yetiştirmeye yönelmektedir (Cafoğlu, 1999). Eğitim yoluyla potansiyel yetenek ve becerileri geliştirilen bireyler, farklı iş alanlarını geliştirerek geleceğe yön vermekte, böylece ekonomik, toplumsal ve sosyal kalkınmayı da hızlandırmaktadır. Dolayısıyla örgütler için gerekli bilgi, beceri, yetenek, donanım ve niteliklere sahip olan insan sermayesine ihtiyaç arttıkça, eğitimin de öneminin artacağı açıktır. Diğer bir ifadeyle rekabet koşullarının artması ve örgütlerin sürdürülebilirliklerinin sağlanması daha da zorlaşacak buna bağlı olarak örgütlerde bilgi üretme ve entelektüel sermaye yönetimi, sadece özel sektörde değil eğitim kurumlarında da önemli bir yer edinecektir (Acar, 2018). Bu doğrultuda eğitim kurumlarında entelektüel sermaye yönetimine ağırlık verilmesi, ulusal eğitim politikalarının erişilebilir ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşmasını da kolaylaştıracaktır.

Eğitim kurumları açısından değerlendirildiğinde entelektüel sermaye; insan, sosyal ve örgütsel sermaye türlerinin birbirleriyle etkileşiminin bir ürünüdür. Okullar, entelektüel sermayeleriyle fark yaratabilmekte, öğrenci başarısını artırabilmekte ve amaçlarını gerçekleştirerek sürdürülebilirliğini sağlamaktadır (Demir ve Yılmaz, 2018). Bu bağlamda okullarda yönetici ve öğretmenlerin, entelektüel sermayenin artması ve gelişmesi için işbirliği içinde çalışması, alınması gereken tüm sorumlulukları birlikte üstlenmesi, eğitim kurumunun entelektüel sermayesini geliştirerek, toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli bireylerin yetiştirilmesini kolaylaştıracaktır.

Eğitim, istenilen nitelikte insan sermayesinin yetiştirilmesinde, entelektüel sermayenin etkinliğini ve verimliliğini artırması açısından da önemli bir faktördür (Aydın, Ceylan ve Köse, 2012). Nitelikli bir eğitimin yapılması, okullarda etkin bir entelektüel sermaye yönetimi ile gerçekleştirilebilir. Bu kurumlar da etkin bir entelektüel sermaye yönetimi için sadece okul içi değil okulu etkileyen bütün paydaşların sürece katılması önemlidir. Örneğin; Stewart (1997), veliler ve çevre ile birlikte okula uygun yenilikler getirilebileceğini, olumlu ya da olumsuz sonuçların okul dışı paydaşlarla paylaşılabilirliğini ve veli-çevre ilişkilerinde karşılıklı öğrenmeye imkan tanınabileceğini belirtmektedir. Böylece istenen çıktıların görülme olasılığı artacağı gibi, okulun imajı gelişecek, velilerin okula yönelik memnuniyetleri de artacaktır. Ayrıca okulun eksik yönleri objektif olarak tespit edilip, yaşanabilecek olumsuzluklara ilişkin tedbirlerin alınması kolaylaşacaktır. Bu durum okulun sosyal yönden gelişmesine katkı sağladığı gibi entelektüel sermayesini de güçlendirecektir.

Eğitim kurumlarında etkin bir entelektüel sermaye yönetimi gerçekleştirmek için Kelly'nin (2004), okullara yönelik oluşturduğu model yararlı olabilir. Modelde Kelly (2004), entelektüel sermayeyi, insan (düşünen) ve örgütsel (düşünmeyen) sermaye olarak iki temel bölüme ayırmış ve entelektüel sermayenin değerlendirilmesinde farklı bir bakış açısı ortaya koymuştur. Kelly'nin (2004) modeli, yönetici, öğretmen, öğrenci, velinin vb. sahip oldukları bilgi ve kazanımlar yoluyla ortaya koydukları sermayeyi insan (düşünen) sermaye olarak ifade ederken, bu sermayeyi yeterlik, tutum ve entelektüel çeviklik olmak üzere üç bölümde ele almıştır. Modelde örgütsel (düşünmeyen) sermaye ise, eğitim çalışanlarının okulda bıraktığı tüm varlıklar şeklinde açıklanmış; örgütün yapısında, kültüründe ve ilişkilerinde gizli, iklim, çevreyle iletişim, veliler, donanım vb. olarak sıralanan örgüt içi ve örgüt dışı iki boyuttan oluşmaktadır (Altan, 2018). Belirtilen model, okul yöneticilerinin insan sermayesine yönelik bakış açılarını ortaya koyması ve kurumların insan sermayesi potansiyelini geliştirmeye yönelik tedbirler alması açısından yol gösterici niteliğe sahiptir. Yönetim anlayışında bu modeli temel alan yöneticiler, okulunda görev yapan öğretmenlerin mesleki, kişisel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine önem vererek, onların yetenek ve uzmanlığını geliştirmeye yönelik faaliyetler gerçekleştirebilmektedir. Bu tür faaliyetlerin uygulandığı okulların, öğretmenler ve öğrenciler tarafından tercih edilebilirliği yüksektir. Ayrıca ilgi ve istidatları doğrultusunda desteklenen, işbirliği, güvenilirlik, uyum ve motivasyonu gelişen öğretmenlerin çevre ile ilişkiler kurması kolaylaşacak, böylece öğretmenin sahip olduğu sosyal ağ ve ilişkileri daha da geliştirecektir. Okulun çevreyle ilişkilerinin gelişmesi sosyal sermayesini de artıracaktır. Bunun sonucunda öğretmenler, çeşitli sivil

toplum kuruluşlarıyla işbirliği yaparak okulda TÜBİTAK, TEKNOFEST, E TWINNING gibi birbirinden farklı birçok projeye imza atabilir ve okulun farklı platformlarda söz sahibi olmasını sağlayabilirler. Bu durum ise okulun sosyal sürdürülebilirliğine olumlu katkı sağlayacaktır.

Bir örgütün entelektüel sermayesi, yeni ürün ve hizmetler elde etmek ve yeni süreçler yaratmak için kullanabileceği çeşitli kaynakları içermektedir (Çetin, Akpolat ve Özdemir, 2017). Eğitim kurumlarının da bu amaçla kullanabileceği ve okulun öğrencilere verdiği değer hakkında fikir oluşturan, hesap verebilirlik raporları, test puanları, öğretmenler için mesleki öğrenme, ebeveyn katılımı, müfredat çerçeveleri gibi mutlaka ele alınması gereken kaynakları bulunmaktadır (Çetin, Akpolat ve Özdemir, 2017). Bu kaynakların uygun bir biçimde değerlendirilmesi, eğitim kurumlarının gelişmesini ve başarının artmasını sağlayacak örgütsel sürdürülebilirliğini kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, farklı ortamlarda öğrenmeyi sağlamak için gezi, gözlem çalışmalarına ağırlık vermesi, okulun bilgi ve teknoloji alt yapısını geliştirmesi, demokratik bir tutumla tüm paydaşlarla iletişim sistemleri oluşturması, yeniliklere açık yaratıcı fikirleri desteklemesi beklenmektedir. Böylece daha etkin bir entelektüel sermaye yönetimi gerçekleştirilerek, okulun devamlılığı da sağlanmış olacaktır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, eğitim kurumlarında entelektüel sermaye yönetim stratejileri etkin bir biçimde uygulandığında, iç ve dış paydaşların birlikte gelişeceği bunun sonucunda olumlu örgütsel değişimlerin yaşanacağı söylenebilir. Böylece öğrencilerin daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim alması için gerekli koşullar sağlanabilecek ve örgütsel amaçlara ulaşmak kolaylaşacaktır. Ancak güçlü bir entelektüel sermaye yönetimi için okul yöneticisinin geleneksel yönetim anlayışının dışına çıkarak çağdaş liderlik yaklaşımlarını benimsemesi gerektiği göz ardı edilmemelidir. Böylece yaratıcı, dinamik ve yenilikçi bir eğitim anlayışı çerçevesinde geleceğe umutla bakan fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesillerin yetiştirilmesine bir adım daha yaklaşılmış olacaktır. Eğitim kurumlarında entelektüel sermaye yönetimi ile örgütsel sürdürülebilirlik ilişkisi, entelektüel sermaye boyutları (insan, örgütsel ve sosyal) açısından ayrıca incelenmesinde fayda görülmüştür. Ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

1.6.1. İnsan Sermayesi Açısından

Eğitim kurumlarının kendi hedeflerine ulaşmak ve diğer kurumlarla rekabet üstünlüğünü elde etmek için insan sermayesini geliştirmesi büyük önem taşımaktadır (İbili ve Özbaş, 2021). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin gelişmelerini sağlayacak ortamlar oluşturup, fırsatlar sağlaması okullardaki insan sermayesini geliştireceği gibi çalışanların iş tatmini ve

kuruma bağlılıklarını artıracak, okulların amaçları doğrultusunda daha verimli ve etkili çalışmalarını sağlayacaktır. Bu sürecin sonucu ise okulların gelişimi ve örgütsel sürdürülebilirliği sağlamak olacaktır. Ayrıca insan sermayesinin gelişmesi ile okulun kendine özgü kurumsal bilgi, kültürel – entelektüel birikimi de artarak, orijinal bilgi üretimi ve stratejiler geliştirmesi kolaylaşacaktır. Bilgi üretimi ve stratejiler geliştirilmesi ise örgütsel sermayenin gelişmesi anlamına gelmektedir. Gelişen örgütsel sermaye de kısıtlı kaynaklarla, eğitim faaliyetlerinin etkili yapılmasını kolaylaştıracağı gibi okulun ekonomik sürdürülebilirliğine katkı yapacaktır.

Okullarda değişim ve yeniliklere uyum sağlamaya yarayan ve yaratıcılık ile girişimcilik kaynağı olan insan sermayesinin gelişmesi, bilgi paylaşımı ve deneyimlerin aktarılması ile mümkün olup, bu durum okullara öğrenen örgüt niteliği kazandırmaktadır (Köybaşı, 2018). Öğrenen örgütler ise gelişmiş insan sermayesi ile hatalarından ders çıkarabilen kendini yenileyebilen örgütlerdir (Özden, 2013). Bu bağlamda okulda öğretmenlerin zeka, hayal gücü, yaratıcılık, problem çözme vb. becerilerinin geliştirilmesi, diğer bir ifade ile insan sermayesinin artırılması sonucunda, öğretmenlerin sosyal, toplumsal olaylara farkındalığı gelişerek, hassasiyetleri artacaktır. Bu durum devamında öğretmenlerin, çağımızın önemli sorunlarından olan çevre kirliliği, küresel ısınma, ekolojik kaynakların verimli kullanılması vb. konularda öğrencilerinin de farkındalığını artırmaya yönelik girişimlerde bulunmalarını, çözüm önerileri geliştirmelerini kolaylaştıracaktır. Yaşanılan süreç okulun vizyon, misyon ve eğitim politikalarına yön vererek, çevresel sürdürülebilirliğine de katkı sağlayacaktır.

Okul tür ve kademeleri açısından ele alındığında ülkemizde örgütlerin ihtiyaç duyduğu bilgi, donanım ve deneyime sahip insan sermayesi yetiştirmesinin en temel kaynaklarından biri mesleki eğitimidir (Aydın, Ceylan ve Köse, 2012). Bu bağlamda teori ve pratik bilginin bir arada sunulduğu üniversitelere de önemli sorumluluklar düşmektedir. Zira gelecekte nitelikli toplumun oluşması için bilimsel bakış açısına sahip, bilgi ve teknoloji üretebilen insan sermayesinin yetiştirilmesinde üniversitelerin ülke ekonomisine katkılar getireceği bir gerçektir. Bu doğrultuda sadece ilk, orta ve lise kademesinde değil üniversitelerde de politikaların geliştirilerek, örgütlerin sosyal ve ekonomik sürdürülebilirliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynayacağı unutulmamalıdır.

1.6.2. Örgütsel Sermaye Açısından

Örgütsel sermaye eğitim kurumlarındaki çalışanların gelişimini, birbirleriyle iletişim ve uyumunu etkileyen bir faktör olduğu için, her

okulun örgütsel sermayesinin kendine özgü olduğu söylenebilir (İbili ve Özbaş, 2021). Zira her okulun sahip olduğu ve kullandığı ad, kültür, iklim, yönetim, eğitsel kaynaklar, laboratuvarlar vb. alanlarından oluşan tüm birimleri diğer bir ifadeyle örgütsel sermayeleri farklıdır. Güçlü bir örgütsel sermayeye sahip okullar, çalışanlarının denemeleri ve öğrenmeleri için uygun ortamları sağlarken (Demir ve Yılmaz, 2018), örgütsel öğrenmeyi ve gelişimi de artırarak örgütsel sürdürülebilirliği kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla, okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin okulun vizyon ve misyonuna uygun şekilde düzenlenmesi, yeniliklere açık, yaratıcı yöntem ve tekniklerin kullanılması eğitimin kalitesini ve etkinliğini artıracak, bu durumun sonucunda okulun performansı artarak devamlılığı sağlanmış olacaktır. Altan'ın (2018) araştırmasında ortaya koyduğu, entelektüel sermaye yapısının okul performansı üzerindeki etkilerine dair sonuçlar bu görüşleri destekler niteliktedir.

1.6.3. Sosyal Sermaye Açısından

Okulların öğrenciler, veliler, mezunları, dernek, vakıf vb. sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, içinde bulunduğu toplum ile doğrudan veya dolaylı olarak kurduğu ve okula değer katan tüm ilişkileri sosyal sermayesidir (Kelly, 2004). Ayrıca merkezinde insanın yer aldığı ve toplumun farklı kesimleriyle ilişki kurulan örgütler olması nedeniyle okullarda, işbirliği, güven, norm, değer ve bağlılık gibi sosyal sermayeyi oluşturan tüm unsurların var olması gerekmektedir (Akyürek ve Çelik, 2020). Bunun yanı sıra okulda paydaşlar arasındaki ilişki ve etkileşimler, okulun sosyal sermayesinin önemli göstergesidir. Okulların etkin bir sosyal sermayeye sahip olması, paydaşlarla kuracağı ilişkilerin niteliğine bağlıdır. Okul içinde ise öğretmenler arasında karşılıklı güven ve işbirliği sağlanmadığında, olumsuz bir okul iklimi oluşabilmekte bunun sonucunda da yetersiz bir sosyal sermaye ortaya çıkabilmektedir (Cafoğlu, 1999). Bu yüzden okul yöneticileri öğretmen, öğrenci, veli, personel ve çevredeki tüm paydaşları bir bütün olarak değerlendirip, okulun sosyal sermaye düzeyini objektif bir biçimde ele almalıdır. Okul yöneticileri, örgüt içi ve dışı tüm ilişki, iletişim ve etkileşim ağlarının niteliğini geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunmalı ve okulun etkisiz bileşenlerini verim elde edilebilir hale getirmelidir. Karşılıklı anlayış ve güvene bağlı olumlu bir çalışma ortamı ile yüksek düzeyde sosyal sermaye oluşturulabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Yüksek düzeyde, gelişmiş sosyal sermayesi olan okulların ise çevresiyle farklı bağlantılar kurması ve yeni girişimlerde bulunarak öğrencilerine daha etkili eğitim fırsatları sunması kolaylaşacaktır. Bu süreç okulun insan kaynakları, bilgi ve entelektüel sermaye yönetimini geliştirerek, sürdürülebilirliğini de artıracaktır.

Eğitimin kalitesinin artırılması ve hedeflerin daha kolay gerçekleştirilebilmesi için okullar öğrenciler, veliler, diğer okullar, ulusal ve yerel kuruluşlarla, okula katkı sağlayabilecek herkesle ilişki kurmak durumundadır. Bu ilişkilerin tamamı okulun sosyal sermayesini oluşturmaktadır (Altan, 2018). Eğitim kurumlarının toplumla iç içe olması ve topluma hizmet etme misyonu, sosyal sermaye boyutuna daha da önem kazandırmaktadır. Dolayısıyla okulların başarıya ulaşmak, rekabet gücünü artırmak ve örgütsel sürdürülebilirliği sağlaması sosyal sermayeyi etkin bir biçimde kullanmasıyla mümkün olacaktır (Akan, Başar ve Şahin, 2014). Bu yüzden okullarda sosyal sermayenin geliştirilmesi adına bazı sivil toplum kuruluşları, dernekler ve diğer kurumlarla işbirliği yapılarak ortak projeler ya da protokoller oluşturulması, okulun donanım ve materyal ihtiyacını karşılamaya yönelik tedbirler alınması okulun marka değerini artırarak sosyal sürdürülebilirliğini sağlayacaktır. Bunun yanında okul türü ve yapısına göre ders programlarının çeşitlendirilmesi ve eğitim içeriklerinin zenginleştirilmesiyle de okulun tercih edilebilirliğinin artırılması sağlanabilir.

Eğitim kurumlarının, amaçlarına ulaşabilmesi ve sürdürülebilir bir niteliğe kavuşması için güçlü bir entelektüel sermayeye sahip olması ve entelektüel sermaye boyutları olan (insan, örgütsel ve sosyal sermayesini) iyi yönetmesi gerekmektedir. Entelektüel sermayenin etkili ve verimli bir biçimde yönetilebilmesi için de tüm boyutlarını birlikte ele alan eklektik bir yaklaşımla, çağın gerekliliklerini dikkate alan, gelişimsel ve ilerlemeye dönük, okul kültürüne, iklimine, yapısına ve çevresine uygun bir sermaye yönetim süreci yürütmelidir. Böylece eğitim kurumlarının sahip olduğu tüm bilgi, birikim, deneyim ve olgunun yani entelektüel sermayesinin onu toplumda söz sahibi yapan ve geleceğe taşıyan bir yapıya dönüşmesi sağlanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Entelektüel sermayenin ana kaynağı olan insan sermayesi, aynı zamanda örgütsel sürdürülebilirliğin en temel unsurudur. Bu bağlamda örgütlerde insan kaynakları yönetiminin geliştirilmesiyle, örgütün insan sermayesini buna bağlı olarak da diğer sermaye türleri de desteklenmiş olur. Örgütsel sermaye, örgütün insan sermayesi ve sosyal sermayesinin etkileşiminin bir ürünüdür ve örgütsel sermayenin geliştirilmesi, örgütte insan sermayesini daha çok desteklemeye dayanmaktadır. Sosyal sermaye ise, insan sermayesi ve örgütsel sermayenin gelişmesine bağlıdır ve örgütün başarılı olmasında sosyal sermaye önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla örgütün sosyal sermayesine yönelik, özgün ve kalıcı değerler oluşturularak, örgütsel sürdürülebilirlik sağlanacaktır. Diğer yandan güçlü bir örgütsel sermayesi

olan okulların, örgütsel öğrenme ve performans düzeyleri yüksek olacağından bu tür okulların tercih edilebilirliği de artacaktır. Çevreyle ilişkileri gelişmiş, sağlam temellere sahip iletişim ağı kurulan okulların sosyal sermayesi de gelişeceğinden, kurumların sürdürülebilirliği de artacaktır.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda; entelektüel sermayenin etkin yönetimi için bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında çağdaş ve modern stratejiler geliştirilmesi; örgüt başarısında önemli yeri olan sosyal sermayenin geliştirilmesi için yenilikçi ve yaratıcı fikirler üretilmesi, okulun yapısı ve sahip olduğu imkanları göz önünde bulundurulması, eğitim kurumlarında tüm paydaşların etkili ve verimli çalışmasını sağlamak ve devamlılığı geliştirmek için çalışanların bilgi ve deneyimlerini artırmaya yönelik etkinlikler düzenlenmesi bu sayede kurumun insan sermayesinin geliştirilmesi önerilmiştir.

Kaynakça

- Acar, O. K. (2018). Entelektüel sermaye birikiminde insan kaynakları yönetimi politikaları: Süleyman Demirel üniversitesi örneği. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(14), 193-215.
- Akarçay, Ç. (2014). Sürdürülebilirlik muhasebesi standartları kurulu. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11(42), 1-11.
- Akyürek, M. İ. & Çelik, S. (2020). Okullarda sosyal sermaye ve örgüt sağlığı ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 621-663.
- Akyüz, Ö.F. (2006). *İnsan ve Bilgi Ekseninde Entelektüel Sermayenin Etkin Yönetimi*. Ankara: Cem Ofset Matbaacılık.
- Alagöz, A. & Özpeynirci, R. (2007). Bilgi toplumunda entelektüel varlıklar ve raporlanması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 167-184.
- Altan, S. (2018). Entelektüel sermaye ve okul performansı: Özel ortaokullarda bir araştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(196), 215-242.
- Aslanoğlu, S. & Zor, İ. (2006). Bilgi varlıklarının değerlendirilmesi: entelektüel sermaye ölçüm ve değerlendirme modelleri; karşılaştırmalı bir analiz. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 29, 152-165.
- Aydın, S., Ceylan, H. H. & Köse, B. (2012). Entelektüel sermaye ve eğitim kurumlarında tüketici odaklı yaklaşım. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(3), 11-20.
- Ayral, G. & Saracel, N. (2021). Etik İklimin kurumsal itibar ve kurumsal sürdürülebilirlik yaklaşımına etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 2376-2395.
- Ayvacı, E. & Yalçın, S. (2015). Kurumsal sürdürülebilirlik ve işletmeler açısından önemi. (Ed. E. Başar, A. Ağ, Ü. Gülhan.). *Sürdürülebilirlik: Ekonomik ve Sosyal Eğilimler*. Ankara: İmaj Kitapevi.
- Bansal, P. (2005), Evolving sustainably: A longitudinal study of corporate sustainable development. *Strategic Management Journal*, 26(3), 197-218.
- Akan, D., Başar, M. & Şahin, C. (2014). Okulların entelektüel sermayeleri ile örgütsel imajları arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 302-317.
- Bayraktaroğlu, S. & Mustafayeva, L. (2008). Entelektüel sermaye ve İKY: İnsan sermayesi yönetimi. (Ed. R. Aşıkoğlu, M. Kurt ve K. Özcan), *Entelektüel Sermaye: Kuram, Gelişim ve Yeni Perspektifler*. 166-176, Ankara: Gazi Kitapevi.
- Bekmezci, M., Orçanlı, K. & Eroğluer, K. (2020). Entelektüel sermayenin örgütsel performansına etkisinde bilgi paylaşımının düzenleyici rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12 (2), 1585-1604.

- Bontis, N. (1999). Managing organizational knowledge by diagnosing intellectual capital: Framing and advancing the state of the field, *International Journal Of Technology Management*. 18, 433-463.
- Brooking, A. (1998). Intellectual Capital: Core Asset For The Third Millenium Enterprise. North Way/UK: International Thomson Business Press.
- Brown, Andrew, Osborn, Twila, Chan, James M. ve Jaganathan, Venkat. (2005). Managing intellectual capital. *Research-Technology Management*, 48(6), 34-4. November, 2005. DOI: 10.1080/08956308.2005.11657346
- Cafoğlu, Z. (1999). Eğitimde yeni değerlere doğru. *Bilgi – Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 147-159.
- Chen, J., & Zhu, Z. & Xie, H.Y., (2004). Measuring intellectual capital: a new model and empirical study. *Journal of Intellectual Capital*, 5(1), 195-212.
- Coblentz, J.B. (2002). Organizational sustainability: The three aspects that matter. Oral presentation. *Ernwaca's First Strategy Session*. Dakar.
- Çetin, M. & Akpolat, T. & Özdemir, A. N. (2017). Okullarda entelektüel sermaye kullanımı ile okul yöneticilerinin yenilik yönetimi arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 141-157.
- Çıtak, L. (2016). Firmaların sürdürülebilirlik raporlarındaki entelektüel sermaye açıklama düzeylerinin ve ilişkili faktörlerin analiz edilmesi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 48, 65-82.
- Demir, S. (2018). Entelektüel sermaye ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 205-215.
- Demir, Y. & Demirel, E. T. (2011). Rekabet avantajı yaratmada entellektüel sermayenin önemi. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(1), 88.
- Demir, K. & Yılmaz, K. (2018). Yönetim ve Eğitim Yönetimi Kuramları. Ankara: Pegem Akademi.
- Dzinkowski, R. (2000). The measurement and management of intellectual capital. *Management Accounting*, 78(2), 32-36.
- Ercan, H., Cavbin, T. & Menteş, M. (2018). Entellektüel sermayenin iş tatmini üzerine etkisi. *Press Academia Procedia*, 81, 422-425.
- Günel, T. (2017). Kurumsal kuram perspektifinden kurumsal sürdürülebilirlik: İşletmelerin kurumsal sürdürülebilirlik raporlamaları üzerine bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Görmüş, A. Ş. (2009). Entelektüel sermaye ve insan kaynakları yönetiminin artan önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1).

- Gültekin, G. (2019). Yükseköğretimde örgütsel körlük ve örgütsel sürdürülebilirlik arasındaki ilişkide örgütsel dayanıklılığın aracı rolü. Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güngör, G. ve Celep, C. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgüt içi bilgi paylaşımı, örgütsel öğrenme ve entelektüel sermaye düzeyleri arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 932-947. doi: 10.17860/mersinefd.282391
- Gürül, B. (2016). Kurumsal sürdürülebilirlik yaklaşımı – bir örnek. *International Conference On Eurasian Economies*, 3.
- Haban, M. & Bozkurt, B. (2017). Ortaöğretim okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerinin kurumun sosyal sermaye birikimine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 213, 139-153.
- İbili, H. & Özbaş, M. (2021). Devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, entelektüel sermaye ve yönetimi hakkındaki görüşleri (Erzincan ili örneği). *Journal Of Institute Of Economic Development And Social Researches*, 7(26), 44-65.
- İpçioğlu, İ. & Şahin, F. (2012). Örgüt kültürü ve entelektüel sermaye ilişkisinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 153-165.
- Jacobsen, K. & Hofman-bang, P. (2005). Entelektüel sermaye IC rating modeli. İstanbul: ARGE Danışmanlık.
- Karacan, S. (2004). Entelektüel sermaye ve yönetimi. *İSMMM Mali Çözüm Dergisi*, 69, 177-199
- Karakuş, M. (2008). Eğitim örgütlerinde entelektüel sermayenin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 334-349.
- Karakuş, M. & Çobanoğlu, N. (2013). İlkokullarda entelektüel sermayenin ölçülmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 158-181.
- Kelly, A. (2004). The intellectual capital of schools: analysing government policy statements on school improvement in light of a new theorization. *Journal of Education Policy*, 19(5), 609-629. doi: 10.1080/0268093042000269180
- Kok, A. (2007). Intellectual capital management as part of knowledge management initiatives at institutions of higher learning. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 5(2), 181-192.
- Köybaşı, F. (2018). Okullarda entelektüel sermaye: öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23.
- Kurt, M. (2008). Entelektüel sermayenin temel unsurları. (Ed. R.Aşıkoğlu, M. Kurt ve K.Özcan), *Entelektüel Sermaye: Kuram Gelişim ve Yeni Perspektifler*. 37-52, Ankara: Gazi Kitabevi.

- Kuşat, N. (2012). Sürdürülebilir işletmeler için kurumsal sürdürülebilirlik ve içsel unsurları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 227-242.
- Mercin, L. (2005). İnsan kaynakları yönetiminin eğitim kurumları açısından gerekliliği ve geliştirme etkinliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 128-144.
- Nahapiet, J. & Ghoshal S. (1998). Social capital, intellectual capital and organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Örgün, G. & Kalay, F. (2018). Entelektüel sermaye: Teorik bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(6), 94-103.
- Özden, Y. (2013). New values in education. Ankara: APegem Academy.
- Özkar, B. (2008). Entelektüel sermaye yönetimi. (Ed. R.Aşıkoğlu, M.Kurt ve K.Özcan), *Entelektüel Sermaye: Kuram Gelişim ve Yeni Perspektifler*: 53-67, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Saint-Onge, H. (1996). How knowledge management, adds critical value to distribution channel management, *Journal of Systematic Knowledge Management*.
- Shrivastava, P. (1995). The role of corporations in achieving ecological sustainability. *Academy of Management Review*, 20(4), 936-960.
- Stewart, T.A. (1997). Entelektüel sermaye, İstanbul: MESS Yayınları.
- Sveiby, K.E. (1998). Measuring intangibles and intellectual capital. An emerging first standard, <http://www.sveiby.com.au/EmergingStandard.htm>
- Temelli, F. (2019). Kurumsal sürdürülebilirlik ve sürdürülebilirlik muhasebesi. (Ed. E. Başar, A. Ağ, Ü. Gülhan.), *Sürdürülebilirlik: Ekonomik ve Sosyal Eğilimler*: 177-192, Ankara: İmaj Kitabevi.
- Tokgöz, N. & Önce, S. (2009). Şirket sürdürülebilirliği: geleneksel yönetim anlayışına alternatif. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 249-275.
- Tuncalı Yaman, T. (2019). Kurumsal sürdürülebilirlik performansı değerlendirilmesinde kullanılan çok kriterli karar verme yöntemleri. (Ed. E. Başar, A. Ağ, Ü. Gülhan.), *Sürdürülebilirlik: Ekonomik ve Sosyal Eğilimler*: 99-126, Ankara: İmaj Kitabevi.
- Turhan, G.D. & Özen, T. & Albayrak, R.S. (2018). Kurumsal sürdürülebilirlik kavramı, stratejik önemi ve sürdürülebilirlik performansı ölçümü. *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 17-37.
- Ulus, M. (2018). Managing human factors for change towards organizational sustainability in tourism organizations, Unpublished Master of Arts Dissertation. Boğaziçi Üniversitesi.

- Yıldız, D. & Genç, K. (2020). Sürdürülebilir rekabet üstünlüğünde entelektüel sermayenin önemi: kaynak tabanlı bir yaklaşım. *Akademik Sosyal Araştırmalar*, 14, 119-134.
- Yiğit, S. & Özyer, K. (2011). Sürdürülebilir rekabet üstünlüğü kaynağı olarak bilgi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21), 333-360.
- Zaim, H. & Gürün, F. (2007). Kurumsal başarının gizli anahtarı: Entelektüel sermaye. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 53, 295-312.

Aşiret Mektebi ve Türkçe Eğitimi

Tuğba Şimşek¹

Özet

Aşiret Mektebi, Osmanlı Devleti'nin merkezi otoritesini yerel güçlerden yararlanılarak yeniden sağlama çabasının 2. Abdülhamit'in talimatlarıyla kurulmuş bir ürünüdür. Başta Arap (Urban) aşiretlerinin önde gelen ailelerinin çocukları için kurulmuş bu okula Arnavut ve Kürt aşiretlerinin çocukları da dahil olmak istemiş ve okulun kapsamı genişlemiştir. Osmanlı Devleti'nin dağılma döneminde kurulan bu okul, eğitimin otoriteyi güçlendirmek amaçlı kullanılmasına önemli bir örnektir. Aşiret Mektebi, Türkçeyi ve Osmanlı kültürünü bölgelerinde güçlü ailelerin çocuklarına aşılayarak mezun öğrencilerin yönetimde söz sahibi olmasını sağlamak ve böylece aşiret halklarının saltanata ve hilafete bağlılığını arttırmak amacıyla taşımaktadır. Böyle önemli bir görevi üstlenen okulun iş ve işleyişini ortaya koymak Türkçe derslerini incelemek bu çalışmanın öncelikli amacıdır. Bu amaç doğrultusunda tarihi belgeler betimsel analiz yöntemlerinden içerik analizinden yararlanılarak incelenmiş literatürde yer alan diğer çalışmalarla kıyaslanarak tarafsız olarak ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak; bir imparatorluğu yeniden ayağa kaldırma amacıyla kurulmuş bu okulda Türkçe derslerinden yararlanılması, derslerin Türkçe anlatılması dilin birleştirici gücünden yararlanılmaya çalışıldığını göstermektedir. Osmanlı Devleti eğitim anlayışını Aşiret Mektebi özelinde incelediğimizde öğrenciye verilen değeri, akademik başarının yanı sıra ahlaki açıdan da öğrenciyi yetiştirmeyi hedefleyen anlayışı görmekteyiz.

1. Giriş

Eğitim, bir ulusun geleceğine yapılan en önemli yatırımlardan biridir. 2. Abdülhamit Dönemi'nde dağılma dönemine girmiş bir imparatorluk olan Osmanlı Devleti için pek çok çözüm önerisi ortaya koyulmuş; toparlayıcı

1 Dr. Öğr. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Rektörlük, tugbasimsek@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0400-3578

çıkış yollarından biri olarak da eğitim kurumları görülmüştür. Bu eğitim kurumlarından biri Aşiret Mektebidir.

Osmanlı Devleti'nin Berlin Antlaşması (13 Temmuz 1878) ile birlikte dağılma süreci hızlanmış Ermenilere geniş haklar verilmişti (Gencer, 1992). Dünya genelinde milliyetçilik ile birlikte gelen bağımsızlık furyası çok uluslu Osmanlı Devleti'nin bütünlüğünü tehlikeye sokmuştur. Özellikle dış güçlerin kışkırtmalarıyla devlet içindeki ulusların bağımsızlığını kazanma yönündeki teşvikleri dağılma tehlikesini hızlandırmıştır. Bunun için çeşitli tedbirler alınmıştır. Bunlardan biri aşiretlerden yararlanılarak 2. Abdülhamit eliyle oluşturulan Hamidiye Alaylarıdır. Hamidiye Alayları ile ülkenin birlik ve bütünlüğü sağlanmaya çalışılmıştır. Ardından devlete bağlılık ve sadakatlerini arttırmak amaçlı özellikle Arap aşiretlerinin çocuklarını eğitip mezunlara memuriyet ve idari görev verme düşüncesi hayata geçirilmiştir. 1306 (1890) senelerine doğru Arap aşiretlerinin çocukları Harbiye Mektebi'nde okutulmak istenmiş; sonrasında Arapların Harbiye'de okutulmasından vazgeçilerek onlar için hususi bir mektep açılması düşünülmüş ve işte Aşiret Mektebi o maksatla ortaya çıkmıştır (Ergin, 1977). Arap aşiretlerinin çocuklarıyla başlayan bu süreç Kürt aşiretler ve Arnavut aşiretler gibi farklı etnik unsurlara ait aşiretlerin çocuklarının katılımıyla sınırlarını genişletmiştir.

Hamidiye alaylarına mensup öğrencilerin Aşiret Mektebine katılma istekleri başta özellikle maddi yetersizlikler, kısıtlı imkanlar ve öğrencilerin uyumsuzluk yaşayacağı düşüncesi yüzünden kabul görmese de Kürt aşiretlerinden de öğrenciler okula kaydedilmiştir. Arnavutluk'taki gelişmeler ve sunulan çözüm önerileri Arnavut aşiretlerinin çocuklarının 29 Haziran 1902 tarihli bir iradeyle yirmi öğrencinin gelmesiyle sonuçlanmıştır (Akpınar, 1997). Böylece başta Arap (Urban) aşiretlerinin çocukları için açılan bu okul Kürt ve Arnavut aşiretlerinin çocuklarının da kabul edildiği bir okul haline almıştır.

2. Abdülhamit'in direktifleriyle daha önce Hicaz ve Yemen illerinde valilik yapan Osman Nuri Paşa bir layiha hazırlamıştır. 9 Haziran 1308 (1892) tarihli bu layihada Aşiret Mektebinin açılmasının gereklerinden bahsetmiş, okutulacak dersleri ele almış, on iki maddelik bir nizamnameyi de eklemiştir². Nizamnamede de genel esaslar ve okulun özelliklerinden kısaca bahsedilmiştir. Okulun kurulma amacı aşiret halkını medeniyetle buluşturmak saltanat ve hilafet makamına olan bağlılık ve muhabbetlerini bir kat daha arttırmaktır. Bu okuldan mezun öğrenciler aşiretlerinin bulunduğu

2 Aşiret Mektebi Nizamnamesi, 1316 (1898/1899) tarihli Salname-i Nezaret-i Maarifi Umumiye'de 11 Temmuz 1308 (1892) tarihiyle yer almaktadır (s. 293-295).

yerlere gönderilerek bu amaca hizmet etmek için çalışacaklardır. Bu bağlamda özellikle tarih ve Türkçe eğitimine özel önem verilmiştir.

Nizamnameye göre Aşiret Mektebine kabul olacak öğrenciler buldukları bölgede söz sahibi olan ailelerin çocuklarından 12-16 yaş arasındaki “cismen ve zihnen kabiliyetli” olanlar arasından görevli memurlar tarafından seçilecektir. Gelecekte bölgelerinde söz sahibi olacak bu çocuklar için İstanbul’da kurulacak okulda devlete bağlılıklarını ve yönetim becerileri edinmeleri sağlanacaktır. Devlet zor zamanlardan geçmesine rağmen öğrencilerin tüm masraflarını üstlenmiş onları en iyi şekilde eğitmeye çalışmıştır. Bu nizamname daha sonra genişletilmiştir. Maarif Nezareti tarafından yetmiş dört maddelik yeni bir nizamname hazırlanarak 4 C. 1310/ 3 Ocak 1893 tarihinde Sadarete sunulmuştur (Akpınar, 1997). Bu genişletilmiş nizamnamede okulla ilgili ayrıntılı bilgilere ulaşılabilmektedir.

2. Bulgu ve Yorumlar

2.1. Aşiret Mektebi

Aşiret Mektebi 4 Ekim 1892 tarihinde dönemin Maarif Nazırı Zühtü Paşa’nın da katılmış olduğu bir törenle Akaretlerdeki yerinde açılmıştır (Akpınar, 1997). Okul 2 yıl sonra fiziki şartların yetersizliğinden özellikle rutubetin fazla olmasından kaynaklı sorunların doğurduğu sağlık problemleri yüzünden Esmâ Sultan Yalısı’na taşınmıştır.

Aşiret Mektebi yatılı bir okuldur. Okulda; okul müdürü, dahiliye memuru, muhasebe memuru, kâtip, gerektiği kadar öğretmen ve mubassır, hademe, işçi, ambar memuru, hastane memuru görev almaktadır.

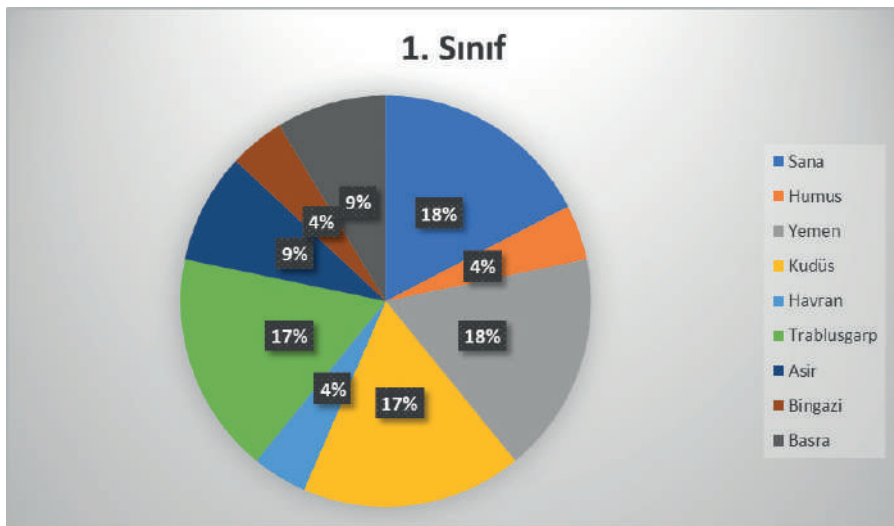
İstanbul’da açılan okula ilk başta Arap (Urban) aşiretlerinin çocuklarının gelmesi ön görülmüştür. Bununla birlikte talep ve gereklilik doğrultusunda Kürt ve Arnavut aşiretlerinden çocuklar da okula kabul edilmiştir. Okula kabul edilen çocukların zihnen ve cismen elverişli çocuklar arasından memurlar vasıtasıyla seçilerek kabul edilmesi söz konusudur. Önde gelen ailelerin 12-16 yaş arasındaki çocukları okula kabul edilmiştir. Yine sağlık yönünden de çocuklar değerlendirilmiş zayıf bünyeli çocuklar okula kabul edilmemiştir.

Aşiret Mektebi beş yıllık bir okuldur. Toplam öğrenci sayısı hedefi iki yüz ondur. İlk sene elli, sonraki seneler kırkar öğrenci alınması hedeflenmiştir. Akpınar’ın (1997) aktardığı öğrenci sayıları tabloyla şöyle gösterilebilir:

Tablo 1. Yıllara göre Aşiret Mektebine Alman Öğrenci Sayıları

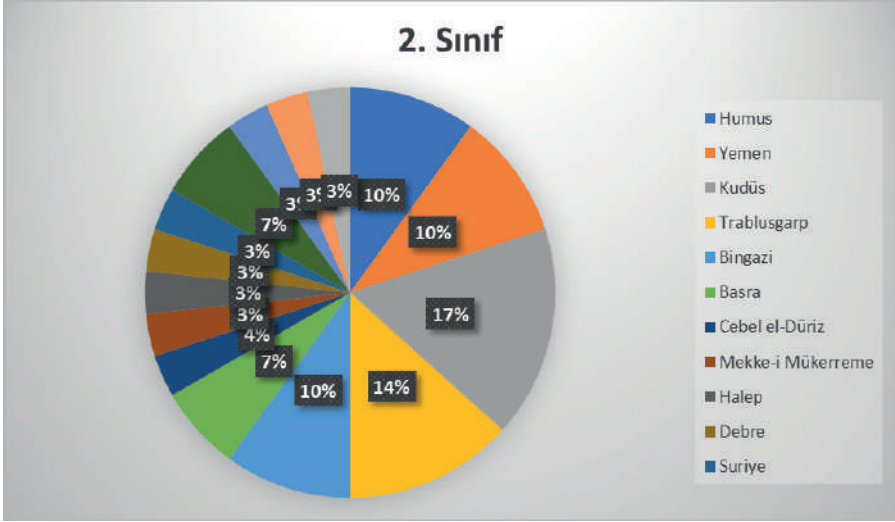
Eğitim-Öğretim Yılı	Okula Alınan Öğrenci Sayısı
1892	58
1893	23
1894	38
1895	33
1896	26
1897	43
1898	66
1899	17
1900	20
Toplam	324

Tablo incelendiğinde ilk yıl hedeflenen elli öğrencinin üstüne çıkılarak elli sekiz öğrencinin okula kaydolduğu görülmektedir. Sonraki yıllarda hedeflenen kırk öğrencinin zaman zaman üstüne çıkmış zaman zaman da altına düşülmüştür. Okula kayıt sayısında bir istikrar söz konusu değildir. Akpınar'ın (1997) ekler kısmına koyduğu ders notlarını gösterir öğrenci listelerine bakıldığında ise öğrenci sayıları farklılık göstermektedir. Birinci sınıfta yirmi üç öğrenci, ikinci sınıfta otuz öğrenci, üçüncü sınıfta yirmi altı öğrenci, dördüncü sınıfta on dokuz öğrenci, beşinci sınıfta ise yirmi altı öğrencinin isimleri vardır. 1896 yılına ait not cetvelinde (İstanbul Üniversitesi Küt., TY: 9435; akt. Akpınar, 1997) yer alan öğrencilerin geldikleri yerlere göre dağılımları grafiklerle şöyle ifade edilebilir:

Grafik 1. 1. Sınıf Öğrencilerinin Geldikleri Yerlere göre Dağılımları

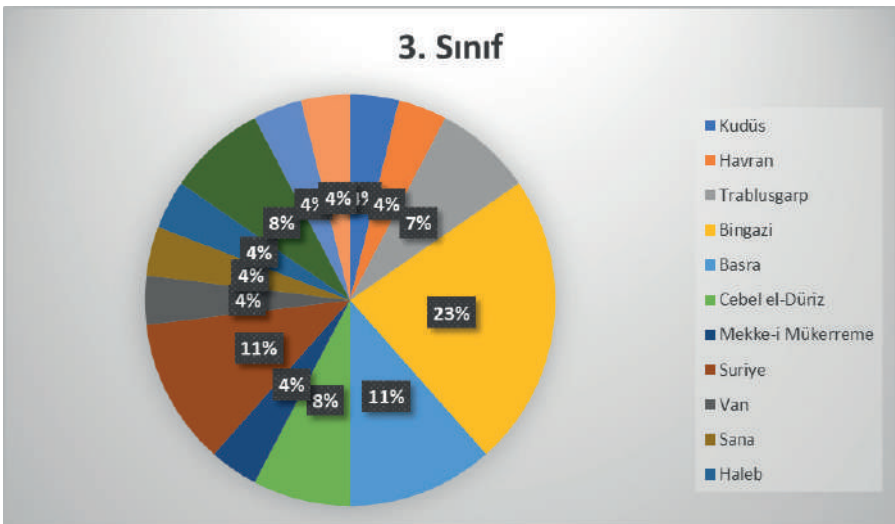
Grafik 1 incelendiğinde birinci sınıfta okuyan yirmi üç öğrencinin 4'er tanesinin en yüksek oranlarla Trablusgarp, Kudüs, Sana ve Yemen'den geldiği görülmektedir. En az öğrencinin Humus, Havran ve Bingazi'den geldiği 1'er kişi olduğu anlaşılmaktadır.

Grafik 2. 2. Sınıf Öğrencilerinin Geldikleri Yerlere göre Dağılımları



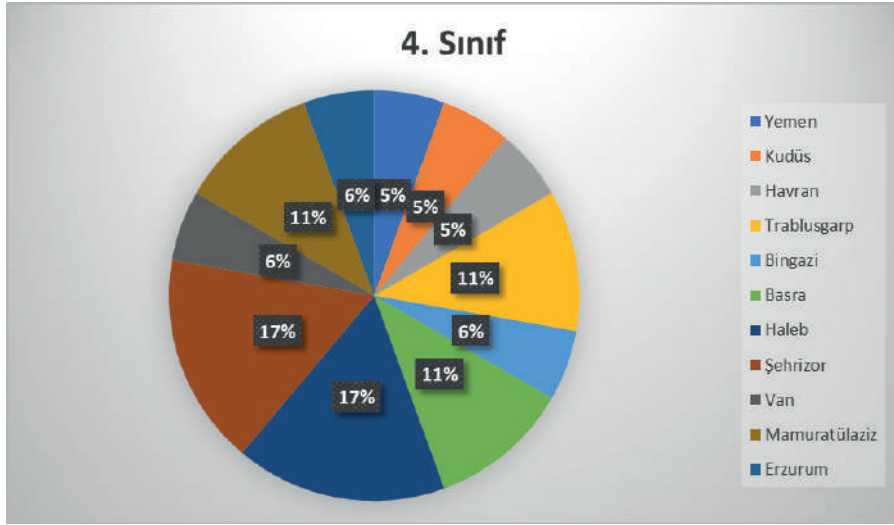
Garafik 2'ye baktığımızda ikinci sınıfta okuyan otuz öğrencinin on bir farklı şehirden geldiği görülmektedir. 5 öğrenci ile en çok öğrenci Kudüs'ten gelmiştir.

Grafik 3. 3. Sınıf Öğrencilerinin Geldikleri Yerlere göre Dağılımları



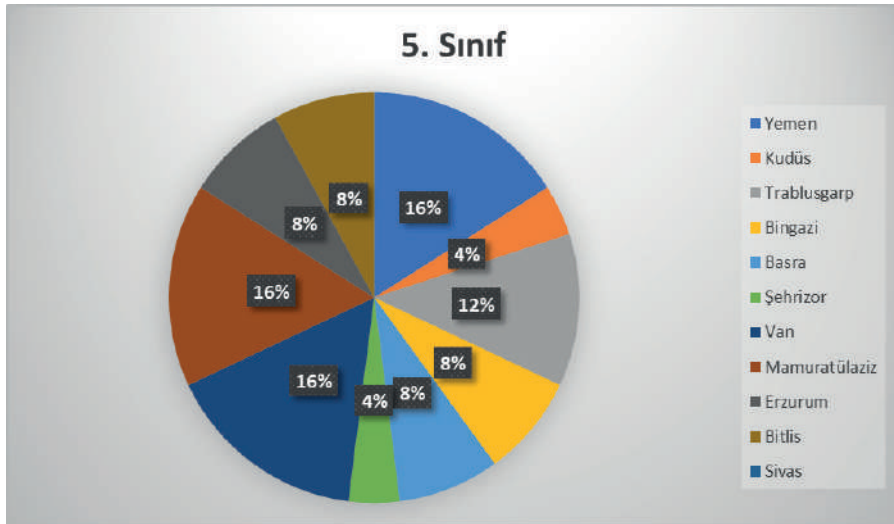
Grafik 3 incelendiğinde üçüncü sınıfta okuyan yirmi altı öğrenciden altı öğrencinin en yüksek oran olan %23 oranla Bingazi'den geldiği anlaşılmaktadır. Kudüs, Havran, Mekke-i Mükerrerme, Van, Sana, Halep, Bayazid, Hama'dan ise birer öğrenci bulunmaktadır.

Grafik 4. 4. Sınıf Öğrencilerinin Geldikleri Yerlere göre Dağılımları



Grafik 4'te yer alan dördüncü sınıfta okuyan on dokuz öğrencinin üç tanesinin en yüksek oranla Halep ve Şehrızor'dan geldiği görülmektedir.

Grafik 5. 5. Sınıf Öğrencilerinin Geldikleri Yerlere göre Dağılımları



Grafik 5'te beşinci sınıfta okuyan yirmi altı öğrencinin dağılımı görülmektedir. Dörder öğrenciyle en yüksek dağılım Yemen, Van ve Mamuratülaziz'e aittir.

Grafikler karşılaştırılmalı incelendiğinde Aşiret Mektebinde toplam yirmi dokuz ayrı yerden yüz yirmi bir öğrencinin okuduğu görülmektedir. Toplam on beş öğrenciyle en çok öğrencinin Trablusgarp'tan geldiği görülmektedir. Her yıl düzenli öğrenci alınan yerler ise şöyledir: Kudüs, Trablusgarp, Bingazi, Basra. Beş sınıftan da toplamda bir öğrenci alınan yerler ise şöyledir: Derne, Hudeyde, Kafkasya, Musul, Hicaz.

Aşiret Mektebinde her gün öğrenciyle birebir ilgilenildiği eğitim-öğretimin yanı sıra ahlaki olarak da öğrencinin iyi yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Öğrencilerin hal, hareket ve davranışları için bir defter tutulmakta her perşembe bu defterde yazılanlar doğrultusunda öğrenciler için gereğinin yapılması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca her gün ders sonunda, Allah'a, peygambere ve padişaha itaati ve muhalefetten uzak durmanın zorunluluğunu açıklamak müdürün görevlerindedir. Yine çalışanların hal ve tavırlarından da müdür sorumludur.

Öğrenciler dış etkenlerden korunmaya çalışılmış izole bir ortamda eğitim görmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin çalışanlarla yakın ilişki içine girmesi dışarıdan kişilerle muhatap olması kesinlikle yasaktır. Talebinin ailelerine gönderecekleri mektuplar bile katipler aracılığıyla müdürün denetiminden geçmektedir.

Öğretmenler gösterecekleri dersleri belirlenen kitaplardan belirlenen saatlerde vermektedir. Trampet ve boru ile derse girme duyurusu yapıldıktan sonra öğretmen sınıfa girer ve yoklama alır. Sınıfta olmayanların bilgisini müdür ile paylaşır. Öğretmen sınıfa giresiye kadar mubassırlar sınıftan ayrılmaz. Soru sormak isteyen öğrencilere kura usulüyle soru sormalarına izin verilir. Öğretmenler öğrencilerin dersleri dışında bir hikâye vb. bir şey paylaşamazlar. Öğretmenlerin her gün ödev vermeleri zorunludur. Öğretmenler, ders dışında bu ödevleri kontrol edip düzeltmeleri yaptıktan sonra öğrencilere teslim ederler. Öğretmenlerin öğrenciler arasında ayırım yapmaları kesinlikle yasaktır. İstisnasız hepsinin derslerini yapmaları ve anlayabilmeleri için gerekirse dersleri açıklayacaklar ve tekrar edeceklerdir. Öğretmenler öğrenciler arasında adaletli davranmalı herkese eşit muamelede bulunmalıdır. Görülüyor ki okulda tam öğrenme modeli ön plana çıkmaktadır. Öğrenemeyen ya da geç öğrenen öğrenciler için öğretmenlerden bireyselleştirilmiş öğretim yaparak tekrar ve açıklamalarla bu öğrencileri desteklemeleri istenmektedir.

Öğretmenlerin dersleri Türkçe anlatmaları zorunludur. Ancak Arap aşiretlerinin çocuklarına özel bu okul için Türkçe bilmeyen öğrencilerin dersleri anlayabilmeleri açısından öğretmenler gereken durumlarda Arapça açıklamalar yapacaklar ve yaptıkları bu açıklamaların Türkçelerini tekrar edeceklerdir. Arapça açıkladıkları dersleri, Türkçe tekrar etmeleri Türkçenin öğrenilmesine önem verildiğini göstermektedir. Öğretmenler dersleri değiştiremezler idarenin yaptıkları ders programına uymak zorundadırlar.

Dersler başladığı gibi yine trampet ya da boruyla sona erer ancak mubassır gelmeden öğretmen sınıftan çıkamaz. Öğretmenler geceleri nöbetçi kalır haftada iki ya da üç gece izinli olurlar. Zaruret halinde birbirlerinin yerine vekalet edebilirler. Öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri sınıf içi yönetimdir. Öğrencilerin hal ve tavırlarına dikkat etmeleri, izinsiz konuşmalarını sağlamaları, sınıfın huzurunu bozacak davranışları engellemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin hal ve tavırlarıyla öğrencilere rol-model olması gerektiği, her hareketinin edebe uygun olması gerektiği, şiddetten kesinlikle kaçınmaları gerektiği belirtilmektedir. Rol-model olarak görülen öğretmenlerin hal, tavır ve davranışlarında dikkatli olmaları gerekmekte özellikle eğitimde şiddetten kaçınmaları vurgulanmaktadır.

Okul düzenini sağlayan bir nevi yardımcı öğretmen diyebileceğimiz mubassırlar, öğrencilerin her türlü durumuyla yakından ilgilenirler. Sermubassır tüm mubassırlardan sorumludur. Mubassırlar öğrencilerin ödev yaptığı zamanlarda sınıflarda bulunur; öğrencinin gayretine, birbirleriyle olan ilişkilerine dikkat ederler. Ders sonlarında öğrencilerin ikiyeşerli sıra halinde edebe uygun olarak teneffüshaneye gitmelerine ve ders başlangıçlarında sınıfa dönmelerini sağlarlar. Teneffüste, yemek vakitlerinde ve abdest aldıkları zamanlarda öğrencilerin yanından ayrılmaz, öğrencilerin edebe uygun hareket etmelerini sağlarlar ve aralarında bir çekişme kavga olmamasına özen gösterirler. Öğrenciler mubassırlar tarafından sürekli bir gözetim altındadır. Serbest zamanlarında bile mubassırlar tarafından kontrol edilmekte edebe uymayan davranışlarına müdahale edilmektedir. Özellikle öğrencilerin arasında herhangi bir çekişme olmaması için azami dikkat gösterilmektedir. Öyle ki kalktıkları andan gece yatakhaneye gidene kadar mubassırlar öğrencilerin başındadır. Öğrenciler uykuya dalana kadar mubassırlar başlarında olur; gece nöbetçilerinin görevleriyle ilgili müdüre rapor verirler. Mubassırlar daima okuldadır. Lüzum görülen hallerde haftalık on sekiz saat veya iki günü geçmemek koşuluyla müdürün uygun göreceği vakitlerde izinli olabilirler.

Mubassırlar güzel ahlaklı ve okuryazar olanlar arasından seçilirler. Arapçayı bilenler bu seçimde önceliklidir. Arap aşiret çocukları için kurulmuş

bu okulda her daim yanlarında olacak mubassırların özelliklerinden birinin Arapça biliyor olması, şaşırtıcı değildir. Mubassırlar, cuma günleri namazdan sonra öğrencileri uygun olan mahallere götürüp gezdirirler ve bu gezide güzel hareket etmelerini ve okul dışından kimseyle münasebette bulunmalarını sağlarlar.

Hastane memuru ve refikinin sürekli görevde olması, aşçı, kalfa ve çırağın nefis yemekler yapması, serhademe ve hademelerin öğrenciyle ilgilenmesi, öğrencilere hürmet göstermesi, hizmette kusur etmemesi gerekmektedir. Bu durum öğrencilere verilen önemi göstermektedir.

Aşiret Mektebinde okuyan öğrenciler için ödül ve ceza yöntemleri de ayrıntılandırılmıştır. Aferin, tahsinname ve mükafat olmak üzere üç türlü ödül ve teşvik vardır. Tahsinname beş aferin; mükafat dört tahsinname veya yirmi aferine bedeldir. Derslerine çok iyi çalışana ve verilen ödevleri yanlışsız yapan öğrencilere öğretmenler tarafından bir veya iki aferin varakası yazılabilir.

Bir ay hiç ceza almayan ve ders çalışma sırasında güzel hal ve hareketleriyle örnek olan öğrenciye emek ve gayretleri karşılığında on veya dokuz puan alan ve öğretmenlerden en az yirmi aferin kazanan öğrenciye ay sonunda bir tahsinname verilir.

Üç ay hiç ceza almayan ve öğretmen ile mubassırlardan on veya dokuz puan alan talebeye mükafat varakası verilir. Mükafat varakasını alan öğrencilerin isimleri her üç ay sonunda celi hat yani iri harflerle bir levhaya yazılarak asılır. Altı ay süresince iki mükafat varakasına sahip olup isimleri iki kez sınıfa asılan öğrenciye ek olarak faydalı bir kitap hediye edilir.

Özel ve genel sınavlarda ayrı ayrı derslerden birinci olanlara bir mükafat, ikincilere bir tahsinname, üçüncülere iki aferin varakası verilir.

Aferin varakaları müdür yardımcısı tarafından imzalanır ve öğrenciye sınıfta verilir. Tahsin ve mükafat varakaları idare tarafından imzalanır. Tahsin varakaları öğrenciye müdür tarafından sınıfta verilir. Mükafat varakası ancak müdürün inisiyatifindedir; öğretmen ya da memurlarda bu hak yoktur.

Seksen aferin ya da bu oranda tahsin ve mükafat varakaları alanlar müdürden bu varakaların karşılığında kitap alabilir.

Cezalar; tevbih, tevkif, ayakta durmak, izinsizlik, tekdir-i aleni ve hapis olmak üzere altı çeşittir.

Dersini pek iyi bilmemek ve görevinde pek çok yanlış yapmak ve ders veya çalışma esnasında izinsiz yerinden kalkmak arkadaşlarıyla konuşmak, gülmek ya da güldürmek gibi hafif ceza gerektiren hallerde öğretmen ya da mubassır

öğrencinin tevbih edileceğini deftere kaydeder. Tevbih sözlükte paylama olarak geçer (TDK, 2023). Müdür yardımcısı öğrenciyi teneffüs zamanında yanına çağırarak yalnızken azarlar. Burada dikkat edilmesi gereken husus cezanın öğrenci çağrılarak teneffüs zamanında yapılırken ödülün sınıfta herkesin içinde verilmesidir. Öğrenci ödül aldığı anda örnek olması açısından ödülü, herkesin içinde takdim edilirken ceza alındığında etiketlenmemesi için kimseye duyurulmadan ceza verilmektedir. Öğrenci utandırılmadan, öğrencinin kişiliğine zarar verilmeden uygulanan ceza, cezayı gerektiren davranıştan vazgeçilmesini kolaylaştırıcı olmaktadır.

Tevkif, alıkoyma, durdurma, tutuklama anlamına gelir (TDK, 2023). Sınıfta alıkoyma anlamında uygulanmıştır. Dersi hiç bilmemek, verilen görevleri yapmamak arkadaşlarına hakaret veya arkadaşlarıyla alay etme, azarlandığı harekete devam etme öğrencinin tevkif edilmesine neden olur. Tevkif, teneffüs zamanında öğrenciyi sınıfta yazı yazdırılarak uygulanır.

Tevbih ve tevkif cezaları yeterli görülmeyen hallerde öğrenci dersi takip etme şartıyla sınıfta dayanabileceği bir süre ayakta durdurulur ve deftere kaydedilir. Öğretmen ve mubassır bir ders zamanında iki tevkiften fazlasını yazamaz ve cezalı olan talebe ceza aldığı davranışa devam ettiği takdirde mubassırlar ve öğretmenler hemen müdür yardımcısını sınıfa çağırırlar. Bu madde ceza gerektiren davranışta ısrarlı öğrencinin bir üst otoriteye sevk edilmesini sağlar. Bu birçok yönden faydalıdır. Öğretmen ve mubassır zor durumda kalmaktan, davranışa verdiği tepkide ileriye gitmekten alıkonur. Öğrenciyle yüz göz olmasının önüne geçilir ve öğrenci açısından caydırıcı bir yaklaşım olur.

Bir hafta beş tevkif alan ve üç kez ayakta duran öğrenci o hafta cuma teneffüsüne çıkarılmayıp okulda kalır. Bu aşamada yeniden bir veya iki ceza vermek ancak müdür ve müdür yardımcısının inisiyatifindedir. Bir ayda dört kez okul dışına çıkma cezasını alan öğrenci müdür tarafından okul önünde azarlanır. Bir ayda dörtten fazla okulda kalan veya ciddi bir suç işleyen öğrenciyeye açıktan azarlama cezasının yanı sıra daha fazla ceza için Nezaret-i Celileden izin istenir. Ceza gerektirecek davranışta ileriye giden öğrenci herkesin önünde azarlanır. Bu duruma düşmek istemeyen öğrencilerin olumsuz davranıştan kaçınma olasılığı artmaktadır. Yine bir üst yönetimden ciddi ceza gerektirecek davranışlar için uygulanacak yaptırımlar için izin istenmektedir.

Tevbih cezası bir ve tevkif iki, ayakta durmak üç ve izinsizlik beş aferin iade edilerek affolunabilir. Açıktan azarlama cezası affolunmaz.

Aşiret Mektebinde yapılacak imtihanlarla ilgili olarak bir eğitim-öğretim yılı boyunca üç özel ve genel sınav vardır.

Özel sınavlarda asil öğretmen yanında bir öğretmen daha mümeyyiz sıfatıyla bulunur. Tüm sınavlarda öğrencilerin verdikleri cevaplara göre puanlama yapılır ve imza çizelgesi müdüriyete verilir.

Genel sınavlarda her ders için ikişer mümeyyiz bulunur. Bu mümeyyizler müdür tarafından seçilir ve Maarif Nezaretinin olurlarına arz olunur.

Özel imtihanların zamanları idarece belirlenir. Sınavdan en az üç puanın altında alanlar bu durumu ikinci ve üçüncü sınavda da tekrar ederse okulda kalma cezasının yanı sıra açıktan azarlama cezası alırlar. Burada açıktan azarlama gibi ciddi bir cezanın verilmesi söz konusudur. Bu da gösteriyor ki öğrencini gayret etmemesi, başarılı olamadığı bir durumu düzeltme gayreti içerisinde olmaması ciddi bir cezaya sebep olmaktadır.

Genel sınavda üç ve üçten az puan alanlar o dersten kalmış sayılır. Bir öğrenci iki veya daha fazla dersten kalırsa bir üst sınıfa geçemez. Sadece bir dersten kalmış ise uygun müddet zarfında üç kez tekrar sınav yapılır. Üçüncü sınavda da düşük not alırsa sınıfta bırakılır.

Aşiret mektebinin genel imtihanı şaban ayı başında yavaş yavaş başlar ve bu ayın sonuna kadar bitirilir. Ramazan ayında dersler tatil edilip okuldan sonra Kur'an-ı Kerim'den bir ders okutturulur. Bu durum dikkate alınarak eğitim-öğretim yılı başlangıcı şevval ayının beşinci günüdür.³

2.2. Türkçe Dersleri

Aşiret Mektebi kuruluş amacıyla aşiret halkını saltanata ve hilafete sadakati arttırıcı bir misyon üstlenmektedir. Bu bağlılığı sağlama ve bu halkları “medeniyetten behremend (nasibi olan)” etmek düşüncesi okulun kültür ve dil aktarımını da ön plana çıkarmaktadır. Aşiret Mektebinde okuyan öğrenciler seçilmiş öğrencilerdir. Merkezden uzakta yaşayan, buldukları bölgelerde güçlü etkileri olan bu ailelerin çocuklarına Türkçeyi ve Osmanlı kültürünü öğretmek için yetiştirmek okulun en önemli amaçları arasındadır. Nitekim Aşiret Mektebi Nizamnamesi maddelerinde geçen derslerin Türkçe işlenmesi şartına (30. m.) bakıldığında ve yine ders programları incelendiğinde de bu açıkça görülmektedir.

Aşiret Mektebinin açılmadan önce belirlenen ders programı iki yıl için hazırlanmıştır. Nitekim gelecek öğrencilerin seviyesi ve gösterdiği gelişim ders programının şekillenmesinde önem arz etmekteydi. Zaman içinde derslerde farklılıklar gözlemlense de genel olarak Türkçe derslerine her sınıfta

3 Başbakanlık Osmanlı Arşivi BOA, Y.MTV. 73/99 2. Vrk. olarak kayıtlı bu belgenin çevirisi Akpınar'ın (1997) çalışmasında yer alan ekler kısmından yararlanılarak günümüz Türkçesine aktarılmış ve yorumlanmıştır.

önem verildiği görülmektedir. Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiyeler’de yer alan Aşiret Mektebi ders programlarındaki Türkçe dersleri yıllara göre tablolalarda şöyle gösterilebilir:

Tablo 2. 1316 yılı Aşiret Mektebi Sınıf Düzeylerine göre Türkçe Dersleri

1. Sene	2. Sene	3. Sene	4. Sene	5. Sene
Kıraat-1 Türkiyye	Kıraat-1 Türkiyye	Sarf-1 Türki	Nahv-i Türki	Kitabet-i Türkiyye mah Kıraat
İmla	Lügat İmla Hüsnühât	Kıraat-1 Türkiyye Lügat İmla Hüsnühât	Kitabet-i Türkiyye Hüsnühât	Makaleme-i Türkiyye Hüsnühât

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe derslerinin seneden seneye kolaydan zora doğru verildiği görülmektedir. Birinci sınıfta daha basit derslere yer verilirken beşinci sınıfa gelindiğinde daha karmaşık derslerin programda yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3. 1317 yılı Aşiret Mektebi Sınıf Düzeylerine göre Türkçe Dersleri

1. Sene	2. Sene	3. Sene	4. Sene	5. Sene
Kıraat-1 Türkiyye	Kıraat-1 Türkiyye	Sarf-1 Türki	Nahv-i Türki	Kitabet-i Türkiyye mah Kıraat
İmla	Lügat İmla	Kıraat-1 Türkiyye Lügat İmla Hüsnühât	Kitabet-i Türkiyye Hüsnühât	Makaleme-i Türkiyye Hüsnühât

Tablo 3 incelendiğinde bir önceki yıl ile ders programının aynı olduğu sadece ikinci sınıfta yer alan hüsnühât dersinin kaldırıldığı görülmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça Türkçenin öğretim düzeyi de artmıştır.

Tablo 4. 1318 yılı Aşiret Mektebi Sınıf Düzeylerine göre Türkçe Dersleri

1. Sene	2. Sene	3. Sene	4. Sene	5. Sene
Kıraat-1 Türkiyye	Kıraat-1 Türkiyye	Sarf-1 Türki	Nahv-i Türki	Kitabet-i Türkiyye mah Kıraat
İmla	Lügat İmla Hüsnühât	Kıraat-1 Türkiyye Lügat İmla Hüsnühât	Kitabet-i Türkiyye Hüsnühât	Makaleme-i Türkiyye Hüsnühât

Tablo 4 incelendiğinde 1316 yılı verileriyle birebir aynı olduğu görülmektedir. İkinci sınıfta hüsnühat dersi tekrar verilmeye başlanmıştır.

Tablo 5. 1319 yılı Aşiret Mektebi Sınıf Düzeylerine göre Türkçe Dersleri

1. Sene	2. Sene	3. Sene	4. Sene	5. Sene
Kıraat-1 Türkiyye	Kıraat-1 Türkiyye	Sarf-1 Türki	Nahv-i Türki	Kitabet-i Türkiyye mah Kıraat
İmla	Lügat İmla Hüsnühat	Kıraat-1 Türkiyye Lügat İmla Hüsnühat	Kitabet-i Türkiyye Hüsnühat	Makaleme-i Türkiyye Hüsnühat

Tablo 5 incelendiğinde bir önceki yılın defterinde verilen bilgilerde yer alan birebir aynı derslerin verildiği görülmektedir.

Tablo 6. 1321 yılı Aşiret Mektebi Sınıf Düzeylerine göre Türkçe Dersleri

1. Sene	2. Sene	3. Sene	4. Sene	5. Sene
Kıraat-1 Türkiyye Ameli Türkçe	Kıraat-1 Türkiyye Ameli Türkçe İmla Hüsnühat	Ameli Türkçe Kıraat-1 Türkçe Lügat İmla Hüsnühat	Sarf-i Türki Kitabet Ameli Türkçe	Kitabet-i Türkçe Ameli Türkçe

Tablo 6 incelendiğinde ders programında önemli değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. Birinci sınıfta imla dersinin yerini ameli Türkçe dersi almıştır. Yine ikinci sınıfta lügat dersi yerine ameli Türkçe vardır. Üçüncü sene sarf-1 Türki dersi yerine ameli Türkçe dersi konulmuştur. Dördüncü sene nahv-i Türki ve hüsnühat kaldırılmış sarf-i Türki ve ameli Türkçe dersi konulmuştur. Beşinci sene ise makamele-i Türkiye yerine ameli Türkçe dersi getirilmiştir.

Aşiret Mektebi ders programında belirtilen derslerin önemli bir bölümünü Türkçe derslerinin oluşturduğu görülmektedir. Birinci sene ortalama yedi dersten iki tanesi; ikinci sene dokuz dersten dört tanesi; üçüncü sene on dört dersten beş tanesi; dördüncü sene on beş dersten üç tanesi; beşinci sınıfta yirmi dersten üç tanesi Türkçe derslerine ayrılmıştır.

3. Sonuç ve Tartışma

Aşiret Mektebi Arap (Urban) aşiretlerinin önde gelen ailelerinin çocuklarını eğitmek ve böylece bu nüfuzlu ailelerin devlete bağlılıklarını ve hizmetlerini arttırmak amaçlı 2. Abdülhamit'in emriyle kurulmuş özel amaçlı okullardır. Bu okullardaki eğitimin amaçlarından biri Türk kültürünü

ve devlet dili Türkçeyi öğrencilere kazandırarak bağlılıklarını arttırmak ve mezuniyet sonrası yurtlarına döndüklerinde bu bağlılıklarını atandıkları görevlerinde devam ettirmelerini sağlamaktır. 1892 yılında açılan Aşiret Mektebi için Ergin (1977) her ne kadar resmi açılış yapılmış olsa da eğitim-öğretime iki yıl sonra başlanmış olduğunu belirtmişse de Akpınar (1997) bunun doğru olmadığını açılış töreninde getirilen öğrencilerin mevlid-i şerife katıldığını belirtir. Ergin'in (1979) bahsettiği belgenin Esmâ Sultan Yalısı'na taşınan okulun açılış bilgilerini içerdiği daha kuvvetli bir ihtimaldir. Öğrenci sayılarının düşük olduğunu iddia eden okula talebin az olduğunu iddia eden (Ortaylı, 1985) aksine öğrenci sayılarına bakılarak okula ilginin çok az olduğunu söylemek mümkün değildir. Akpınar (1997) 1900 senesine kadar mektebe toplam 324 öğrencinin alındığını ve 98'inin mezun olduğunu belirtir. Ayrıca Arap aşiretlerinin yanı sıra Arnavut ve Kürt aşiretlerinden çocukların bu okulu talep etmesi okula ilginin olduğunu göstermektedir. Aşiret Mektebine öğrenci göndermek konusunda çok istekli olan Arnavutlar, mektep için kendilerine ayrılan yirmi kişilik kontenjanı yetersiz görmüşler ve bu sayının arttırılmasını talep etmişlerdir (Yavaş, 2022). Bu durum Aşiret Mektebi'nin ilgi gördüğünü kanıtlar niteliktedir.

Ülkeyi içeriden ve dışarıdan bölmeye çalışan güçler için alınan önlemlerden biri Aşiret Mektebinin kurulmasıdır. Özellikle Araplar üzerinde yoğunlaştırılan bu faaliyetlere karşı II. Abdülhamid, aşiret yapısının hâkim olduğu bölgelerde aşiret reisleriyle saray arasında kuvvetli ve müşahhas bir bağ kurma ihtiyacını hissetmiştir. Böyle bir bağın ise Aşiret Mekteb-i Hümayunu vasıtasıyla kurulabileceği, ayrıca mektepte okuyacak çocukların Türkçe öğrenerek Osmanlı kültürüyle daha yakından temasa geçecekleri ve kendilerinde Osmanlılık, Osmanlı birliği şuurunun gelişeceği düşünülmüştür (Kodoman, 1991). Aşiret Mektebi Türkçe eğitimi açısından değerlendirildiğinde gerek nizamnamede gerekse ders programlarında Türkçeye önem verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin dersleri Türkçe anlatmaları zorunludur. Ancak okulun öğrenci profili Arap, Kürt ve Arnavut olduğundan Türkçeyi hiç bilmeme olasılıkları göz önünde bulundurulmuştur. Türkçe bilmeyen öğrencilerin dersleri anlayabilmeleri açısından öğretmenlerin gereken durumlarda Arapça açıklamalar yapacakları belirtilmiş açıklamalar Arapça yapılsa bile Türkçe olarak da tekrar edilmesi gerektiği özellikle belirtilmiştir. Türkçe derslerinin müfredattaki dersler göz önünde bulundurulduğunda önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

Sonuç olarak Aşiret Mektebi 2. Abdülhamid'in Osmanlı Devleti'ni bir arada tutma projelerinden biri olarak zekice ortaya konulmuş önemli bir projedir. Zayıflayan yönetime can suyu olacak yerel otoriteleri saltanat ve hilafet makamına bağlama fikri, merkezden uzak bu bölgelerde merkezi

otoriteyi güçlendirme amacı taşımaktaydı. Aşiret Mektebi başarılı ya da başarısız olarak nitelendirilmekten öte verdiği eğitim ve gerçekleştirmek istediği ülkü açısından önem arz etmektedir. Osmanlı Devleti'ni yeniden güçlendirme çabasında, Türkçe ve Osmanlı kültürü aşıl原因 olarak gönderilen mezun öğrencilerin gücünden yararlanılmak istenmiştir. Bu açıdan bakıldığında mezun öğrencilerin durumunun ele alınmasının okulun etkilerini ortaya koyacağı düşüncesindeyiz.

Kaynakça

- Akpınar, A. (1997). *Osmanlı Devletinde Aşiret Mektebi*. Göçebe Yayınları.
- Ergin, O. N. (1977). *Türk Maarif Tarihi*. Eser.
- Gencer, A. İ. (1992) TDV İslâm Ansiklopedisi'nin 1992 yılında İstanbul'da basılan 5. cildinde, 516-517. <https://islamansiklopedisi.org.tr/berlin-antlasmasi>
- Kodaman, B. (1991) Aşiret Mekteb-i Hümayûnu. TDV İslam Ansiklopedisi içinde (C. 4, ss. 9-11). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ortaylı, İ. (1985). Balkanlar'da Milliyetçilik. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi içinde (C. 4, ss. 1026-1031). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yavaş, M. (2022). Sultan II. Abdülhamid Dönemi Eğitim Politikasından Yanlışlar: Arşiv Belgeleri Işığında Aşiret Mektebi ve Arnavut Öğrenciler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (71), 227-246. 10.51290/dpusbe.1032313

İstanbul Üniversitesi Küt., TY: 9435

Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye 1316 H, Def'a 1, Dersaadet:Matba-i Amire.

Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye 1317 H, Def'a 2, Dersaadet:Matba-i Amire.

Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye 1318 H, Def'a 3, Dersaadet:Matba-i Amire.

Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye 1319 H, Def'a 4, Dersaadet:Matba-i Amire.

Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye 1321 H, Def'a 6, Dersaadet:Matba-i Amire.

The Use of Turkish Legends to Develop Reading and Writing Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language¹

Müjgan Bekdaş²

Kudret Altun³

Abstract

In this study, it is aimed to investigate the effect of using Turkish legends in teaching Turkish as a foreign language on reading and writing skills. In addition, the opinions of the experimental group students about the Turkish legends practices were examined. Explanatory design of the mixed research method was used. The study was carried out with 100 C1-level students who are learning Turkish as a foreign language. Experimental and control groups were used in the quantitative process. In the experimental groups pretest and posttest were used and lessons were taught with activities prepared with Turkish legends for five weeks. In the qualitative process, semi-structured interviews were conducted with 12 students. The data were analyzed through content analysis. It was determined that there was a significant difference ($p < 0.05$) in favor of the experimental group in terms of academic achievement. In the qualitative findings, it has been determined that the Turkish legends activities are different, interesting, entertaining, useful, instructive and reflect the cultural and historical realities of the Turkish society. It has been suggested to use Turkish legends as a unique and entertaining course material in terms of reading and writing skills, to plan legend-based lesson activities and to include such activities frequently in lessons.

-
- 1 This study was produced from the doctoral thesis titled “Turkish Legends in Teaching Turkish as a Foreign Language: Its Impact on Reading and Writing Skills” at Erciyes University, Institute of Educational Sciences.
 - 2 Dr., Malatya Turgut Özal University, mujgan.bekdas@ozal.edu.tr , <https://orcid.org/0000-0003-4313-5880>
 - 3 Prof. Dr., Erciyes University, kaltun@erciyes.edu.tr , <https://orcid.org/0000-0001-7652-0342>

1. Introduction

No language is easy or difficult. Every language serves many purposes in its society. The absence of languages means the death of communication. In this context, foreign language teaching is of great importance to keep global communication alive (Sadiku, 2015). There are four basic skills at the heart of foreign language teaching, which consist of reading, writing, speaking, and listening. These four basic skills allow an individual to understand the language, use the language effectively in communication, and produce new things about that language.

Reading is a fun way of information hunting. Reading is the activity of perceiving the symbols in a written text and adding meaning to them (Sadiku, 2015). Reading is an interactive skill in which readers attach meaning to a text using effective reading strategies, and it depends on much-connected information to work in harmony. Because reading contributes to the development of skills such as vocabulary, grammar, pronunciation, and writing that make up a language (Gilakjani, 2016). In this context, the purpose of reading is to get the right message that the author wants to give to the reader by using the right strategies.

The quality of reading education may differ depending on variables such as the methods and techniques used, reading texts, and the physical environment of the classroom. To increase the quality, it is necessary to carry out studies on these variables. The new and effective strategies obtained as a result of these studies contribute to the activation of the student's reading skills, their development, and the acquisition of reading habits. To be able to read successfully, the text to be read in the reading activity must have some features. According to Ur (1996, p.148), an effective reading activity should have the following features;

- The language of the text should be understandable by the learners, that is, it should not be too difficult or too easy.
- The content of the text should be understandable by the students.
- The text should be of integrity, contain related word groups, and contribute to the student's learning of new words.
- The text should be interesting, and the student should be able to concentrate on the text.
- The student should be able to make inferences about the text and predict what will happen next.

- Students should be able to use their knowledge to understand the text. The text should address the real life of the student.
- The text should develop the creativity of students and include activities that arouse curiosity for the student.

In this context, when these text features are examined, the texts to be taught in the classroom environment in teaching Turkish to foreigners are novels, legends, fairy tales, poems, etc. literary texts, or authentic materials such as newspapers, magazines, letters, recipes (Grellet, 1981). Among these sample reading materials, legends are easy to understand because they are produced by the public, interesting because they contain supernatural topics, and have the characteristics of developing the student's imagination. Legends provide more active participation of the student in the activities carried out thanks to their intriguing topics and facilitate the student's ability to make inferences about the text and predict what will happen next. In addition, legends are very important in terms of containing related words in the integrity of the subject, using different metaphorical meanings and proverbs, being a linguistic model for the student, and capturing the real language for the student. Legends are quite simple and understandable in terms of language. This ensures that the activity can be easily understood by everyone and makes the lesson environment more enjoyable.

Writing is a precious skill that students will use to improve their language learning. Writing skill is the written output of your intellectual level and ability to express yourself (Sadiku, 2015). With the writing skill, the student not only puts his feelings on paper but also has the opportunity to reinforce the rules of the target language, such as grammar, spelling, phonetics, and vocabulary.

The development of writing skills enables students to express their feelings and thoughts effectively and clearly. The basic rules of the language, words, and sentence structures were emphasized by using the traditional approach for years in writing lessons. Generally, the student was asked to produce a product by using methods such as summarizing, filling in the blanks, controlled writing by giving an idiom or proverb and imitating various beautiful writings. In short, the instructors were not interested in students' self-expression in writing assignments (Güneş, 2014). Then they checked the accuracy of this product in terms of grammar, spelling, and vocabulary. However, for these writing activities to be more effective, fun, and lasting, it is necessary to use different strategies that will add excitement to the lesson, attract the student's attention and provide more fluent learning. Bringing a difficult skill such as writing to the desired level in foreign language teaching

is only possible by giving the learners' full attention to the activities. In this context, the student's writing skill develops with the help of new and creative strategies that we have obtained as a result of our studies for perfect writing.

Of course, the types of texts used are very important in acquiring such an important and difficult skill. In this context, language learners can better understand the writing system of a language by encountering naturally written texts. The writing skill can be grasped more easily with authentic texts that are not adapted to a level and that they can directly encounter in natural daily life (CEFR, 2001).

Legends, which is an authentic text type, contribute to the development of writing skills. Inspired by the legends, the teacher can produce a wide variety of creative activities in the classroom setting. Various activities can be prepared to improve the creative writing power of the student, such as writing a different version of the legend, summarizing the legend, writing his legend inspired by the legend read, or finding an alternative ending to the legend read (Sholichah & Purbani, 2018).

1.1. Use Of Legends in Reading And Writing Education

Writing has a strong relationship with reading. The reading experience can affect the way students write. Therefore, the better the reading experience, the better the students' writing. Creative writing refers to an approach that emphasizes creative self-expression. Creativity in writing stems from creativity in a reading text (Sholichah & Purbani 2018). In this context, reading and writing skills should be developed with literary texts that are very rich in terms of both subject and language features such as legends.

Noaman (2013) stated that literature, especially legends, can be a powerful and motivating source for writing, whether as a model or subject. Legends offer students a wide variety of individual words or syntactic elements. By reading the legend's text, students become familiar with many features of the written language. They learn the syntax and discourse functions of sentences, the variety of possible structures, and different ways of combining ideas that develop and enrich their writing skills. Students also become more productive and adventurous when they begin to perceive the richness and diversity of the language they are trying to learn and use some of this potential. Thanks to the legends, students simultaneously gain two aspects: aspects of language development (language skills and language areas); and entertainment aspect. In this context, legends are a potential treasure in language teaching. It contains many advantageous and valuable lessons for students. For this reason, it is expected that legends can be used

in reading and writing lessons and those language teachers can help them teach language efficiently by using different proverbs, idioms, or stereotypes contained in legends (Fauziah, 2016).

In the Common European Framework of Reference for Languages, authentic materials such as literary texts are recommended to be used in language teaching. National and regional literary works such as legends are regarded by the Council of Europe as a valuable common treasure to be protected and developed. It states that literary works serve much more educational purposes than aesthetics and contain moral, emotional, linguistic, and cultural teachings. However, researches show that there are problems arising from the reading and writing texts in the textbooks and the activities related to these texts in the process of teaching Turkish to foreigners. It is seen that the text selections of the books are generally adapted texts prepared following the target and skills such as reading and writing are tried to be taught only with linguistic elements. Legend texts are not used enough in teaching Turkish as a foreign language. Old grammar-translation teaching methods are used in textbooks and activities, and there is a shortage of materials to be used in lessons. In this context, many studies have been conducted to identify these deficiencies in the process of teaching Turkish as a foreign language (Açık, 2008; Altunkaya, 2021; Alyılmaz, 2010; Baskın & Toyran, 2021; Bekdaş, 2018; Biçer, Çoban & Bakır, 2014; Durmuş, 2013; Emin, 2016; Er, Biçer & Bozkırlı, 2012; Karababa, 2009; Mutlu & Ayrancı, 2017; Yaşar, Özden & Toprak, 2017). For example, Er et al. (2012) stated the problems as the deficiencies in the materials used, the lack of curriculum, the inadequacy of the textbooks, and the problems in the methods and techniques. According to Bicer et al. (2014) and Bekdaş (2018), students especially had problems with the teaching materials used to develop basic language skills.

When the problems mentioned above were evaluated from a holistic point of view in the study, it was seen that the following problems exist in the process of teaching Turkish to foreigners:

1. Inadequacy of reading and writing texts and activities in the textbooks,
2. Not using legend texts in textbooks to develop basic skills,
3. The effectiveness of legend texts in developing basic skills in teaching Turkish to foreigners has not been determined.

For this reason, the research was conducted to determine “How can legends be used when improving the reading and writing skills of students who learn Turkish as a foreign language?”

When the related studies in the literature are examined, it is observed that various studies have been carried out on the use of literary texts and legends in foreign language teaching (Aşçı, 2019; Dağdeviren, 2019; Göçmen, 2018; İsaoglu, 2018; Küçükheidir, 2018; Langerová, 2017; Laurido, Oliveira & Menezes, 2017; Sayeef, 2019; Simarmata, 2016; Soyer, 2016). Göçmen (2018) stated that authentic texts used in teaching Turkish as a foreign language contribute to the development of basic language skills. Küçükheidir (2018) talked about the benefits and importance of using literary texts in language teaching. Dağdeviren (2019) emphasized the importance of legends in cultural transmission. Aşçı (2019) stated that teaching with tales positively affects the development of the reading and writing skills of learners. Laurido et al. (2017) found that the use of legends in Spanish lessons aroused students' interest, engagement, and creativity. Langerová (2017) highlighted the creative way of teaching grammar with legends. Simarmata (2016) studied the use of local legends in foreign language classes in Indonesia and stated that legends, which are a type of literary text, can be used as teaching materials in foreign language classes.

In light of the data obtained from this literature review, it was determined that the use of legends in developing basic skills in foreign language teaching is quite effective. However, it is not certain whether this situation is valid for Turkish teaching. Therefore, the main purpose of this research is to reveal the effect of using Turkish legends in teaching Turkish as a foreign language on reading and writing skills. For this purpose, answers to the following questions were sought.

1. What is the effect of Turkish legends on student success during and after the text reading and writing process in teaching Turkish to foreigners?
2. What are the students' experiences and views on the use of Turkish legends in the text-reading and writing process in teaching Turkish to foreigners?

1.2. Importance of The Study

This study is important in terms of showing how problems related to the choice of texts encountered during teaching Turkish as a foreign language can be overcome through legends. It is also important in terms of proving that literature studies and educational studies can be carried out together.

2. Method

2.1. Research model

In this study, a mixed research method was preferred. An explanatory design of the mixed research method was used. In the sequential explanatory design, the quantitative and qualitative stages of the study take place in chronological order. Questions or procedures for a series (for example, sampling or data collection techniques) arise from or depend on the previous series. The research questions for the quantitative and qualitative phases are interrelated and may evolve as the study progresses (Teddlie & Tashakkori, 2009). The purpose of this design is to explain, support and exemplify the data collected by the quantitative method with the data obtained by the qualitative method. In this two-stage design, data were first collected with the quantitative method, and then qualitative data were collected based on the analysis of quantitative data. First, a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group was used. Then, in the qualitative part, the phenomenology design was used to determine the thoughts of the students about a teaching method as a result of their experience. In this design, the weight of quantitative and qualitative methods in the study is the same and the contribution of the collected data to the study is equal.

2.2. Study group

First, a quantitative study was carried out with C1-level students learning Turkish as a foreign language. The data were collected from a total of 100 people studying in C1-level classes at the Turkish Teaching Application and Research Centers in Sivas and Malatya Universities. The sample of the study consisted of four groups consisting of 2 experimental and 2 control groups. The first group consisted of 50 students, 25 experimental and 25 control groups, studying in Sivas. The second group consisted of 50 students, 25 of whom were in the experimental group and 25 in the control group, studying in Malatya. The code of the first group was determined as U1 and the code of the second group was determined as U2. The numerical data of the students in these classes are given in Table 1.

Table 1. Numerical data of experimental and control groups

Sivas (U1)		Malatya (U2)	
Experimental group	Control group	Experimental group	Control group
25	25	25	25

A total of 100 students participated in this study. 50 of these students are in the classroom where Turkish legends are used as reading and writing texts (Experimental group), and 50 of them are in the classroom where only the reading and writing texts in the textbook are used (Control group). While determining the experimental and control groups, all groups were accepted as equivalent in terms of proficiency, as they were at the C1 level as a result of the level exam conducted by the centers where they studied. In addition, when the pretest results of the experimental and control groups are analyzed before the application, the absence of a statistically significant difference between the reading and writing scores of the students shows that the groups are similar in terms of reading and writing skill levels. Participants in the experimental and control groups were examined in terms of gender. The distribution of the participants in terms of gender variable is given in Table 2.

Table 2. Examination of the experimental and control group participants in terms of gender

	Participant	Experiment	Control	Total
Gender	Female	21	27	48
	Male	29	23	52
	Total	50	50	100

When Table 2 was examined in detail, it is seen that the gender distribution of the participants in the experimental and control groups is homogeneous. In addition, the age ranges of the students who participated in the application (range 17-23) are similar to each other and 37 of these students are Somali, 23 Syrian, 17 Kazakh, 5 Azerbaijani, 5 Afghan, 3 Palestinian, 3 Iraqi, 1 Uzbekistani, 1 Moroccan, 1 Egyptian, 1 Indonesian, 1 Iranian, 1 Kuwaiti and 1 Tunisian.

The study group in which the qualitative data of the research was collected consisted of the students in the experimental groups. The participants of the study were determined as a total of 12 students, six students from both experimental groups, by using the maximum diversity sampling, one of the purposive sampling methods. Maxwell (1997) defined purposive sampling as a sample in which groups or individuals are deliberately selected for a specific purpose when the desired data cannot be obtained from any other group or individual. While determining these students, the scores they got from the posttest were taken into consideration. At the end of the

application, two students who got low, medium, and high scores from the posttest were determined. In addition, one of the two students who will participate in the interview from all levels was chosen as a girl and a boy in terms of gender. Moreover, it was ensured that the selected students were of different nationalities as much as possible and the age ranges of these students were similar. The students who participated in the interview were given code names in terms of the confidentiality of the interview data. The demographic data of the interviewed students are given in Table 3.

Table 3. Demographic data of the students who participated in the interview

Rank	Code names	Gender	Nationality	Level
1	Nur	Female	Tunisia	High
2	Asil	Male	Kazakhstan	High
3	Su	Female	Azerbaijan	High
4	Mert	Male	Afghanistan	High
5	Nil	Female	Somalia	Medium
6	Ali	Male	Somalia	Medium
7	Sıla	Female	Kazakhstan	Medium
8	Cem	Male	Palestine	Medium
9	Naz	Female	Iranian	Low
10	Can	Male	Egyptian	Low
11	Sena	Female	Uzbekistan	Low
12	Ahmet	Male	Syria	Low

2.3. Data collection tools

In this study, the reading comprehension and writing achievement tests were used to collect the quantitative data of the research, and the interview was used as the data collection tool to collect the qualitative data. While the reading comprehension test consists of 15 multiple-choice questions, the writing achievement test consists of 3 open-ended questions. The validity and reliability tests of the reading comprehension test were carried out and the results of the reliability coefficient show that the scores are free from random errors, the items that make up the test are homogeneous, and the construct validity of the test is high. The validity and reliability tests of the writing achievement test were carried out and it was concluded that there was consistency and reliability between the scores and that there was a high positive correlation between the scores.

The interview form consists of 14 questions in total. Interview form questions were created by using the literature. Expert opinion was sought regarding the “content validity” in the development of the interview forms.

In line with the suggestions of the experts, the connection of the questions in the forms with the subject, their ordering within a certain logic, and language errors were examined and necessary changes were made.

In this study, observation was also used to define the classroom environment correctly and to decide whether the instructor, who is the practitioner, applied the legendary activities in line with the lesson plans. As a result of the literature review, the classroom observation form used in Bektaş's (2011) study was adapted and used for this study. Experimental groups were observed for 8 hours throughout the application. Control groups, on the other hand, could be observed for 6 hours during the application.

2.4. Lesson plan

The lesson plan was prepared in order not to encounter difficulties during the application and to perform the activities regularly (Oğuz, 2009). In this context, a detailed lesson plan was prepared for this study. The lesson plans of these courses were prepared following the Istanbul Turkish for Foreigners Textbook C1 (Bölükbaş & Yılmaz, 2019) used in teaching Turkish as a foreign language and the Common European Framework of Reference for Languages (2001). The prepared lesson plans were examined by three different experts in the field of Turkish Education. A sample lesson plan was given in Appendix 1. In control groups, lessons were taught under the method prescribed by the Turkish course program as a foreign language.

The study started in the first week of May in the second semester of the 2020-2021 Academic Year and lasted a total of 14 lesson hours for six weeks. In the first week and the last week, three hours of lessons were held, and the four weeks in between were taught for two hours. In the first week, the introduction of the application and the pre-test were carried out, and the post-test applications were carried out in the additional hour in the last week. This study was carried out with an online application due to pandemic conditions.

2.4.1. Application in experimental groups

In the application, a total of four groups, two experimental and two control, were studied at the C1 level in U1 and U2. In-class reading and writing activities with five different legends in the experimental groups were carried out by the instructor.

In line with the legend selection scale, 6 legends that could be used in the application were determined. These legends were "Çiğ Hatun, Nevruz Çiçeği, Turaç, Korkut Ata'nın Ölümü, Hasan Dağı, and Yusufçuk Kuşu".

The activity plans were designed considering the C1 level reading and writing learning outcomes specified in the Common European Framework of Reference for Languages (2001).

In addition, observation was used to define the classroom environment correctly and to decide whether the instructor, who is the practitioner, applied the legendary activities in line with the lesson plans. Since the study was applied to the experimental and control groups by the instructor of that class, a classroom observation form was used so that the researcher could observe the application and eliminate a possible mishap. When the researcher detected an application other than the observation form he used as a control list, he controlled the occurrence of situations that threatened internal validity by ensuring that the application went according to the plan. As a result of the observations, it was seen that the applications were made in line with the lesson plans.

2.4.2. Application in control groups

In the control groups, instructors made the students do reading and writing activities in line with the directions of the textbook. Control groups were also observed and the observation form was filled in appropriately. The aim here is to check whether the studies are carried out in line with the planning and targets determined in the experimental and control groups. A summary of the experimental and control group activities is given in Table 4 below.

Table 4. Summary of experimental and control group activities

Learning outcome		Experimental group	Control group
		Activity	Lesson process
Lesson Plan 1	Understands and interprets the content of the text read. Learns new words. Summarizes the text read. Writes a paragraph about the given topic. Writes a new text by identifying the given topic with his/her own culture.	Yusufçuk Kuşu	Textbook
Lesson Plan 2	Understands and interprets the content of the text read. Learns new words. Finds details in the text. Makes predictions about events or heroes. Summarizes the text read. Writes a new ending to the reading text. Writes a new text by identifying the given topic with his/her own culture.	Hasan Dağı	Textbook
Lesson Plan 3	Understands and interprets the content of the text read. Learns new words. Finds details in the text. Makes predictions about events or heroes. Summarizes the text read. Writes a new ending to the reading text. Writes a new text by identifying the given topic with his/her own culture. Writes creative texts with clear, detailed, well-structured, and developed descriptions.	Ciğ Hatun	Textbook
Lesson Plan 4	Understands and interprets the content of the text read. Learns new words. Finds details in the text. Makes predictions about events or heroes. Summarizes the text read. Writes a new ending to the reading text. Writes a new text by identifying the given topic with his/her own culture. Writes creative texts with clear, detailed, well-structured, and developed descriptions.	Korkut Ata'nın Ölümü	Textbook
Lesson Plan 5	Understands and interprets the content of the text read. Learns new words. Finds details in the text. Makes predictions about events or heroes. Summarizes the text read. Writes a new ending to the reading text. Writes a new text by identifying the given topic with his/her own culture. Writes creative texts with clear, detailed, well-structured, and developed descriptions.	Turaç	Textbook

2.5. Analysis of data

2.5.1. Analysis of quantitative data

In the study, the posttest scores of the students in the experimental and control groups were analyzed separately on a university basis. The reading and writing pretest results of the U1 and U2 experimental and control groups were analyzed separately, and the reading and writing posttest results of U1 and U2 experimental and control groups were analyzed separately, and data on the development of reading comprehension and writing skills were obtained.

Data were collected with a reading comprehension achievement test. Scoring was made by giving 1 for the correct answers and 0 for the wrong and blank answers. In the writing section, the Writing Scoring Key and the writing questions were scored from 1 to 5 according to 5 different criteria. A score of 0 was not used in the Writing Scoring Key. However, while evaluating the writing sections, the scores of the students who did not respond were entered as 0 in the statistical analysis data program IBM SPSS 20. The data analysis techniques used were listed below.

1. Independent sample t-test was used to test the reading and writing skill levels of the experimental and control groups according to the pretest results.

2. MANOVA was used to test the reading and writing skill levels of the experimental and control groups according to the post-test results.

2.5.2. Analysis of qualitative data

In the qualitative part of the study, content analysis was used in the analysis of the data obtained from the interviews. As a result of content analysis, codes, and categories were created regarding student opinions. The codes formed for each question created the categories, and the categories created the themes.

2.6. Impact Size and Power of Study

In this study, the effect size (d) was taken as 0.5. The power of the study was accepted as 0.80 (Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003). In this context, in this study, the effect size and the power of the study were calculated separately for U1 and U2 and reading and writing skills after the application, using the G*power (3.1.9.7) program. According to the results of the analysis, the effect size of the U1 reading application was 0.32, the working power was 0.99, the effect size for the writing application was

0.76, and the working power was 1.00. The effect size of the U2 reading application was calculated as 0.24, the working power was 0.97, the effect size for the writing application was 0.35 and the working power was 0.99. With this calculated value, it can be said that the research can be generalized to the accessible universe in terms of external validity.

3. Findings

The findings in this section were analyzed separately under two different headings, quantitative and qualitative findings.

3.1. Findings related to quantitative data

First, a pre-test was performed on both groups (U1 and U2 experimental and control groups) before the applications started. The obtained results were first subjected to the normality test. The normality distributions were examined and the statistical methods to be applied were determined accordingly. The normality test of the pretest reading and writing scores of the experimental and control groups was performed. Since the skewness and kurtosis values were between +2.50 and -2.50, it was seen that the distribution was normal. Then, an independent sample t-test was conducted to examine whether there was a significant difference between the reading and writing pretest scores of the experimental and control groups. And it was found that there was no statistically significant difference between the reading and writing pretest mean scores of the two groups ($P > 0.05$). The lack of difference indicates that the reading and writing skill levels of the students in the experimental and control groups were equal. According to the results of all these analyzes, it could be stated that the pre-application reading and writing levels of the control and experimental groups were equal.

Then the applications started. After the applications were finished, the post-test was done. And It is a prerequisite to meet some assumptions to carry out the MANOVA analysis. For this reason, before analyzing the data, it was checked whether the assumptions of MANOVA were met.

Normality: In this study, univariate and multivariate normality was checked. The findings of the study regarding univariate normality were checked the skewness and kurtosis values were between +2.50 and -2.50, it was seen that the distribution was normal. Multivariate normality was checked with Mahalanobis distance. In addition, since there were no extreme values in the study, it was assumed that the data were normally distributed.

Size of the sample: In MANOVA, it is necessary to have more participants than the dependent variable in each cell (Pallant, 2016). In this

study, there are four cells because there are two levels of the independent variable and two dependent variables for each. Having a larger sample in the studies will prevent some other assumptions from being violated as well. Therefore, the minimum number of participants in each cell in this study is two, since there are two dependent variables. Therefore, each sample should have at least 8 participants. In this study, there are 50 participants for U1 and 50 participants for U2, a total of 100 participants.

Extreme values: Before the MANOVA analysis, which is very sensitive to the extreme values of the data, controls were carried out for single and multi-valued extreme values in the study. Univariate outliers were checked in descriptive statistics while examining normality. As a result of the control, no extreme values were found that would affect the research results. In addition, the Mahalonabis distance was examined in the multivariate outlier control. It can be said that there is no extreme value.

Multiple common linearity and singularity: When the correlation between dependent variables was examined, It was determined that there was a moderate correlation between U1 ($0.71 < 0.80$) and U2 ($0.64 < 0.80$) reading and writing dependent variables. In this direction, it can be said that the multiple co-collinearity and singularity assumptions are met.

Homogeneity of variance-covariance matrices: To determine whether the data in this study meet the assumption of homogeneity of the variance-covariance matrix, the significance value should be greater than 0.01. When U1 and U2 Box's values are examined, it was seen that the significance value was 0.114 for U1 and 0.503 for U2. In this direction, it can be said that the assumption of homogeneity of variance-covariance matrices is provided in this study.

Levene's test: This test is used to check the assumption of the equality of variances. It was observed that the assumption of the equality of variances ($p > 0.05$) for U1 and U2 reading and writing post-test scores were not violated.

In this analysis, there are two different dependent variables, reading, and writing. Before the MANOVA test was conducted on these data, preliminary analyzes were performed to check for normality, linearity, univariate and multivariate outliers, homogeneity of variance-covariance matrices, and multiple commonality and linearity assumptions.

U1 experimental application results were analyzed using MANOVA to evaluate the skill development within the experimental group in Table 5.

Table 5. MANOVA Results

	Wilks' Lambda	F	Hipotez df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Observed Power
Group	0.22	79.08	2.00	47.00	0.00	0.77	1.00

According to Table 5, a statistically significant difference was found between the experimental and control groups in terms of combined dependent variables ($F=79.08$; $P=0.00 < 0.05$; Wilks' Lambda= 0.22 ; partial eta square= $0,77$).

The "Test of Between-Subjects Effects" table was examined to determine which dependent variables had a significant difference, and the results are given in Table 6.

Table 6. Comparative Results of Groups for Dependent Variables

	Dependent Variable	Sd	Mean Square	F	p	Partial Eta Square	Observed Power
Grup	Reading	1	38.72	22.889	0.000	0.323	0.997
	Writing	1	2164.82	155.240	0.000	0.764	1.000

When the "Test of Between-Subjects Effects" was examined to determine whether the posttest scores of the experimental and control groups differed significantly in terms of dependent variables, it was observed that there was a significant difference between the groups for both reading and writing posttest scores (Reading= $F=22.889$; $p=0.00 < 0.05$; partial eta square= 0.323 ; Write= $F=155.240$; $p=0.00 < 0.05$; partial eta square= 0.764).

To determine which group is in favor of the difference between the groups, the pairwise comparison results obtained as a result of MANOVA are given in Table 7.

Table 7. Pair Comparison Results of MANOVA

Dependent Variable	(I)Grup	(J)Grup	Group Mean Difference (I-J)	Std. Hata	Sig.
Reading	Control	Experiment	-1,760	0,368	0,00
	Experiment	Control	1,760	0,368	0,00
Writing	Control	Experiment	-13,160	1,056	0,00
	Experiment	Control	13,160	1,056	0,00

When Table 7 is examined, a significant difference was found between the experimental and control groups for reading in favor of the experimental group ($p < 0.05$). Likewise, for writing, a significant difference was found between the experimental and control groups in favor of the experimental group ($p < 0.05$).

Finally, “Estimated Marginal Means” values were determined. According to the reading post-test mean scores, the experimental group average was 13,920, and the control group average was 12,160. This result shows that the difference between the two groups is in favor of the experimental group. Likewise, when the writing post-test mean scores are examined, the mean of the experimental group is 47.00, and the mean of the control group is 33,840. This result shows that the difference between the two groups is in favor of the experimental group.

U2 experimental application results were analyzed using MANOVA to evaluate the skill development within the experimental group in Table 8.

Table 8. U2 MANOVA Results

	Wilks' Lambda	F	Hipotez df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Observed Power
Group	0,62	13,97	2,00	47,00	0,00	0,37	0,99

According to Table 8, a statistically significant difference was found between the experimental and control groups in terms of combined dependent variables ($F=13.97$; $P=0.00 < 0.05$; Wilks' Lambda=0.62; partial eta square=0,37).

The “Test of Between-Subjects Effects” table was examined to determine which dependent variables had a significant difference, and the results are given in Table 9.

Table 9. U2 Comparative Results of Groups for Dependent Variables

	Dependent Variable	Sd	Mean Square	F	p	Partial Eta Square	Observed Power
Grup	Reading	1	24,500	15,789	0,000	0,248	0,973
	Writing	1	4723,92	25,924	0,000	0,351	0,999

When the “Test of Between-Subjects Effects” was examined to determine whether the posttest scores of the experimental and control groups differed

significantly in terms of dependent variables, it was observed that there was a significant difference between the groups for both reading and writing posttest scores (Reading= $F=15.789$; $p=0.00<0.05$; partial eta square= 0.248 ; Writing= $F=25.924$; $p=0.00<0.05$; partial eta square= 0.351).

To determine which group is in favor of the difference between the groups, the pairwise comparison results obtained as a result of MANOVA are given in Table 10.

Table 10. Pair Comparison Results of MANOVA

Dependent Variable	(I)Grup	(J)Grup	Group Mean Difference (I-J)	Std. Hata	Sig.
Reading	Control	Experiment	-1,400	0,352	0,00
	Experiment	Control	1,400	0,352	0,00
Writing	Control	Experiment	-19,440	3,818	0,00
	Experiment	Control	19,440	3,818	0,00

When Table 10 was examined, a significant difference was found between the experimental and control groups for reading in favor of the experimental group ($p<0.05$). Likewise, for writing, a significant difference was found between the experimental and control groups in favor of the experimental group ($p<0.05$).

Finally, “Estimated Marginal Means” values were determined. According to the reading post-test mean scores, the experimental group average was 13,720, and the control group average was 12,320. This result shows that the difference between the two groups is in favor of the experimental group. Likewise, when the writing post-test mean scores are examined, the mean of the experimental group is 46,200, and the mean of the control group is 26,760. This result shows that the difference between the two groups is in favor of the experimental group.

When all these analysis results were evaluated in general, it was concluded that the use of Turkish legends activities in teaching Turkish as a foreign language improves the reading and writing skills of C1 level students and significantly affects and increases the success of students in these fields.

3.2. Findings related to qualitative data

At this stage of the study, the question “What are the students’ views on the use of Turkish legends in the process of reading and writing activities in

teaching Turkish to foreigners?” was tried to be answered. Content analysis was used in the analysis of the data.

According to the interview, under the category of Turkish legend practices’ differences from ordinary applications, the codes such as reflecting historical facts, being instructive and useful, containing different subjects, cultural values, different words, being interesting and entertaining were produced. Nur and Mert from the participants supported these views. Nur “Every time I read a legend, I learn something new, it was helpful to me.” said, and Mert supported this idea by saying, “I think it is one of the most important differences that it takes the person who reads the legends to his own time and learns lessons from it.”

Student views on basic skills to be developed by using Turkish legends were examined and the codes such as reading, writing, listening, and speaking were produced. Stating that the legends will develop all their skills first, Asil said, “Of course, when we read legends, our listening, and speaking develop well. I told you before that if you read the legend a lot, you start to think like a Turk, so our conversation will also improve. Telling or summarizing the legend helps us a lot.”

Students’ views on the application process of Turkish legends in reading and writing lessons were examined and they stated that this application process provided positive contributions to the students and the codes as instructive and interesting were produced. Expressing that the application process was interesting, Naz stated that the process aroused interest and curiosity in her with the sentence “Legends are exciting because the legends are fictional, they attract my attention, but other texts are sometimes boring”.

Students’ views under the category of activities with Turkish legends were examined. Afterward, the students produced these codes such as improvable, useful, and easy in terms of the contribution they made and they liked the activities. Stating that the activities were beneficial, Mert said, “I found the reading activities very useful because answering questions about a legend immediately after reading it contributes to what we understand in the reading section and we can better understand the subjects we do not understand.”

Students’ views on the contribution of Turkish legends to improving reading skills were examined and it was determined these codes such as teaching different words, improving reading comprehension, teaching idioms and proverbs, and improving pronunciation in terms of their contribution to reading skills. Ali stated that the activities done during the practice taught

different words as a contribution to the reading skill, “The most important thing that improves my reading skills is to read Turkish legends because I learn many new words. I am learning idioms and their meanings”.

Students’ views on the contribution of Turkish legends to improving writing skills were examined, and it was determined these codes such as teaching the writing of words, teaching grammar rules, teaching summaries, improving vocabulary, and teaching regular expression of their thoughts in terms of the contribution of legends to writing skills. Stating that the legend activities first taught how to write words as a developing effect on writing skills, Asil said, “It was useful for improving my writing skill. It taught me to write words I did not know before, to use them correctly, and not to make mistakes. My writing has improved well.”

Students’ views on the content of Turkish legends were examined and the codes such as including universal moral values, cultural elements, supernatural, and unhappy endings were produced. Expressing a positive opinion on the content of Turkish legends, Nur stated that the legends teach universal moral values and continued, “Turkish legends have many positive aspects, how should we be honest, how should we not lie. People who lie are immediately punished. It teaches us to be good people. Because if you do good, you will get good results, but if you do bad, you will get bad results.”

Under the category of the suggestions regarding the use of Turkish legends, activities were examined and the students made suggestions on the content of the legends and emphasized that they should be used more in Turkish teaching. In addition, the participants stated that legends should be used not only in reading and writing skills but also in other skills. Within the scope of suggestions regarding the content of legends, Naz said, “I think famous Turkish legends should be used for education, importance should be given to the selection of legends, and legends with rich content should be chosen.”

4. Discussion, Conclusion And Implications

After the applications, the success levels of the experimental group in which the reading activities prepared with Turkish legends were applied and the control group in which the traditional method was used increased. However, when a comparison was made, it was determined that there was a significant difference between the groups in terms of academic achievement, and the experimental group in which the reading activities prepared with Turkish legends were applied was found to be more successful than the control group.

There was an increase in the success levels of the experimental group in which the writing activities prepared with Turkish legends were applied and the control group in which the traditional method was used. However, when a comparison was made, it was determined that there was a significant difference between the groups in terms of academic achievement and the experimental group, in which writing activities prepared with Turkish legends were applied, was found to be more successful than the control group.

This result shows that reading and writing activities and practices prepared with Turkish legends are effective in increasing the academic success of students.

When the studies in the literature are examined, it has been observed that the academic success of the students has increased in foreign language teaching and teaching Turkish as a foreign language carried out with activities prepared with literary texts (Aşçı, 2019; İsaoglu, 2018; Langerová, 2017; Laurido, Oliveira & Menezes, 2017; Sayeef, 2019; Simarmata, 2016; Şengül, 2020).

Laurido et al. (2017) found that the use of legends in Spanish lessons aroused students' interest, participation, and creativity. Simarmata (2016) stated that legends could be used as teaching material in foreign language classes and original materials have a positive effect on student success. Langerová (2017) showed the creative way of teaching grammar with legends. Sayeef (2019) stated that using folk tales is an excellent language teaching method. Aşçı (2019) stated that the tale positively affects the development of reading and writing skills of learners in teaching Turkish as a foreign language. Although different types of literary texts are used in these studies, the fact that similar activities and practices have a positive effect on students' academic success supports this study.

From this point of view, as emphasized in this study, it is clear that Turkish legends activities, one of the important literary genres of literary texts, provide a rich learning environment in teaching Turkish as a foreign language. It has been observed that the use of legends in classroom reading and writing activities turns the lesson into a more productive, more permanent, and more colorful environment. This situation increased student motivation and enabled students to participate in the lesson with full performance. Therefore, when legends are used as authentic teaching material, it has been concluded that legends increase the academic success of C1-level learners in reading and writing skills.

When the findings obtained through the interviews were examined, the students stated that the legends were different in terms of subject, interesting, entertaining, useful, instructive, and reflected the cultural and historical facts of the society they belonged to. Based on these statements, it was concluded that the legendary activities increased the students' interest in the lesson, kept the in-class motivation high, and the expected learning was easier. When the relevant literature was examined, it was seen that there were studies that reach similar results with the results of the study. In a study that teaches languages with legend activities in foreign language teaching, it was concluded that legends arouse students' curiosity in terms of their subject, increase motivation and teach the rules more easily through legends (Langerová, 2018).

As a result of the interview, it was concluded that Turkish legends could be used to develop basic skills of reading, writing, speaking, and listening. Supporting this finding of our study, Hismanoğlu (2005) stated that literary texts played an important role in teaching four basic language skills such as reading, writing, listening, and speaking. In addition, Sayeef (2019) stated that using literary texts was an excellent language teaching method and it was necessary to teach all four skills of reading, writing, listening, and speaking using literary texts. This result (Laurido et al., 2017; Simarmata, 2016; Şengül, 2020) is also supported by the literature.

The fact that the legends activities were useful, fun, and easy was also reflected in the application process and it was concluded that the students improved their reading and writing skills by having fun without any difficulty. Similar results were obtained in Aşçı's (2019) thesis study and it was stated that different types of literary texts improved reading and writing skills. In addition, it has been determined that they have the idea that the legends are more entertaining in terms of being fictional and the other texts are boring. Akyalçın (2002) showed in his study that legends will save language teaching from monotonous knowledge and can be used as teaching materials in the deductive method.

Another conclusion drawn from the findings of the research was that the legends were the important treasures of the literature that teaches social and universal values and tells the cultural elements of the society. This result was also emphasized in the study by Santhi (2012). This result supports the view that legends can also be used in the promotion of culture.

In addition, it was determined that the students thought positively about the application process of Turkish legends and that the legends attracted more attention due to their narrative style compared to other texts, and that

the students wanted to read and learn about the legends. In addition, it has been observed that they find that each legend contains a piece of life advice differently.

In summary, based on all these findings, it was determined that the qualitative findings obtained from the interviews with the students regarding the use of Turkish legends to improve reading and writing skills in teaching Turkish as a foreign language supported the quantitative findings obtained from the achievement tests. All the students supported the conclusion that the legend applications developed the basic skills of the students and increased their academic success. It was determined that the qualitative and quantitative findings obtained as a result of the research were positively similar and overlapped with each other.

5. Suggestions

It is recommended to plan entertaining and instructive Turkish legends activities and to include such activities frequently in the lessons. In this way, foreign language teaching can be transformed from a difficult and boring state to an easy and enjoyable one.

In teaching Turkish as a foreign language, it is recommended that the instructors plan their lessons by being aware of the positive thoughts of the students about the use of Turkish legends. Turkish legends can be used as reading, writing, speaking, and listening activities to improve basic skills in Turkish as a foreign language course books.

References

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. [Conference Paper] Doğu Akdeniz University Education Faculty Turkish Education Department International Turkish Education and Teaching Symposium. http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/fatma_acik_yabancılara_türkçe_ogretimi.pdf
- Akyalçın, N. (2002). *Anadolu efsanelerinin dil özellikleri ve eğitim işlevleri* (Thesis No. 125434) [PhD Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University] International Thesis Center.
- Altunkaya, H. (2021). Yurtdışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-33. <https://doi.org/10.35675/befdergi.830898>
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728–749. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629>
- Aşçı, Y. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öykü: B2 düzeyinde okuma ve yazma becerisi geliştirme* (Thesis No. 532733) [PhD thesis, Hacettepe University] International Thesis Center.
- Baskın, S., & Toyran, M. (2021). Yurt dışında yaşayan Türkler ve Türkçe eğitimi: İngiltere örneği (Genel durum, sorunlar ve öneriler). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1128-1150. <https://doi.org/10.16916/aded.938701>
- Bekdaş, M. (2018). Ortaokul düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerine dair öğrenci ve öğretmen görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 378-394. DOI: 10.18298/ijlet.3089 .
- Bektaş, O. (2011). *The effect of the 5E learning cycle model on tenth-grade students' understanding in the particulate nature of matter: epistemological beliefs and views of the nature of science* (Thesis No. 286216) [Ph.D. Thesis, Middle East Technical University] International Thesis Center.
- Biçer, N. Çoban, İ., & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.
- Böyükbaş, F., & Yılmaz, M. (Eds). (2019). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı 12. Baskı*. Kültür Sanat Basımevi.
- Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment*, (2001). Council of Europe, Cambridge University Press. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Dağdeviren, İ. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde efsane türü metinlerden hareketle kültür aktarımının değerlendirilmesi* (Thesis No. 579053) [Master's thesis, Bursa Uludağ University] International Thesis Center.

- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancıları öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancıları Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 207-228. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.488>
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. (2012). Yabancıları Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Fauziah, F. (2016). The approaches to teaching literature for EFL young learners. *Journal of English Language Teaching and Linguistics (JELTL)*, 1(2), 145-158. <http://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v1i2.26>
- Gilakjani, A. P. (2016). How can students improve their reading comprehension skills?. *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229-240. <https://doi.org/10.5296/jse.v6i2.9201>
- Göçmen, E. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otantik dokümanların kullanımı ve A1-A2 düzeyinde dil becerilerine etkisi* (Thesis No. 549682) [PhD Thesis, Hacettepe University] International Thesis Center.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills*. Cambridge University Press.
- Güneş, F. (2014). Yabancı dil olarak yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller. A. Şahin, (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* in (ss. 337-362). Pegem Akademi
- Hismanoğlu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-66.
- İsaoglu, H. (2018). Yabancı dil öğretiminde edebî metinlerin rolü. *Panorama Khas*, 28, 42-43.
- Karababa, Z. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Küçükheidir, G. (2018). *A literature review on the utilization of literary texts in foreign language education*. [Master's Thesis, İstanbul Yeni Yüzyıl University] YÖK Açık Bilim.
- Langerová, Z. (2017). Legends in Spanish as a foreign language classes: A proposal based on a task approach. *Revista Comunicación*, 26(38), 57-67.
- Laurido, E., Oliveira, N., & Menezes, S. (2017). Legends in Spanish as a foreign language classes: a proposal based on a task approach. *Revista Comunicación*, 26(38), 57-67.
- Maxwell, J. (1997). Designing a qualitative study. L. Bickman, & J. Rog (Eds.), In *Handbook of Applied Social Research Methods* (pp.214-253). Sage Publication.

- Mutlu, H., & Ayrancı, B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Linguistic, Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74.
- Noaman, N. N. (2013). Literature and language skill, *Al-Ustath*, 2(204), 123-134.
- Oğuz, A. (2009). İngilizce öğretmenliği öğretmen adaylarının ders planı hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 456-477.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual 6th. edition*. McGraw-Hill House.
- Sadiku, L. (2015). The importance of four skills reading, speaking, writing, and listening in a lesson hour. *European Journal of Language and Literature Studies*, 1(1), 29-31.
- Sakaoglu, S. (2017). *101 Türk efsanesi*. Akçağ Yayınları.
- Santhi, T. H. (2012). Teaching language through literature. *Journal of English and Literature (JEL)*, 2(2), 16 – 21.
- Sayeeef, A. (2019). Teaching English language using popular folk tales in Bangladesh. *International Journal of Literature, Linguistics and Language Teaching*, 1(1), 4-11.
- Shafizan, S. (2013). Item analysis of student comprehensive test for research in teaching beginner string ensemble using model-based teaching among music students in public universities. *International Journal of Education and Research*, 1(12), 1-14.
- Sholichah, I., & Purbani, W. (2018). Fostering language skills development through fairy tales: a literature study. *Advances in Social Science, Education, and Humanities Research*, 165, 330-334.
- Simarmata, J. (2016). Local legends: Efl materials development for Indonesian teenage learners. *Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching*, 4(1). 434-439.
- Soyer, S. (2016). Yabancı dil öğretiminde edebiyatın yeri ve dil becerilerinin gelişimine katkısı. *EKEV Akademi Dergisi*, 67, 303-314.
- Şengül, C. (2020). *Yabancı dil olarak İtalyanca öğretiminde edebî metinlerin kullanımının öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. [Master's Thesis, İstanbul University] International Thesis Center.
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage Publication.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
- Yaşar, E., Özden, M., & Toprak, S. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Tömerler ve akademik başarı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 213-224.

Appendix 1.

Example lesson plan



<https://tr.wikipedia.org/wiki/Tura%C3%A7>



<https://www.halkkitabevi.com/turac-gelinin-turkusu>

TURAÇ (AZERBAIJAN)

Turaç, vaktiyle çok güzel bir kız imiş. Fakir olduğu için bir eve hizmetçi olarak girmiş. Ama evin hanımı pek kötü bir insanmış, Turaç'a etmediğini bırakmazmış. Evin onca işini gördüğü halde, ona ne karnını doyuracak bir aş, ne de sırtını örtecek bir giyecek verirmiş. Zavallı Turaç ne yapsın, sesini çıkarmaz, otururmuş.

Günlerden bir gün evin hanımı Turaç'ı çağırmış:

“Turaç çabuk su ısıt, başımı, ayaklarımı yıka.”

Hemen gitmiş su ısıtmış. Ama ne kadar aramış ise de tarağı bulamamış. O tarağı aramakta olsun, beri tarafta Hanım kızmaya başlamış:

“Parça parça olasınca, nerelere kayboldun?”

“İşte geldim hanımcığım, suyunda hazır.”

Ama Turaç tarağı bulamamış. Hanımın zulmünden bıkan Turaç yine hoş olmayan sözler işiteceği için ağlamaya başlamış:

“Keşke bir kuş olsaydım da şu hanımın elinden kurtulsaydım.”

Turaç hemen bir kuş oluvermiş. Hanım elinde değnek hizmetçisini dövmeye gelince de o bacadan uçup gitmiş. Turaç birden hatırlamış ki tarak duvar rafındaki sağdaki bohçadadır. Tekrar dönüp gelmiş, pencerenin önüne konup ötmeye başlamış:

“Hanım raftaki bohçada”

“Hanım raftaki bohçada”

Bugün, av kuşu olarak avcılarımızın arkasından koştuğu turaç işte bu hizmetçidir. Hâlâ aynı sözleri tekrar ederek uçar durur, hem de kötü kalpli hanımına tarağın yerini haber vermektedir.

“Hanım raftaki bohçada” (Sakaoğlu, 2017).

Legend: “Turaç” (Azerbaijan)

Duration: 2 class hours (30 x 2=60 minutes.)

Level: C1

Goal: Reading comprehension and writing

Learning outcome: Understands and interprets the content of the text read. Learns new words. Finds details in the text. Makes predictions about events or heroes. Summarizes the text. Writes a new ending to the reading text. Writes a new text by identifying the given subject with his/her own culture. Writes creative texts with clear, detailed, well-structured, and developed descriptions.

Activity 1

Tell me what you see by looking at the pictures. Have you seen this bird before? Who could be the girl in the picture?

Activity 3

Read the text and underline the words you don't know the meaning of. Try to guess the meanings of these words.

Activity

Learn the meanings of the words below and practice pronunciation.

Vaktiyle: (zarf) “Bir zamanlar: “Vaktiyle Göksel bile bu soğukkanlılığım karşısında hayrete düşmüştü.” - Nazım Hikmet”

Onca: (sıfat) “O kadar, o denli: “Koca Yusuf onca atın içinden üç at seçememişti.” - Yaşar Kemal”

Aş: (isim) “Yemek.”

Parça parça: (zarf) “Parçalanmış bir durumda, lime lime: “Hepsinin tıraşları uzamış, esvapları parça parça idi.” - Ömer Seyfettin”

Zulüm: (isim, Arapça zulm) “Güçlü bir kimsenin yasaya veya vicdana aykırı olarak başkasını uğrattığı kötü durum, kıyğı, eziyet, cefâ: “Nöbetçinin siyah süngüsü zorbalığın ve zulmün bir timsali gibi gözlerimin önünden geçiyordu.” - Hüseyin Cahit Yalçın”

Baca: (Farsça bâce isim) “Dumanı ocaktan çekip havaya vermeye yarayan yol: “Bacaların ağızından çok dumanlar savruldu.” - Lâtiye Tekin”

Bohça: (isim) “İçine çamaşır, elbise vb. koyup sarılan dört köşe kumaş: “Hemen hemen her giyim eşyası bohçada ve sandıkta saklanırdı.” - Refik Halit Karay”

Activity 5

Match the words above with the pictures below.



Activity 6

Answer the following questions according to the legend.

1. Did you like the legend? Why?
2. What is the plot of the legend?
3. Who are the people in the legend?
4. Which Turkish community does the legend belong to?
5. Let's introduce the people in the legend.

Activity 7

Write T if it is true and F if it is false at the end of the sentences below.

1. Turaç fakir olduğu için bir eve hizmetçi olarak girmiş. ()
2. Evin hanımı pekiyi bir insanmış.()
3. Tarak duvar rafındaki sağdaki bohçadadır.()
4. Turaç hemen bir kurt oluvermiş()
5. Turaç pencereden uçup gitmiş.()

Activity 8

Let's summarize the legend we read.

Activity 9

What would you do if you were Turaç? Write a short paragraph.

Activity 10

Do you have a similar legend in your culture? Write a short paragraph.

Reconsidering Physics Education: Barriers to Student Learning and Ways to Effective Physics Instruction

Özden Şengül¹

Abstract

This article examines the issues associated with physics education and discusses which barriers affect physics learning and how effective physics teaching is possible. The first part addresses two problems that prevent students from succeeding in physics classes. This section provides an explanation of the underrepresented and female student participation and retention within science, technology, engineering and mathematics related disciplines, especially in the field of physics. The second part emphasizes the importance of knowledge and pedagogy to be used in physics teaching and describes the characteristics of effective physics teaching. The final section makes recommendations for the training and development of physics teachers and instructors, with the aim of increasing the participation and retention of diverse students.

1. Introduction

There have been calls for reform-oriented research and development to restructure science, technology, engineering and mathematics (STEM) teaching. Research in K-20 science education has argued that there are limits to teacher-centered approach and that the advantages of the student-centered approach should be emphasized. Considering the limits of traditional teaching, designs and improvements have been made in the world that will increase the learning gains of students in STEM fields, especially in physics education. Physics education researchers have aimed to increase the participation of diverse students by implementing reform-oriented strategies and to emphasize how physics learning takes place. Despite innovations in the

1 Dr. Öğrt. Üyesi, Boğaziçi Üniversitesi

field of physics education, to overcome obstacles, it is necessary to recognize the problems in practice and to pay attention to the training and development of physics teachers. From Turkish Science Education perspective, as physics teachers, we should be aware of these barriers to effective physics teaching and learning and understand how to overcome these challenges through the suggestions of research-based curricula and innovations. In this paper, I will review the literature based on barriers to diverse learners' needs in physics learning and effective strategies in teaching physics.

1.1. What filters or supports diverse students' achievement in physics?

Ministries of education in different countries have called for innovative approaches in teaching and learning methods to enhance learners' attendance and retention in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) fields (Ministry of Education (MEB), 2011; National Research Council [NRC], 2012, 2013; American Society for Engineering Education [ASEE], 2012; Singer, et al., 2012). In particular, the statement on undergraduate STEM education (NRC, 1996) indicated that 21st century skills emphasized citizens to develop different types of knowledge and abilities that would enable different employment opportunities. Educational institutions emphasized that the responsibilities of science teachers were more about teaching how science was done and how to engage in scientific practices rather than transferring knowledge. These skills encouraged students to have scientific, mathematical and technical literacy to take more meaningful roles in society. It was aimed that 21st century students gained different literacy skills by participating in STEM fields and developed positive attitudes towards science and technology, and scientifically examined and interpreted socioscientific phenomena.

For effective STEM education, Discipline-Based Education Research (DBER) studies examined a particular discipline, such as physics or engineering, with very different methodologies in terms of knowledge and application (NRC, 2012). Research studies in the field of science education began in the early 1900s; however, the real breakthrough came in 1950 when Sputnik was sent into space, recognizing the need for further development in the fields of STEM and more funding opportunities were provided for the research to be done. In these periods, it was aimed to improve education and training by conducting curriculum work in STEM fields; one of them was the Science Curriculum Development Study (SCIS), developed by physicist Robert Karplus in 1962 (Rebello & Zollman, 2005). Especially in the context of the philosophy of John Dewey (1916), Physics Education

Researchers (PER) argued that the development of curriculum materials and teaching methods have focused on increasing the science learning capacity of students by creating learning contexts that include students' interests and scientific discourse practices (Cummings, 2011). The aim was to increase students' continuity in science learning and to facilitate their understanding of physics concepts.

Physics, among other STEM fields, is a science of the most interdisciplinary in nature; however, it has proven to be a science that students have the most difficulty in understanding and lack of interest (Duit et al., 2014). Seventy years ago, there were problems with science teaching and learning, with the education system emphasizing plug-and-chug problem-solving and memorization (e.g. Caswell, 1934; Dewey, 1916). Innovative studies have highlighted that science teaching should be designed around the learning needs of students. Mazur (1997) noted that although teacher-oriented methods of teaching physics have produced many successful scientists, different methods have been needed to facilitate the learning of students with different qualities. Research on physics education has given importance to the development and implementation of new curricula and teaching methods based on a student-centered approach to reduce students' misconceptions and enable them to understand and apply scientific practices.

At the beginning of the 1970s, experienced physics educators have studied the efficiency of physics lessons taught with a single teacher in large and crowded classrooms. As a result, they realized that physics was a subject that was not liked and understood by students, that they were unable to reconcile physics topics with everyday life, and that they were unable to acquire the scientific thinking skills necessary for advanced physics courses (Redish, 2003). To understand the students' challenges in detail, physics education researchers have focused on how physics learning takes place and identifying misconceptions or alternative conceptions in specific topics. The detection of students' misconceptions has led to the development of research-based teaching materials and strategies. For example, a multiple-choice test, called Force Concept Inventory (FCI) was developed to investigate students' understanding of basic concepts and misconceptions about mechanics (Halloun & Hestenes, 1985; Hestenes et al., 1992). When Dr. Mazur, a professor of physics, applied the FCI test to large lecture classes, he noticed that students had difficulty in understanding the subject, so he tried to find alternative applications to teaching physics. Mazur (1997) argued that the Peer Instruction (PI) method would be beneficial for students to learn physics. The Peer Instruction (PI) (Mazur, 1997) method was developed as a collaborative learning activity in which students answered

multiple choice and concept-oriented physics questions by discussing with their peers with the help of electronic clickers. There were also different curricular materials that aimed to address students' learning difficulties: *Physics with Inquiry* (McDermott, 1996), *Physics Tutorials* (McDermott & Shaffer, 1998), *Workshop Physics* (Laws, 1991), and *Interactive Lecture Demonstrations* (Sokoloff & Thornton, 1997). For example, Lillian C. McDermott at the University of Washington's Physics Education Group (UWPEG) and colleagues (1998) found that it was necessary to emphasize concept formation in physics through qualitative reasoning based on the conceptual change method; students' ideas were targeted to learn through the stages of "revealing/ confronting/ solving/ reflecting." With the tutorials developed, students were expected to work in groups collaboratively on questions aimed at uncovering misconceptions. These innovations in physics education were supported by the advantages of modern technology, and adaptations could be made to the format and layout of physics courses. Efforts to develop curricula and instructional strategies were catalogued in the study of McDermott and Redish (1999) and on the website of the Physics Education Research (PER)² community.

As an alternative to traditional large and crowded lecture halls, teaching and learning environments have been developed in accordance with the constructivist approach. These classrooms are prepared as active learning environments or studio physics classes. In these environments, students are prepared for learning physics by interacting comfortably with the physics teacher and their peers, collaborating, establishing dialogues and actively following the material they have learned. It has been observed that learning in these environments takes place by using and comparing different knowledge structures and by gaining the practice of scientific discourse (Beichner & Saul, 2003). In studio physics learning environments, the lecture and laboratory components of the course were integrated into a single lesson, and the role of the teacher has changed from the role of knowledge transmitter to the role of facilitator to active student thinking and promote collaboration among students (Cumming et al., 1999). As Beichner et al. (2007) reported, innovative teaching methods, classrooms and software in physics education have been instrumental in overcoming the limitations of teacher-centered methods. These developments have significantly improved students' conceptual understanding through students' participation in collaborative work, making evidence-based claims and engaging in critical thinking. In this process, the transition from a teacher-centered approach to

2 <https://www.aapt.org/ComPADRE/>

a learner-centered approach was emphasized. Thus, through different types of activities and complex problems, it has been aimed to enable students to develop problem-solving skills and self-regulation through participating in the norms of questioning, argumentation, and communication.

The Physics Education Research (PER) has focused on creating new classroom environments and improving teaching materials and technology, along with investigating misconceptions in students' physics learning. However, one of the most important obstacles to students' learning in physics education is the traditional teaching that is emphasized in the textbooks and the courses prepared through the transmissionist model (Redish, 2003). According to Tobias (1990), in a typical physics course, learners cannot learn a lot of material just by listening or just by numerical manipulation; in turn, physics is not of interest to students, and students are biased toward understanding the bigger picture of what physics is all about. For effective learning, instead of the inadequate transmissionist-based model where knowledge has been defined as absolute, teaching should be learner-oriented to achieve the desired learning outcomes by stimulating students' resources. Knight (2004) described the scientific constructivism model in physics education as a replacement to the transmissionist model. According to constructivism, the role of the teacher is not that of transmitting knowledge, but that of guiding the acquisition of knowledge. In this model, the teacher facilitates the learning process by revealing the students' prior knowledge. Students, too, take an active part in the learning process; they create their own conceptual models by assimilating or accommodating concepts and employing them in new problems or situations. With constructivist approach, knowledge is not defined as absolute and certain; knowledge is formulated and organized by changing and structuring concepts through social cooperation.

The PER community's research is based on how physics learning occurs cognitively; it is also based on scientific research to understand the social and affective factors that influence the methods of physics learning and their effects in different environments and contexts. Through research on students' conceptual challenges, technology-enhanced studio physics classes have been designed to integrate hands-on experiments into lecturing to establish a base for effective physics education. However, the dissemination of constructivist teaching approaches, developed as an alternative to the transmissionist model, is another obstacle to physics learning. A major challenge for PER community is the limited use and dissemination of research-based instructional designs and strategies by other physics teachers since physics teachers tend to use traditional teaching practices. Henderson

et al. (2011) stated that although teachers participated in various professional development programs to learn innovative methods, they had an attitude of not using them in the classroom because of the redundancy of subjects in the physics curriculum and their tendency to emphasize memorization. Education reports such as ASEE (2009) and NRC (2012), which highlighted innovative approaches, were also dissatisfied with teachers' understanding, implementation, adoption and adaptation of new teaching materials.

Research on physics education has observed that physics teachers' teacher-centered practices hindered their comprehension and implementation of innovative methods and curricula. Henderson and his colleagues investigated how the products of PER community were understood and used in fidelity; in these studies, it turned out that there were situational and personal limitations and divergent expectations (e.g. Beach et al., 2012; Henderson et al., 2011; Henderson & Dancy, 2009). Individual factors were associated with characteristics of physics teachers, such as their beliefs about teaching and learning science, their values, and their knowledge of teaching methods. Situational factors, unlike individual constraints that affected teachers' teaching methods, consisted of factors such as teaching resources, time constraints, course load or institutional reward system. Inadequate training, time, insufficient incentives, and faculty change were among the most cited situational obstacles (e.g. Brownell & Tanner, 2012; Crawford, 2014; Sunal et al., 2001). They also found divergent factors or expectations that described the interaction between the PER community and physics teachers. For example, physics teachers thought of innovative methods and curriculum as a bad, dogmatic, or short-term need (Henderson & Dancy, 2008).

The PER community have put significant effort on the production of research-based curriculum and teaching methods for undergraduate and high school physics education: they conducted extensive research on how to learn physics more easily and on students' capacity to think and understand physics topics. Findings from the work of Henderson and colleagues were based on other experimental studies (e.g., Brownell & Tanner, 2012; Crawford, 2014; Singer et al., 2012) and the reform documents of national and international committees (NRC, 2012, 2013). These studies showed that traditional physics instruction and limited dissemination of new reform-oriented curricula were two of the most problematic issues and constituted obstacles in physics education. Over the years, the curriculum and lesson plans of physics courses have been mostly content- and results-oriented. This means that physics teachers need to structure knowledge through new learning experiences by actively participating in professional

development programs to learn how to implement new strategies. According to the recommendations of national committees (e. g. Singer et al., 2012; NRC, 2013), physics teachers should acquire unique knowledge of research-based teaching methods and enable their students to become active participants and thinkers in meaningful learning processes. In this process, educational research projects should be supported by universities and organizations to ensure the participation of many students in formal and non-formal education institutions for scientific studies. In physics education, although extensive studies have been carried out in cognitive, social and affective dimensions, it has been observed that underrepresented groups such as women, minorities and students with disabilities experience difficulties. Beichner et al. (2007) stated that learning environments prepared by physics educators, such as studio physics, were conducive to increasing student participation for active learning; and that different research studies were still needed to ensure the continuity of participation of underrepresented groups. In their study, Meyer and Crawford (2011) proposed the use of innovative strategies to contribute new science teaching approaches to students with different characteristics, to adapt students to different cultural educational approaches, and to increase their competence in science learning. To emphasize multicultural science education, it has been necessary to reach groups of students with different learning skills and increase their attendance in STEM fields, particularly in physics, with reform-oriented practices.

The recommendations of the Congressional Commission on the Advancement of Women and Minorities in STEM Development emphasized that increased participation of diverse students, women, underrepresented minorities and students with disabilities in STEM fields could only be achieved by thinking of science as a process of knowledge construction (Bordonaro et al., 2000). Science was emphasized by white and masculine images; and science has influenced the participation and active role of women, girls and students from different cultures in STEM fields (Robinson, 2021; Scantlebury et la., 1996). These stereotypical approaches have influenced the learning processes of students from different groups in science classes; therefore, over the years, it has been observed that white men were more successful in participating in and continuing science fields than less represented groups of women students. Practices used in science education have significantly influenced students' interest, participation, and continuity in STEM fields. Science teachers' unconscious acceptance of stereotypes in STEM education might influence the teaching and learning process. One of them was the prejudice by teachers that science or physics

was a male-dominated field (Kahle & Meece, 1994; Watt & Eccles, 2008). To ensure and maintain the active participation of teachers and students in STEM education, the following question needs to be addressed: “How do factors such as cultural background, ethnicity, nationality, and gender affect physics learning and teaching?”

Studies in physics education provided solutions for all students to have a meaningful learning experience (Brookes et al., 2020; Brahmia & Etkina, 2001; Etkina, et al. 1999). One of the most important factors affecting the performance of individuals in a course or learning process was their self-efficacy, which depended on the belief of the students in their own ability (Bandura, 1994). For example, Kost, Pollock and Finkelstein (2009), in their study designed to define the gender difference in physics courses; they found that male and female students’ learning from the same physics course differed depending on their beliefs, attitudes, and physics and mathematics background. In another study, Sawtelle (2011) investigated the role of self-efficacy in increasing the participation of students in physics, especially from underrepresented groups, and identified self-efficacy as a necessary indicator for success in physics. With these studies, it shows that innovative reforms are important not only to support the dissemination of new curricula and strategies, but also to focus on examining the academic learning process from a social and cultural point of view and understanding the difficulties that diverse students may experience in the learning process.

In different studies (Beichner, 2008; Brahmia, 2008; Kost et al., 2009; Sawtelle, 2011), the replacement of teacher-centered learning with student-centered methods has enabled different groups of students, such as women or underrepresented groups, to succeed. This, reducing the stereotyped threat, argued that physics learning could take place in cognitive, social, and affective dimensions, and that students could increase their self-efficacy in physics through active learning. Students may not come to physics classes with an academically advantageous background (as a background in mathematics and physics). To create an equal environment of educational opportunity, curricula must address a variety of student needs, cognitive, social, affective, and epistemic development by creating effective learning environments. Therefore, it is important to empower students to understand the definition and application of science by participating in STEM fields. It is also important to emphasize the significance of scientific literacy to restructure physics education and ensure equal opportunity.

1.2. Innovative Approaches to Physics Teaching

The American Association for the Advancement of Science (AAAS, 1993) argued that citizens' understanding and application of the experimental, observable, and inferable characteristics of science could help them solve complex problems involving qualitative and quantitative evidence, logical arguments, and uncertainty based on events in their daily lives. It was noted that citizens needed to have the ability to think critically to believe that scientific knowledge was changeable based on evidence collected in a perseverance way to the point where there was no alternative explanation (NRC, 2012). These statements of national committees on reforming the science education in the United States focus on the main objective of science education in the world. The aim is to equip students with knowledge, beliefs, and abilities that they could practice the work of scientists: exploration of scientific questions, data collection and analysis, engaging in scientific debates to make informed decisions about scientific issues related to their lives. According to Cavagnetto (2010), scientific literacy is related to not only application of scientific concepts through hands-on or minds-on activities to collect and analyze data, but it also requires the interpretation of data to construct evidence-based explanations. The aim to enhance scientific literacy suggests the use of research-based, innovative practices, curriculum materials and academic learning environments to enhance students' participation in dialogic discourse to think critically and understand science in the context of societal issues.

In 1957, the Soviet Union's successful launch of Sputnik into space showed the need for restructuring in STEM fields in different countries, especially in the United States. Therefore, since those years, research projects have been supported with the aim of increasing scientific literacy in K-20 science education (AAAS, 1993; NRC, 2012, 2013). The President's Council of Advisors on Science and Technology (2012) expressed concern on this issue that it has been observed that the teaching methods of undergraduate science and engineering courses did not provide students with quality experiences and did not encourage students' participation in STEM fields. To identify these challenges, discipline-based education research (DBER) has had a critical role to play in developing new instructional strategies and curriculum and to understand how students learn concepts in science disciplines. McDermott (1993) discussed the failure of the traditional teaching approach, emphasizing the accumulation of factual information and learning by rote learning. This was attributed to teachers' experience of learning through didactic methods, from the general to the specific. The expectation of the traditional approach was that students would have the

knowledge to quickly solve similar problems in the context of science or physics.

Previous research has found the traditional lecture format to be an ineffective tool as students were in the role of passive receivers of information (e.g. Cuban, 1990; McDermott, 2001; Redish, 2003; Sunal et al., 2001; Van Heuvelen, 1991). Teacher-centered methods led to increased misconceptions in students and developed negative attitudes towards physics: some students disliked physics or thought that physics had no connection to everyday life (Redish, 2003). As McDermott (1990) suggested, the student brain was not a blank slate; students' prior knowledge and experiences could lead to a misunderstanding of the physics concept presented. Physics teachers must uncover students' pre-existing knowledge of the subject not as isolated abstractions, but to build on coherent and meaningful conceptual understanding. In this process, the role of teachers should be to ensure that students are aware of their existing information systems to organize and make connections between real-life events and the previous topics taught in classes.

Physics teachers should use appropriate strategies and activities to bring alternative concepts or misconceptions to the fore and turn them into scientific concepts. For example, Brown and Clement (1989) and Clement (1993) used the "bridging strategy" in their work and lecture to clarify students' concepts and overcome alternative conceptions by linking similarities or analogous situations to each other. In the study, students were asked whether an upward force acted on a book on a table; many students in the class believed that static objects could not exert an upward force. It was observed that when another physical condition was used, for example when we pushed a spring downwards, the spring was believed to be able to exert an upward force on the hand. Since students interpreted these two physical situations differently, it was emphasized that physics teachers could facilitate learning by making an analogy between the "hand in the spring" and "book on the table" problems. Teachers used the "Socratic teaching" method to guide students to make connections between two similar, but different situations by analogy.

Reform studies in physics education have revealed the necessity of student-centered physics education to create a scientific thinking system by defining the learning needs and knowledge levels of students. The student-centered learning model argues that rather than the absolute and precise transfer of knowledge from person to person, knowledge is socially constructed, and efficient learning requires the active participation of students. According to this model, the social constructivist approach is philosophically emphasized

to support the development of students through applications that address the cognitive, social, and epistemic thinking system (Duschl, 2008; Knight, 2004). Rather than emphasizing learning by rote, this approach aims to enable students to experience reflective and independent learning as active participation. According to Van Heuvelen (1991), the role of the teacher in student-centered learning is to guide students to build knowledge through their independent and collaborative work. Teachers should make the lesson interesting by designing new materials and strategies to reveal students' prior knowledge and misconceptions; students should take an active part in the construction of concepts, solving problems and evaluating thoughts in discussions. Classrooms conducive to group work can help students actively engage in physics, doing, thinking, and speaking, rather than being passive (Laws, Sokoloff, & Thornton, 1999). Curriculum materials for guided inquiry enable students to build knowledge by taking responsibility and discussing in collaboration with their peers.

Students need to develop diverse literacy skills such as mathematical, scientific, and reading literacies to be able to utilize the language of science in physics classes. A coherent physics understanding demands the construction of content and practical knowledge in various forms: the use and development of visual or mathematical models, the manipulation of materials necessary to design experiments, the collection and analysis of data, the making of explanations using scientific language, and so on (Airey, 2009). To this end, students are able to actively think, apply and explain about various forms of knowledge related to scientific, cultural and social issues in society. The physics course does not only include subject knowledge; it also requires students to develop knowledge of how to adopt various representations: oral and written language, mathematics, tables, graphs and diagrams, or experimental tools, laboratory equipment, or any physical object. Using the language of science is necessary to make the learning process a more meaningful one, to make sense of doing science and to connect with everyday situations. Learning physics is about more than rote memorization of definitions and formulas; students need to relate physics concepts to the physical world and understand their theoretical and experimental applications to construct coherent physical models. This requires teachers to prepare different formative assessment forms to support learning. Teaching materials including curriculum and assessments should enhance students' engagement to explain their ideas, make comparisons among diverse thinking patterns, and reconceptualize the concepts through participating in a group work, developing and using different forms of models of physical phenomena (Black & Atkin, 2014). Studio or workshop physics

classes can support students' participation in the discourse of science to solve a problem toward a common goal through conceptual or representational models or mathematical models (Prince, 2004). Therefore, teachers should also have effective classroom management strategies to monitor discussions and group work to reveal students' existing conceptions and assimilate or accommodate the new knowledge through scientific structuring.

Considering the limitations of traditional physics teaching, research on curriculum development has produced new teaching materials to guide learners in developing their understanding of science concepts (Beichner et al., 2007). Through replacing lectures with active learning strategies such as Peer Instruction (Mazur, 1987), Interactive Lecture Demonstrations (Sokoloff & Thornton, 2004) or Just-in-Time-Teaching (Novak, et al., 1999), the learning process allows students to participate in scientific research activities that enable them to acquire and develop knowledge by doing and experiencing (Handelsman et al., 2004). For example, Dr. Mazur (1997) noticed the conceptual difficulties of students in physics classes and developed Peer Instruction, which allowed students to answer multiple choice questions through electronic communication system by discussing in pairs with their peers during the course. In this method, responses can be recorded electronically, students' conceptual thinking system can be followed, and the effectiveness of teaching can be evaluated. Interactive Lecture Demonstrations (ILD) was another effective strategy developed to engage students in physics classes and for conceptual thinking-oriented lectures (Sokoloff & Thornton, 1997; Thornton & Sokoloff, 1997). This strategy starts with a demonstration: a collision between two cars while a heavy car moves toward a stationary light car. After the demonstration, the teacher directs the student to make a prediction about the physical event: which of the cars will exert the greater force? After the prediction section, students perform the experiment to reconceptualize the phenomenon and receive evidence-based feedback of their predictions. Besides, for physics lessons, traditional classrooms were replaced by studio or workshop classes such as SCALE-UP (Student-Centered Activities for Large-Enrollment Undergraduate Programs) (Beichner et al., 2007) at North Carolina State University where students worked collaboratively to solve a problem. SCALE-UP classrooms are designed to help teachers move around desks, interact with groups to provide immediate help, and identify learning difficulties. These studio or workshop classes allow teachers to do the lecture and laboratory part of the lesson together including hands-on activities hands-on activities, simulations or Microcomputer-Based Laboratory (MBL) into lecturing (Thornton & Sokoloff, 1998).

In addition, researchers from the PER community researchers from the PER community or physics education have developed valid and reliable survey tools to assess factors affecting learning process. David Hestenes and his colleagues developed Force Concept Inventory (FCI) to examine students' conceptual understanding of Newtonian dynamics through exploring conceptual challenges, naïve concepts and confusions about the topic (Hestenes, et al., 1992). The survey results provided information about the learning gains of their students³. In another study, the study, led by Richard Hake, used both traditional and interactive methods, comparing the FCI test scores of 6,000 introductory physics students at the beginning of the semester and at the end of the semester. The results showed that traditional courses failed to convey students' basic conceptual understanding, with learning outcomes being only 23%; however, it was claimed that students' learning gains were 48% at developing conceptual understanding in courses that included active teaching activities (Hake, 1998, 2001). The results of the study emphasized that rather than result-oriented courses in which students were passive, methods that enable students to take active responsibility in the learning process would facilitate students' learning, increase interest in science and enhance their retention in physics (Hake, 2001). Cummings and colleagues (1999) showed that there might be lower learning gains as a result of interactive engagement courses due to the implementation problems. In the study, the interactive course included the use of Interactive Lecture Demonstrations (Sokoloff & Thornton, 1997) and Cooperative Group Problem Solving (Heller & Hollabaugh, 1992) in five experimental classes. The control group included seven standard studio classes taught with traditional course materials. Each class had 30-45 students. The control group at a studio class was taught with traditional methods, and learning gains were similar to Hake (1998) results. The experimental group's learning gain was smaller ($\langle g_{FCI} \rangle = 0.35$) than Hake (1998, 2001) for interactive classes.

Studies have shown that the application of research-based curriculum materials in studio or workshop classes or interactive learning environments was more effective than the lecturing method (Hake, 1998; Cummings et al., 1999). However, in the teaching of physics, problems have been observed in the dissemination of reform teaching practices; it turned out that teachers continued to use lecturing practices since there were situational, personal obstacles and divergent expectations that prevented teachers from applying new methods (Henderson & Dancy, 2008). To make the learning

3 Learning Gain = (Posttest average- Pretest average)/ (100- Pretest average)

process more effective, physics teachers need to understand, implement or adapt innovative teaching strategies. Physics teachers or instructors should be aware of these alternative teaching strategies and develop knowledge of instructional strategies, curriculum, and assessment to empower students' scientific discourse practices. Physics teachers should experience learning with innovative methods to advance their understanding and practices.

Shulman (1986, 1987) argued that knowledge base of teaching was defined as pedagogical content knowledge (PCK) beyond the knowledge of content and general pedagogical knowledge. According to Shulman (1986), the intellectual work of teachers was related to knowledge of diverse modes of instructional strategies including analogies, models, and explanations to make the content explicit and coherent for students. PCK was defined as teachers' professional knowledge addressing content, pedagogy for teaching and learning of a specific topic (Kind, 2009). Bransford et al. (1999) stated that effective teachers had the knowledge to use strategies, assessments, and curriculum to create an imbalance in students' misconceptions to develop more plausible and fruitful conceptions. Therefore, physics teachers need to guide students to take an active part in the practice of scientific inquiry. In this process, students should be encouraged to participate in activities such as asking questions, defining problems, collecting and analyzing data, comparing different situations and explanations, and solving complex problems (Etkina et al., 2006; Zohar & Schwartz, 2005). Teachers who embrace these aspects of PCK define that learning is a holistic process, considering the diversity or needs of the students in their classrooms, rather than directly adapting the prescriptions of textbooks or curriculum.

Atkin and Brown (2002) have presented teaching as a challenging task with its complex and intellectual meaning, including values, beliefs, and conceptual perceptions, the learning environment, teacher epistemology, student epistemology, and other contextual factors that shape instruction. Teaching requires more specialized knowledge than mere subject knowledge. Teachers can select and tailor strategies and assessment methods to address students' learning needs. Experienced physics professors have an important role in shaping physics education to improve teaching and learning processes. Physics teachers need to be informed, trained, and involved in physics education research and to understand findings and address them in teaching specific content and assessing students' learning. Teachers need to be not only aware of the diverse and unique needs of their students, but also adapt pedagogical approaches to serve those needs. Instructors can make student thinking visible to communicate with and stimulate their thinking. Instructors should plan the instruction to create a comfortable classroom

climate in engaging students in nature, practices and discourses of science. Epistemic, conceptual, and social learning should be harmonized into the instructional process through curriculum, instruction and assessment (Duschl, 2008). This helps instructors monitor students' thinking and learning to develop and evaluate scientific reasoning and participate in scientific discussions.

Effective teaching includes successful instructional strategies in the context of students' prior knowledge, beliefs, and values. Effective teachers must have professional knowledge of how to teach a specific topic besides general teaching strategies to recognize students' conceptual difficulties. Physics instruction should empower students with diverse backgrounds and abilities through designing an active learning environment and using innovative strategies. When physics classrooms involve hands-on group activities, students can engage in doing science through data collection and analysis and communication to understand real-world physics and learn through self-regulation. Interactive learning can help students be aware of their existing conceptions and compare differences between their own and others' thinking processes to make decisions continually. Physics education researchers should work with physics teachers to develop consciousness about research-based curricula and innovative strategies. Physics teachers should be part of professional development programs to raise awareness of how to address diverse students' needs, to overcome situational barriers and engage in practices of scientists. In this way, physics teachers can make students understand nature of science, how real science is conducted and how culture and society influence the construction of scientific knowledge.

2. Discussion and Concluding Remarks

From the previous discussion, we can conclude that teachers need to adapt their level of knowledge and practices from the traditional approach (teacher-centered) to the constructivist approach (student-centered). Despite research-based curriculum design and the development of instructional strategies, research studies have proven that physics teachers continue to use traditional approaches (e.g. Cuban, 1990; Henderson et al., 2011; McDermott, 2001; NRC, 2013; Redish, 2003; Sunal et al., 2001). The traditional method tends to discourage students from developing comprehensive scientific knowledge through the application of scientific practices. Waxman, Padron, and Garcia (2007) describe the practices of the lecturing method as "poverty of pedagogy": with this method, students engage in a competitive inquiry through memorization. Teacher-centered teaching, based on a positivist view of knowledge, holds that knowledge is absolute, that expertise in knowledge

occurs through the accumulation of factual knowledge, and that learning takes place by transferring from the knowledgeable.

According to Singer et al. (2012), science education should provide students with opportunities to understand and apply the nature of science and scientific practices, as well as basic subject matter knowledge of the core theory and laws of a discipline in the STEM field. It should be ensured that students learn theoretical and practical knowledge in an active and interactive way through interconnected practice. Students should be able to make persuasive explanations by acquiring the skills of critical thinking in solving complex problems. Teaching and learning should be planned and implemented in accordance with the constructivist approach of science, considering cognitive, social and affective contexts. Innes (2004) asserts that theory and practice are not independent of each other; in teaching methods where theory and practice are intertwined, students have the experience of solving complex problems in cooperation to utilize quantitative and qualitative reasoning and modeling practices and assessing their self-efficacy. In this way, students can have the ability to make statements based on scientific evidence, to make connections between scientific processes and science-related issues in society.

Traditional physics courses are based on memorizing topic-oriented formulas and solving questions with the plug-and-chug method. In these courses, the laboratory portion includes experiments in a “cookbook” format with step-by-step procedures to prove a law taught in the course (Redish, 2003). This approach minimizes student interaction and student engagement and includes solving assessment questions in the textbook. Science teachers, especially physics teachers, can learn and develop strategies to create a student-centered learning environment where students are more active. Instead of outcome-oriented rhetorical questions, teachers can guide classroom discussion by creating authentic questions and activities that encourage students to participate and explain. Context-oriented problems can provide problem solving related to daily life to enhance students’ interest in physics. Student-centered learning can also be created by incorporating web-based simulations (Phet Simulations) (Wieman, Adams, & Perkins, 2008) and classroom response systems (Peer Instruction) (Mazur, 1997) into the teaching of the lesson, using educational technologies in the regular classrooms.

Moreover, physics teachers should plan lessons and organize formative assessments that encourage students to focus on the process rather than the outcome. Effective physics teaching and learning requires students to focus on

the “how” and “why” along with the “what” questions, and to generate their own questions and recognize problems. Teacher development is continuous. Teachers must identify problematic situations in their current practice and develop theoretical and practical knowledge for better implementation. After identifying the problem, teachers make the lesson plan by determining the research-based strategy to solve the problems. In this process, they can make changes and adaptations to the strategies chosen according to the needs of the students and the learning environment. Physics teachers or instructors can work with physics education researchers or the PER community to understand and experience the implementation of innovative strategies. To make the dissemination process more practical and easier, physics education researchers can support physics teachers by developing guidebooks for using reform-oriented practices including written and technological resources.

Physics teachers or instructors are responsible for changing the quality of teaching and learning to increase the participation of students from different cognitive, social, and cultural backgrounds. Physics education researchers must overcome strong stereotypes and strive for equitable instruction to increase the participation of both women and underrepresented minorities in physics education. Many students (especially women) think that physics lessons are based on rote learning and are not connected to life; they leave the physics or physics related fields and find the science of physics alienating (Handelsman et al., 2007). Teachers should implement strategies that create a more inclusive classroom by considering student differences and encouraging intellectual and scientific dialogue. For example, Florida International University (FIU) implemented Modeling Instruction (MI) as a reform-based strategy in introductory physics courses for five years (Brewe et al., 2010). They used the Modeling Instruction as a participatory framework to support the participation of diverse students—women, students with disability or underrepresented groups. In this study, it was aimed to evaluate the effect of research-based curriculum and strategies on equitable and encouraging participation in the teaching and learning process. Ultimately, it was shown that the practice of Modeling Instruction significantly influenced the participation of underrepresented students with higher FCI scores. Even though underrepresented students had lower overall conceptual understanding scores than most students, continuing physics courses with Modeling Instruction reduced the learning gap between students. Women started with lower conceptual understanding, and having better conceptual understanding at the end of Modeling Instruction increased their learning outcomes. The authors argued that research-based instructional designs, methods or curricula played a valuable role in creating a supportive learning

environment with the aim of improving conceptual development for all students.

In another study, Espinosa (2011) examined the factors affecting women students' retention, especially of black women in STEM fields. Participants were 2141 women from 135 institutions. The results showed that precollege characteristics, college experiences, and institutional setting were indicators of their retention in STEM fields. Their understanding of scientific practices and their application in the community could increase their recognition in the STEM field and their confidence to continue (Carlone & Johnson, 2007). Undergraduate research programs could enable female students to become intrinsically motivated by participating in scientific activities in STEM fields: It could give opportunities to practice or follow others' practices, it could give opportunities to report and present by attending scientific conferences or organizations. The women in the study were successful in math and science classes, enabling them to continue in STEM fields. When science was not made accessible to all students, it could cause students to move away from STEM fields. Physics teachers should address the contribution of science in society and daily life. The study claimed that physics or science teachers in STEM fields should ensure the retention of all students by implementing research-based pedagogical strategies.

Docktor and Mestre (2014) also suggested that alternate forms of surveys were needed to measure a variety of outcomes. The authors argued that research-based surveys were developed to evaluate students' conceptual understanding such as "Force and Motion Conceptual Evaluation (FMCE)" (Thornton & Sokoloff, 1998) or to probe their beliefs about learning physics such as "Views about Science Survey (VASS)" (Halloun & Hestenes, 1996). These instruments aimed to assess self-regulation, content mastery, problem-solving skills, and use and interpretation of models in the context of physics courses. For the learning environment to form an equitable teaching and learning framework, cognitive, emotional, and social factors must be investigated and markers of success such as self-efficacy must be carefully examined.

As a community, Physics Education Research (PER) in United States and around the world, conducted research studies and developed evidence-based and inquiry-oriented curricula to enhance learners' active engagement in physical sciences. These resources should be developed and adapted to be utilized in different contexts to increase scientific literacy for all. Teacher change requires time and occurs through guided experience through professional development programs (Sengul, 2018). Physics teachers should

be encouraged and guided to adapt the existing reform-oriented strategies or curricula or construct new innovative methods to enhance students' active participation and make sense of science content and process skills. In different countries like Turkey, physics teachers need to adopt new instructional approaches to move beyond preparing students for standardized testing. They should utilize the suggested methodologies and become part of change agents including curriculum developers, education researchers etc. to develop and enhance the use of scientific inquiry. Professional development programs should facilitate the enactment of research-oriented strategies to uncover and improve teachers' beliefs, knowledge, and practices and their students' learning outcomes.

3. References

- Airey, J. (2009). *Science, language, and literacy: Case studies of learning in Swedish university physics*. Doctoral dissertation, Uppsala University.
- American Association for the Advancement of Science. AAAS. (1993). *Benchmarks for science literacy*. Oxford University Press, USA.
- American Society for Engineering Education (ASEE). (2012). *Innovation with impact: Creating a culture for scholarly and systematic innovation in engineering education*. Washington, DC: Author
- Atkins, M. & Brown, G. (2002). *Effective teaching in higher education*. Routledge.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. John Wiley & Sons, Inc..
- Beach, A. L., Henderson, C., & Finkelstein, N. (2012). Facilitating change in undergraduate STEM education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 44(6), 52-59.
- Beichner, R. (2008). The SCALE-UP Project: a student-centered active learning environment for undergraduate programs. *Invited paper for the National Academy of Sciences*. Retrieved from http://www7.nationalacademies.org/bose/Beichner_CommissionedPaper.pdf.
- Beichner, R. J., & Saul, J. M. (2003). Introduction to the SCALE-UP (student-centered activities for large enrollment undergraduate programs) project. *Proceedings of the International School of Physics "Enrico Fermi," Varenna, Italy*.
- Beichner, R. J., Saul, J. M., Abbott, D. S., Morse, J. J., Deardorff, D., Allain, R. J., ... & Risley, J. S. (2007). The student-centered activities for large enrollment undergraduate programs (SCALE-UP) project. *Research-based reform of university physics*, 1(1), 2-39.
- Black, P., & Atkin, J. M. (2014). The central role of assessment in pedagogy. In N. G. Lederman, & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of Research on Science Education*. (Vol. 2, pp. 775-790). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bordonaro, M., A. Borg, G. Campbell, B. Clewell, M. Duncan, J. Johnson, K. Johnson, R. Matthews, G. May, E. Mendoza, J. Sideman, S. Winters, and C. Vela. (2000). *Land of Plenty: Diversity as America's Competitive Edge in Science, Engineering, and Technology. Report of the Congressional Commission on the Advancement of Women and Minorities in Science, Engineering, and Technology Development, Opportunities in Science and Engineering*.
- Brahmia, S. (2008). Improving learning for underrepresented groups in physics for engineering majors. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 1064, No. 1, p.7).

- Brahmia, S., & Etkina, E. (2001). Switching students on to science. *Journal of College Science Teaching*, 31(3), 183.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Brewe, E., Sawtelle, V., Kramer, L. H., O'Brien, G. E., Rodriguez, I., & Pamelá, P. (2010). Toward equity through participation in Modeling Instruction in introductory university physics. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 6(1), 010106.
- Brookes, D. T., Etkina, E., & Planinsic, G. (2020). Implementing an epistemologically authentic approach to student-centered inquiry learning. *Physical Review Physics Education Research*, 16(2), 020148.
- Brown, D. E., & Clement, J. (1989). Overcoming misconceptions via analogical reasoning: Abstract transfer versus explanatory model construction. *Instructional Science*, 18(4), 237-261.
- Brownell, S. E., & Tanner, K. D. (2012). Barriers to faculty pedagogical change: Lack of training, time, incentives, and... tensions with professional identity?. *CBE-Life Sciences Education*, 11(4), 339-346.
- Carlone, H. B., & Johnson, A. (2007). Understanding the science experiences of successful women of color: Science identity as an analytic lens. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(8), 1187-1218.
- Caswell, A. E. (1934). The content of the first year course in college physics. *American Journal of Physics*, 2(3), 95-98.
- Cavagnetto, A. R. (2010). Argument to foster scientific literacy: A review of argument interventions in K-12 science contexts. *Review of Educational Research*, 80(3), 336-371.
- Clement, J. (1993). Using bridging analogies and anchoring intuitions to deal with students' preconceptions in physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(10), 1241-1257.
- Crawford, B. A. (2014). From inquiry to scientific practices in the science classroom. In N. G. Lederman, & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of Research on Science Education*. (Vol. 2, pp. 515-544). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.
- Cummings, K. (2011). A developmental history of physics education research. *In Second Committee Meeting on the Status, Contributions, and Future Directions of Discipline- Based Education Research*. Available: http://www7.nationalacademies.org/bose/DBER_Cummings_October_Paper.pdf.
- Cummings, K., Marx, J., Thornton, R., & Kuhl, D. (1999). Evaluating innovation in studio physics. *American Journal of Physics*, 67(S1), S38 - S44.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Mineola, N.Y.: *Dover Publications*.
- Docktor, J. L., & Mestre, J. P. (2014). Synthesis of discipline-based education research in physics. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 10(2), 020119.
- Duit, R., Schecker, H., Höttecke, D., & Niedderer, H. (2014). Teaching physics. In *Handbook of Research on Science Education, Volume II* (pp. 448-470). Routledge.
- Duschl, R. (2008). Science education in three-part harmony: Balancing conceptual, epistemic, and social learning goals. *Review of Research in Education*, 32(1), 268-291.
- Espinosa, L. (2011). Pipelines and pathways: Women of color in undergraduate STEM majors and the college experiences that contribute to persistence. *Harvard Educational Review*, 81(2), 209-241.
- Etkina, E., Gibbons, K., Holton, B. L., & Horton, G. K. (1999). Lessons learned: A case study of an integrated way of teaching introductory physics to at-risk students at Rutgers University. *American Journal of Physics*, 67(9), 810-818.
- Etkina, E., Van Heuvelen, A., White-Brahmia, S., Brookes, D. T., Gentile, M., Murthy, S., ... & Warren, A. (2006). Scientific abilities and their assessment. *Physical Review Special Topics- Physics Education Research*, 2(2), 020103.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64-74.
- Hake, R. R. (2001). Lessons from the physics-education reform effort. *Conserv. Ecol.* 5(2), 28. <http://www.consecol.org/vol5/iss2/art28>.
- Halloun, I. A., & Hestenes, D. (1985). The initial knowledge state of college physics students. *American Journal of Physics*, 53(11), 1043-1055.
- Halloun, I., & Hestenes, D. (1996). Views About Sciences Survey: VASS.
- Handelsman, J., Ebert-May, D., Beichner, R., & Bruns, P. (2004). Scientific teaching. *Science*, 304(5670), 521.
- Handelsman, J., Miller, S., & Pfund, C. (2007). *Scientific teaching*. Macmillan.
- Heller, P., & Hollabaugh, M. (1992). Teaching problem solving through cooperative grouping. Part 2: Designing problems and structuring groups. *American Journal of Physics*, 60(7), 637-644.
- Henderson, C., & Dancy, M. H. (2008). Physics faculty and educational researchers: Divergent expectations as barriers to the diffusion of innovations. *American Journal of Physics*, 76(1), 79-91.

- Henderson, C., & Dancy, M. H. (2009). Impact of physics education research on the teaching of introductory quantitative physics in the United States. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 5(2), 020107.
- Henderson, C., Beach, A., & Finkelstein, N. (2011). Facilitating change in undergraduate STEM instructional practices: An analytic review of the literature. *Journal of research in science teaching*, 48(8), 952-984.
- Hestenes, D., Wells, M., & Swackhamer, G. (1992). Force concept inventory. *The Physics Teacher*, 30(3), 141-158.
- Innes, R. B. (2004). *Reconstructing undergraduate education: Using learning science to design effective courses*. Routledge.
- Kahle, J. B., & Meece, J. (1994). Research on gender issues in the classroom. *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*, 542-557.
- Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204.
- Knight, R. D. (2004). *Five easy lessons: strategies for successful physics teaching*. Addison Wesley, San Francisco
- Kost, L. E., Pollock, S. J., & Finkelstein, N. D. (2009). Characterizing the gender gap in introductory physics. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 5(1), 010101.
- Laws, P., Sokoloff, D., & Thornton, R. (1999). Promoting active learning using the results of physics education research. *UniServe Science News*, 13, 14-19.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction* (pp. 9-18). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- McDermott, L. C. (1990). A perspective on teacher preparation in physics and other sciences: The need for special science courses for teachers. *American Journal of Physics*, 58(8), 734-742.
- McDermott, L. C. (1993). How we teach and how students learn-A mismatch? *American Journal of Physics*, 61, 295-295.
- McDermott, L. C. (1996). Physics by Inquiry (Vol. I). *Physics by Inquiry, Volume 1, by Lillian C. McDermott, Physics Education Group, Univ. of Washington, pp. 400. ISBN 0-471-14440-1. Wiley-VCH*.
- McDermott, L. C. (2001). Oersted Medal Lecture 2001: "Physics Education Research—the key to student learning". *American Journal of Physics*, 69(11), 1127-1137.
- McDermott, L. C., & Shaffer, P. S. (1998). *Tutorials in introductory physics*. Prentice Hall.
- McDermott, L. C., & Redish, E. F. (1999). Resource letter: PER-1: Physics education research. *American Journal of Physics*, 67(9), 755-767.

- Meyer, X., & Crawford, B. A. (2011). Teaching science as a cultural way of knowing: Merging authentic inquiry, nature of science, and multicultural strategies. *Cultural Studies of Science Education*, 6(3), 525-547.
- Ministry of Education (MEB). (2011). *Student Profiles in the 21st century*. Ankara: MEB Publications. Retrieved from http://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf
- National Research Council. (1996). *From Analysis to Action: Undergraduate Education in Science, Mathematics, Engineering, and Technology*. Washington, DC: The National Academies Press
- National Research Council. (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press. doi:10.17226/13165.
- National Research Council. (2013). *Adapting to a Changing World--Challenges and Opportunities in Undergraduate Physics Education*. Washington, DC: The National Academies Press. doi:10.17226/18312
- Novak, G.M., E.T. Patterson, A.D. Gavrin, and W. Christian, *Just-in-Time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology*, Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, 1999.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Rebello, N. S., & Zollman, D. A. (2005). Trends in physics education research-A personal perspective. *Department of Physics, Kansas State University*.
- Redish, E. F. (2003). *Teaching physics with the physics suite*. Wiley, New York.
- Robinson, R. M. (2021). *Girls' Experiences with Gender-Inclusive Curriculum: Effects on Perception, Confidence, and Belief in Ability to Do Science*. Columbia University.
- Sawtelle, V. (2011). *A gender study investigating physics self-efficacy*. Doctoral dissertation. Florida International University.
- Scantlebury, K., Johnson, E., Lykens, S., Clements, R., Gleason, S., & Lewis, R. (1996). Beginning the cycle of equitable teaching: The pivotal role of cooperating teachers. *Research in Science Education*, 26(3), 271-281.
- Sengul, O. (2018). Professional Development (PD) Design for Undergraduate Physics Instruction. *US-China Education Review*, 8(5), 200-212.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Singer, S. R., Nielsen, N. R., & Schweingruber, H. A. (Eds.). (2012). *Discipline-based education research: understanding and improving learning in undergraduate science and engineering*. National Academies Press

- Sokoloff, D. R., & Thornton, R. K. (1997, March). Using interactive lecture demonstrations to create an active learning environment. In *The changing role of physics departments in modern universities* (Vol. 399, No. 1, pp. 1061-1074). AIP Publishing.
- Sokoloff, D. R., & Thornton, R. K. (2004). Interactive lecture demonstrations. *Interactive Lecture Demonstrations*, by David R. Sokoloff, Ronald K. Thornton, pp. 374. ISBN 0-471-48774-0. Wiley-VCH, March 2004., 374.
- Sunal, D. W., Hodges, J., Sunal, C. S., Whitaker, K. W., Freeman, L. M., Edwards, L., ... & Odell, M. (2001). Teaching science in higher education: Faculty professional development and barriers to change. *School Science and Mathematics*, 101(5), 246-257.
- Thornton, R. K., & Sokoloff, D. R. (1997, March). Realtime physics: active learning laboratory. In *The changing role of physics departments in modern universities* (Vol. 399, No. 1, pp. 1101-1118). AIP Publishing.
- Thornton, R. K., & Sokoloff, D. R. (1998). Assessing student learning of Newton's laws: The force and motion conceptual evaluation and the evaluation of active learning laboratory and lecture curricula. *American Journal of Physics*, 66(4), 338-352.
- Tobias, S. (1990). They're Not Dumb, They're Different--Stalking the Second Tier. *American Journal of Physics*, 59(12), 1155-1157
- Van Heuvelen, A. (1991). Learning to think like a physicist: A review of research-based instructional strategies. *American Journal of Physics*, 59(10), 891-897.
- Van Heuvelen, A. (1991). Overview, case study physics. *American Journal of Physics*, 59(10), 898-907.
- Watt, H. M., & Eccles, J. S. (2008). *Gender and occupational outcomes: Longitudinal assessments of individual, social, and cultural influences*. American Psychological Association.
- Waxman, H. C., Padrón, Y. N., & García, A. (2007). Educational issues and effective practices for Hispanic students. In *Narrowing the achievement gap* (pp. 131-151). Springer US.
- Wieman, C. E., Adams, W. K., & Perkins, K. K. (2008). PhET: Simulations that enhance learning. *Science*, 322(5902), 682-683.
- Zohar, A., & Schwartz, N. (2005). Assessing teachers' pedagogical knowledge in the context of teaching higher-order thinking. *International Journal of Science Education*, 27(13), 1595-1620.

Current Trends in Science Education in the Field of Curriculum and Instruction: A Case of Türkiye¹

Ayfer Mutlu²

Abstract

The qualifications expected from a training individual differ with the change in science and technology. The contribution of science education in training qualified individuals for the needs of the 21st age is indisputable. For this reason, the content of effective science education has been inquired by various studies over the years. In this context, new educational trends have been spread for effective science education and their effectiveness have been evaluated. One of the fields that contribute to the science education literature is Curriculum and Instruction. In this chapter, the current trends in science education in the field of Curriculum and Instruction are discussed through a systematic review. In addition, the dissertations carried out in this field were examined through descriptive content analysis. For this purpose, the dissertations in the Department of Curriculum and Instruction (DCI) published in the last six years (2018-2023) in the Council of Higher Education Thesis Center database were scanned by using “science” as a keyword. They were analysed in terms of the distribution of them according to their publication year, master/doctoral studies, participants, purpose, and research methodology. Based on the results, a framework for current trends in science education in the field of Curriculum and Instruction has been established, and an up-to-date literature resource has been created for researchers.

-
- 1 This review study was orally presented at the VIII. International TURKCESS Education and Social Sciences Congress and it was prepared as a book chapter by expanding with the data of 2023 year.
 - 2 Assoc. Prof. Dr., Kırklareli University Vocational School of Health Services, ayferkaradas@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8127-4681

1. Introduction

The qualifications expected from an educated individual to adapt to the changing world are changing day by day. The role of science education is vital in acquiring these qualifications. For this reason, studies for increasing the effect of science education are gaining importance. Current trends in science education in the field of curriculum and instruction are covered in this chapter through a systematic review

1.1. A brief glimpse into science education researches

Since the beginning of the universe, people have tried to understand nature to survive. In the process of making sense of nature, they benefited from science in an unsystematic way. This process has progressed day by day more systematically and scientifically. This has enabled the improvement of science, and the advancing sciences have made people's lives more qualified. Scientific studies carried out every day have created important knowledge for science. The necessity of gaining this knowledge for students in the right way has increased the importance of science education.

Science education has been presented to students within the framework of different learning theories from past to present. Behavioural theory, which deals with the nature of learning and its instructional consequences, has had a long impact on science education as well as in the other educational disciplines. According to behavioural theory, learning develops with the bond established between stimulus and behaviour, and behaviour change occurs with reinforcement (Keleş & Çepni, 2006). According to this theory, teachers are the presenter of knowledge and the students are the receivers of knowledge. In the learning process, this theory focuses on the reactions of the students, not the processes that take place in the mind of the student.

On the other hand, education studies have begun to inquire effectiveness of behavioural theory and the results of the research have revealed the inadequacies of this theory. Scientific developments have also led to the discussion of this theory. The Soviet Union's sent the Sputnik-I satellite into space in 1957, and then the Sputnik-II satellite, which also contains a stray dog, towards the end of the same year. This situation was an important turning point in the world of education as well as astronomy. Many countries have agreed that it is a vital necessity to change science education programs to demonstrate similar scientific developments. For this purpose, program development studies such as Chemstudy, Physical Science Study Committee, Biological Science Curriculum Study, and Nuffield were carried out and they emphasized that science education should be based on

exploring and laboratory applications and that science education should be given in primary school (Sözbilir & Canpolat, 2006). As a result of all these studies and scientific developments, behavioural theory has left its place in cognitive theories since the 1960s.

Learning environments are organized in such a way that students can respond to stimuli based on behavioural theory, while they are organized in a way that encourages students to learn themselves based on cognitive theories (Acar-Şeşen, 2019). Science education research has focused on active learning approaches that provide improvement of students' learning outcomes such as learning, various skills, attitudes, etc. Some of the current approaches commonly used in science education research are the constructivist approach, inquiry-based learning, cooperative learning, context-based learning, problem-based learning, argumentation-based learning, project-based learning, STEM (Science-Technology-Engineering-Mathematics), science teaching in out-of-school, creative drama, socio-scientific issue-based science teaching and history and nature of science.

The development of technology has been another important factor in the advancement of science education. Especially the pandemic period has once again underlined the place and importance of technology in education. On the other hand, science, by its nature, includes many abstract concepts. Visualization tools are of great importance, especially in understanding chemical events at the microscopic level. In addition, the use of educational technologies in measurement and evaluation is becoming widespread. In recent years, technology has been rapidly being integrated into science education and science education research has evaluated the effects of educational technologies in the learning environment. Animation, simulation, robotic coding, artificial intelligence applications, mobile applications, augmented reality, virtual reality, web 2.0 tools, games, 3D designs, and interactive books are some of the technological tools whose effects are measured in science education research.

Science education research is carried out for different education degrees in science education, preschool education and elementary school education departments within the education faculties. DCI is one of the departments that contributes to science education research.

1.2. Current Trends in Science Education in the Field of Curriculum and Instruction in Türkiye

The DCI is a post-graduate education department. A wide range of postgraduate dissertations are carried out in this department and dissertations

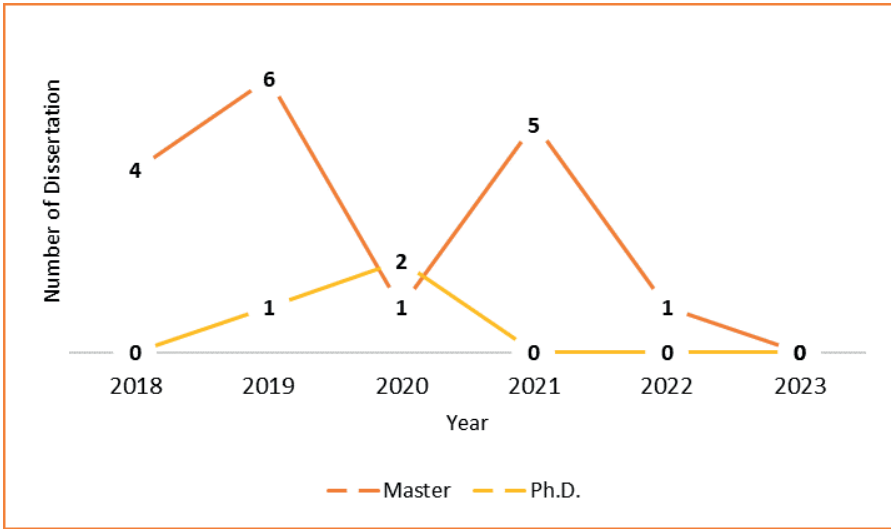
on science education research are the main of them. In this part of the chapter, current trends in science education studies carried out in the curriculum and instruction department are discussed in light of the theses carried out in the last six years (2018-2023).

The dissertations in the DCI published in the last six years (2018-2023) in the Council of Higher Education Thesis Center database were scanned by using “science” as a keyword. The screening was terminated in May 2023. As a result of this scanning, it was determined that a total of 155 dissertations were made in the DCI (Table 1). 34 dissertation completed in the last 6 years and 30 of these dissertations are in master’s degrees and four of them are in PhD degrees. Among these dissertations, it has been determined that there are 17 master’s and 3 PhD degrees directly related to science education. This situation revealed that a significant portion (75%) of the PhD dissertations completed in the last six years were about science education.

Table 1. Distribution of dissertations carried out in the last 6 years in the DCI

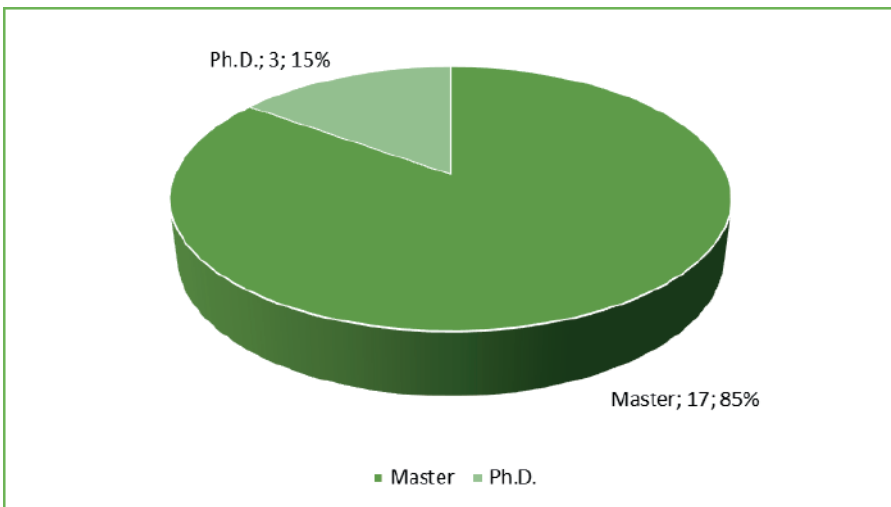
Dissertation	Total (Last 6 years)	Related to science education (f)	Related to science education (%)
Master	30	17	56.7
PhD.	4	3	75
Total	34	20	58.82

The distribution of dissertations on science education completed in the DCI in the last six years is shown in Graph-1. Based on this graph, it is seen that the PhD dissertations were completed in 2019 and 2020, and the PhD dissertation has not been completed since 2020. In 2023, there is no completed dissertation on science education yet. The maximum number of dissertations is 2019 with 7 theses, 6 of which are masters.



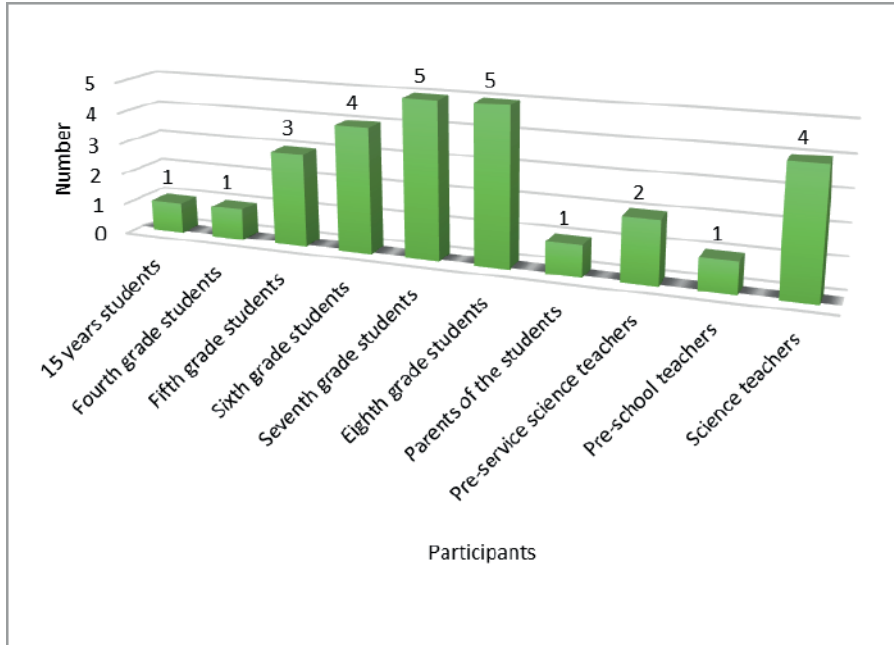
Graph 1. Distribution of dissertations carried out in the last 6 years in the DCI by publication year

In the last six years, a total of 20 dissertations on science education have been completed at the Department of Curriculum and Instruction. The distribution of type of these dissertations is presented in Graph 2. A significant portion (85%) of dissertations are master's theses. While 17 of 20 dissertations are master's dissertations, 3 are doctoral dissertations.



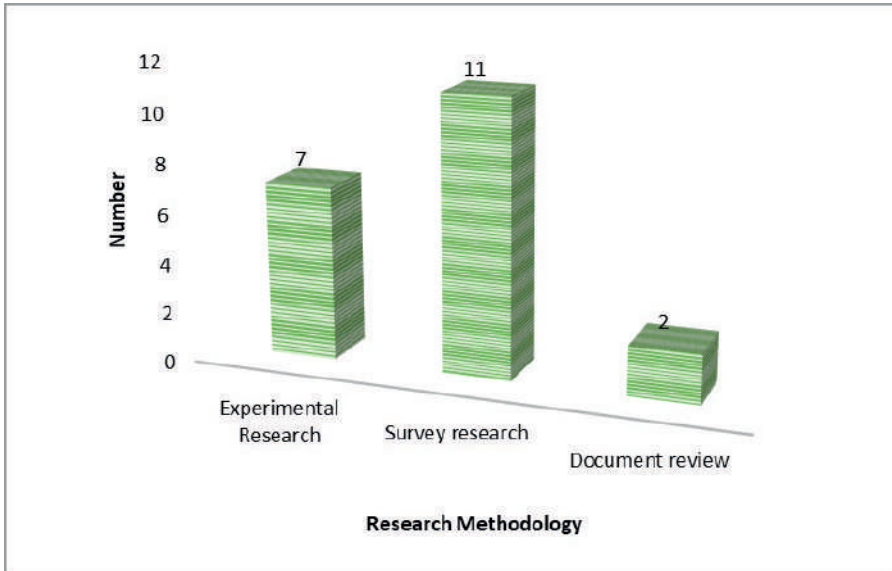
Graph 2. Distribution of dissertations carried out in the last 6 years in the DCI by their types

The distribution of the participants in the dissertations is shown in Graph 3. It is seen that 7th and 8th-grade students are the most selected participants in the theses on science education in the Department of Curriculum and Instruction. 6th-grade students and science teachers follow them.



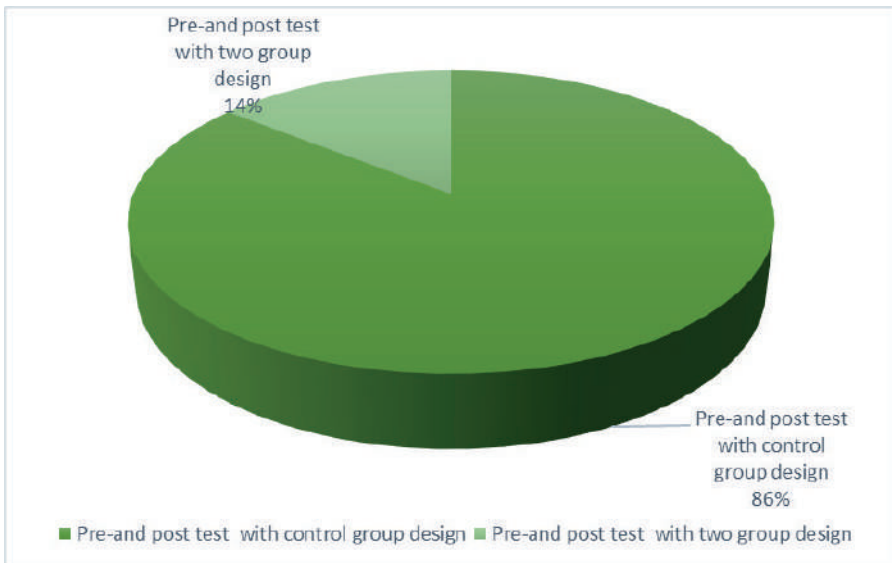
Graph 3. Distribution of dissertations carried out in the last 6 years in the DCI by their participants

The research methodology preferred in dissertations is presented in Graph 4. The graph showed that survey research methodology is mostly used in dissertations. Totally seven dissertations preferred experimental design and two of the seven dissertations are PhD degrees.



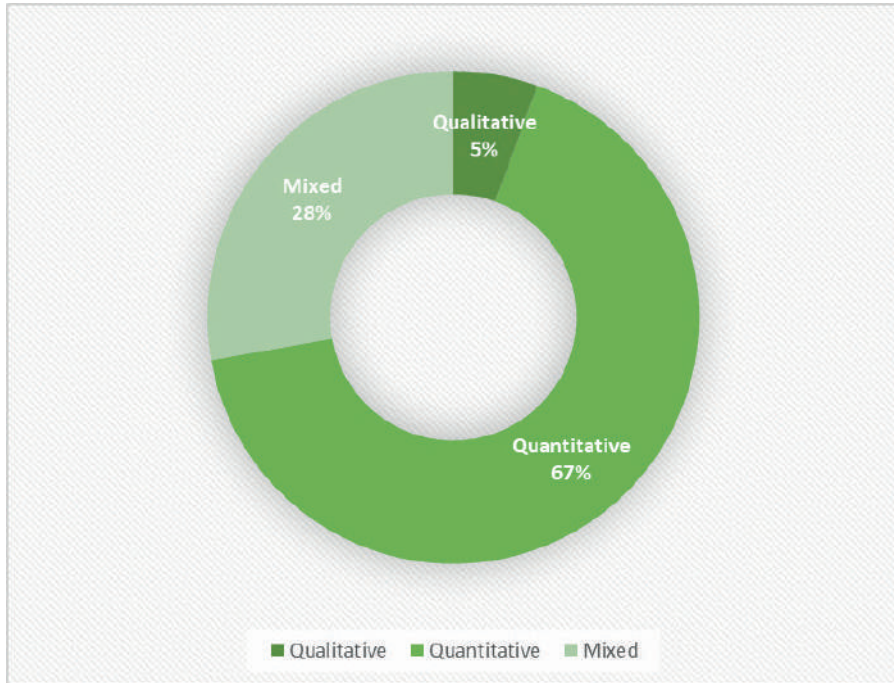
Graph 4. Distribution of dissertations carried out in the last 6 years in the DCI by their research methodologies

Experimental designs used in experimental research are presented in Graph 5. While pre-and post-test with a control group design was used in six (86%) of the experimental studies, pre-and post-test with two group designs were used in one.



Graph 5. Distribution of dissertations carried out in the last 6 years in the DCI by their experimental designs

Data analysis methods used in dissertations are presented in Graph 6. While the qualitative analysis method was used in only one dissertation, the majority of the dissertations (N=12, 67%) preferred the quantitative analysis method.



Graph 6. Distribution of dissertations carried out in the last 6 years in the DCI by their data analysis methods

The topics of the dissertations on science education in the DCI are presented in Figure 1. Since most of the dissertations use survey research methods and they focused on determining the level of various characteristics of the participants and the relationships between them. Some of these characteristics are the frequency of using scientific concepts, views on science and nature activities, and reflective thinking tendencies. In experimental studies, the effect of the coach-assisted quantum learning approach, STEM, inquiry-based learning, project-based learning, STEAM, and the learning environment structured according to learning styles on various variables was investigated.

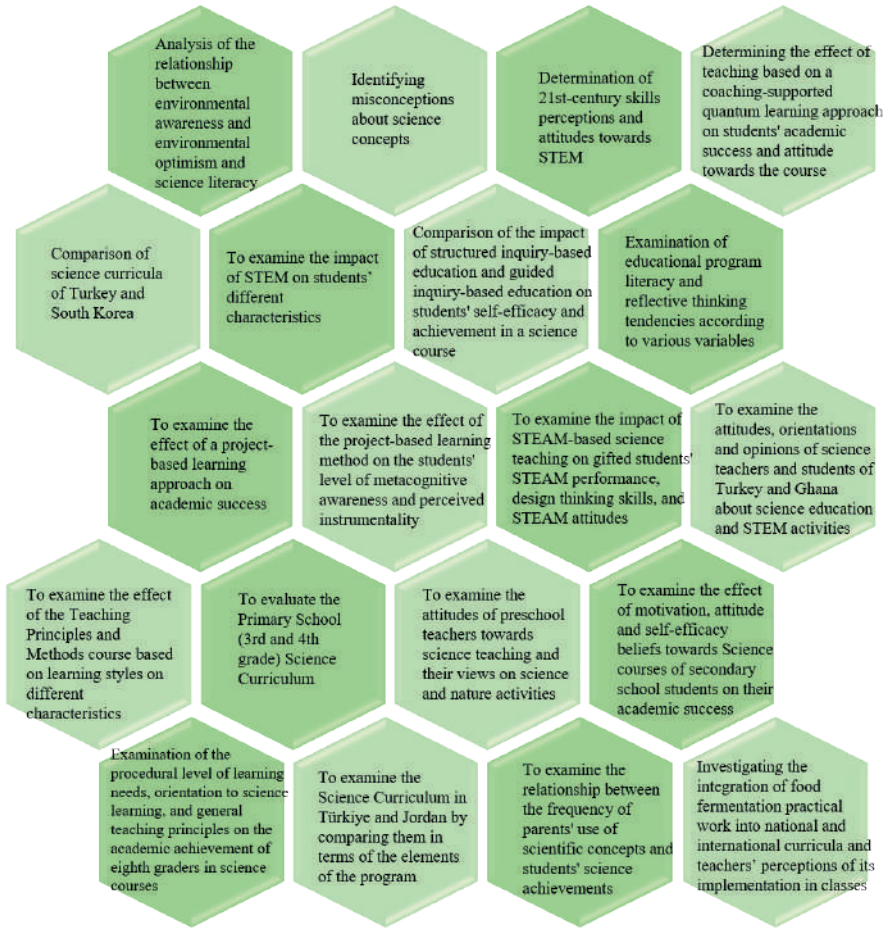


Figure 1. Topics of the dissertations

2. Conclusion

In this chapter, the current trends in science education in the field of Curriculum and Instruction are identified through a systematic review. In this context, the dissertations in the DCI published in the last six years (2018-2023) in the Council of Higher Education Thesis Center database were analysed in a detailed manner in terms of the distribution of them according to their publication year, master/doctoral studies, participants, purpose, and research methodology.

Descriptive content analysis results showed that most of the dissertations are master's in the last six years. The number of doctoral dissertations is few. These data were expected because conducting the doctoral dissertation

requires experience and the number of people doing a doctorate is low in the Department of Curriculum and Instruction, as in all programs in Türkiye. However, a significant part of these dissertations is about science education, and this is promising for science education research.

The most selected participants in the dissertations on science education in the DCI are secondary school students and science teachers. Teachers are enrolled in graduate education at the Department of Curriculum and Instruction, and the easiest participants for a teacher to reach are their students or colleagues. It is thought that this is one of the effective factors in the preference of these participants.

When the research methodology preferred in the dissertations on science education in the DCI in the last six years (2018-2023) is examined, it is seen that the survey research methodology is mostly used in the dissertations. Experimental research cannot be always carried out uncomplicatedly (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012) and they required more experience in conducting research than other methodologies. In addition, 2 of the 7 theses in which experimental studies were carried out are doctoral dissertations. These results also verified these interpretations.

Current trends for data analysis methods used in dissertations point to quantitative analysis methods. There are deficiencies in the dissertations, especially in the use of qualitative analysis methods. When the dissertations' subjects are considered, it is seen that current approaches are rarely used especially in experimental studies. While current approaches such as STEM and inquiry-based learning were used, many current approaches used in science education were not included in the dissertations. With the development of technology in recent years, the integration of technology into science education has increased. However, there is no technology-assisted dissertation in the dissertations on science education in the Department of Curriculum and Instruction.

Studies on science education are important in increasing the impact of science education and in creating effective science education policies. For this reason, every field that contributes to the science education literature is valuable. As seen in this chapter, science education theses in the DCI provide valuable contributions to the science education literature. However, to increase its contribution to science education, it is recommended that this department receives support from science educators.

References

- Acar-Şeşen, B. (2019). *Yapılandırmacılık Temelinde Fen Kavramlarının Öğrenimi*. Çağlayan Yayınevi
- Anteplioglu, A. (2019). *Effect of project-based instruction on science achievement: an experimental study with 7th grade students* (Unpublished Master Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Arslan Yılmaz, B. (2021). *Application of food fermentation practical work* (Unpublished Master Thesis). İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara.
- Çevik, H. (2020). *İlkokul fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi* (Unpublished Ph.D. Thesis). Gazi University, Ankara.
- Dal, Ö. (2019). *The effect of inquiry-based instruction on the self-efficacy and achievement of sixth grade science students* (Unpublished Master Thesis). Yeditepe University, İstanbul.
- Dikmen, M. (2020). *Öğrenme stillerine göre yapılandırılmış öğretim ilke ve yöntemleri dersinin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına, üstbilgi düşünme becerilerine, akademik öz-yeterliklerine ve akademik başarılarına etkisi* (Unpublished Ph.D. Thesis). Fırat University, Elazığ.
- Duman, F. G. (2019). *Türkiye ile Güney Kore'nin fen bilimleri öğretim programlarının karşılaştırılması* (Unpublished Master Thesis). Zonguldak Bülent Ecevit University, Zonguldak.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Hamed, M. O. H. (2021). *Türkiye ve Ürdün'deki ilköğretim fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğelerine göre karşılaştırması* (Unpublished Master Thesis). Gazi University, Ankara.
- Hebebcı, M. T. (2019). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı, bilimsel yaratıcılık ve tutumlarına yönelik etkisi* (Unpublished Ph.D. Thesis). Necmettin Erbakan University, Konya.
- İbrahim, M. (2020). *Türkiye ve Gana ortaokul fen bilimleri öğretmenleri ve öğrencilerinin fen eğitimi ve FeTeMM etkinliklerine yönelik görüşleri* (Unpublished Master Thesis). Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla.
- Kalçık, F. (2018). *Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımının fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi* (Unpublished Master Thesis). Bartın University, Bartın.
- Karaman Eflatun, H. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile fen ve doğa etkinliklerine yönelik görüşleri* (Unpublished Master Thesis). Fırat University, Elazığ.

- Karataş, S. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon, tutum ve öz yeterlilik inançlarının akademik başarılarına etkisi* (Unpublished Master Thesis). Zonguldak Bülent Ecevit University, Zonguldak.
- Keleş, E., ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82.
- Kızılaslan, B. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarısının yordayıcısı olarak öğrenme ihtiyacı, fen öğrenimine yönelimleri ve genel öğretim ilkelerinin kullanılma durumu (Unpublished Master Thesis). Akdeniz University, Antalya.
- Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Unpublished Master Thesis). Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Kahramanmaraş.
- Murat, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerileri yeterlik alguları ile STEM'e yönelik tutumlarının incelenmesi* (Unpublished Master Thesis). Fırat University, Elazığ.
- Özcan, A. G. (2022). *Parents' use of the scientific concepts in daily life and students' science success* (Unpublished Master Thesis). Yeditepe University, İstanbul.
- Öztürk, Ö. (2018). *Using PISA 2015 data to analyze how the scientific literacy of students from different socioeconomic levels can be predicted by environmental awareness and by environmental optimism* (Unpublished Master Thesis). İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara.
- Sağat, E. (2019). *Steam temelli fen öğretiminin üstün zekâlı ve tetenekli öğrencilerin steam performanslarına, tasarım temelli düşünme becerilerine ve steam tutumlarına etkisi* (Unpublished Master Thesis). Mersin University, Mersin.
- Sezer, H. (2019). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve algılanan araçsallık düzeyine etkisi* (Unpublished Master Thesis). Zonguldak Bülent Ecevit University, Zonguldak.
- Sözbilir, M. & Canpolat N. (2006). Fen eğitiminde son otuz yıldaki uluslararası değişimler. M. Bahar (ed.). *In Fen ve teknoloji öğretimi* (pp. 417-432). Pegem A Yayıncılık.
- Topal, E. (2018). *A descriptive investigation of Turkish students' misconceptions on common science concepts* (Unpublished Master Thesis). İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara.

Eğitim Bilimleri Araştırmaları-V

Educational Sciences Research-V

Editor: Doç. Dr. Önder Baltacı