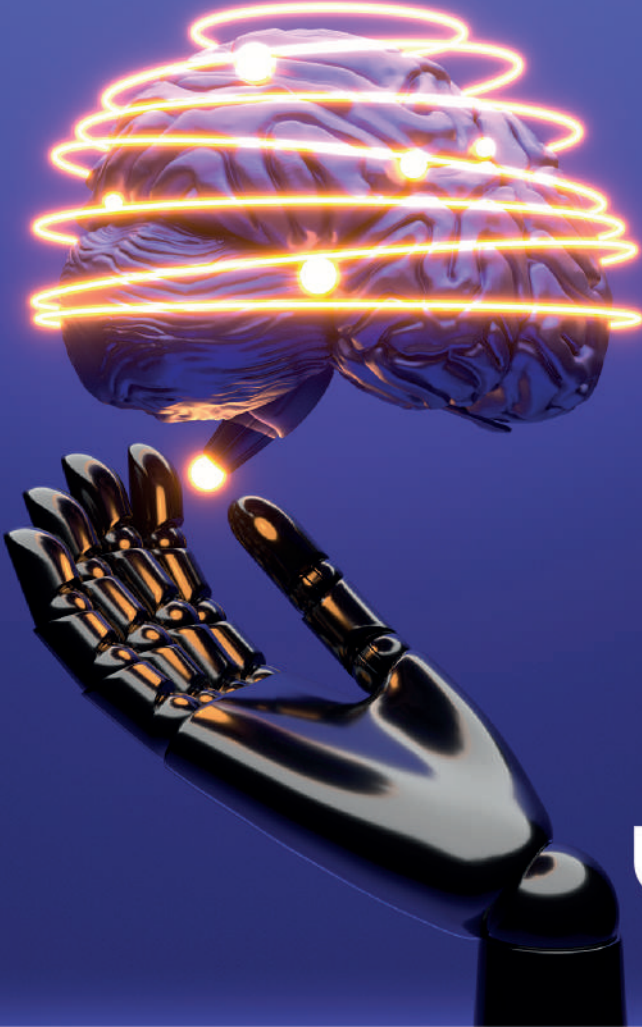


Eğitimde Güncel Araştırmalar - V

Current Research in Education - V

Editör: Doç. Dr. nder Baltacı



 **ÖZGÜR**
YAYINLARI

Eğitimde Güncel Araştırmalar - V

Editör:

Doç. Dr. nder 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

Eğitimde Güncel Araştırmalar - V

Current Research in Education - 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): 978-975-447-837-2

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub382>



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). *Eğitimde Güncel Araştırmalar - V*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub382>. 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 oluşturduğumuz “Eğitim Bilimleri Araştırmaları” serimiz beş kitap ile tamamladık. Yeni serimize “Eğitimde Güncel Araştırmalar” adını verdik.

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 researches of scientists by bringing together studies related to sub-disciplinary areas specific to the basic field of educational sciences and teacher training. We have completed our “Educational Sciences Research” series, which we have created in line with the intense demand from the academicians of this field, with five books. We named our new series “Current Research in Education”.

Our book aims to be a source of inspiration for academicians who want to do research especially 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 who contributed to the book and everyone who contributed to its preparation.

İçindekiler

Ön Söz	iii
Preface	iv

Bölüm 1

Problems and Solutions to Ensure Equal Opportunities in Education	1
<i>Ceyda Akıllı</i>	
<i>Büşra Bozanoğlu</i>	

Bölüm 2

Models of Learning in Language Teaching	35
<i>Abdulkadir Karbaş</i>	
<i>Ekrem Öbüz</i>	

Bölüm 3

Course Book Selection and Adaptation in Curriculum Design: An Overview	61
<i>Ayşe Yılmaz Virvan</i>	

Bölüm 4

Strengthening Counseling Self-Efficacy of Undergraduate Supervisees	81
<i>Betül Meydan</i>	
<i>M. Soner Akkaya</i>	

Bölüm 5

Covid-19 Döneminde Okul Psikolojik Danışmanlarının Deneyimleri	97
<i>Melike Koçyiğit</i>	

Bölüm 6

- Anımsama Terapisi ve Şehit Annelerine Yönelik Grupla Psikolojik Danışma Programı Deneyimleri 117
Naciye Güven

Bölüm 7

- Yalnızlık ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkide Öz Şefkat Aracı Rolünün İncelenmesi 129
Feyza Nur Püsküllü
İrem Topuz
Olcan Aslan

Bölüm 8

- Sınava Hazırlık Sürecinde Psikolojik Sağlık 147
Mustafa Başaran

Bölüm 9

- Eğitimin Sanata Etkisi 163
Sevil Yılmaz Aykul

Bölüm 10

- Kalabalık Sınıflarda Tersyüz Öğrenme Yaklaşımının Kullanımı: Deneysel Bir Çalışma 173
Hüsamettin Erdemci

Bölüm 11

- Özel Yetenekli Öğrencilerle İlgili Türkiye’de Yayımlanan Tezlerin İncelenmesi 183
Merve Adıgüzel Ulutaş

Bölüm 12

- Dil Öğrenen Özerkliğini Artırmada Öğretmenin Rolü 199
Nilüfer Aybırdı Tanrıverdi

Bölüm 13

Öğretmen Adaylarının Akademik Yazma Becerilerinin Bilimsel Araştırma ve Akademik Yazma Eğitimiyle Geliştirilmesi 221

Bayram Arıcı

Şemsinur Arıcı

Bölüm 14

Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerileri ve Eğitimi 235

Ümit Demiral

Bölüm 15

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme 255

Arif Çerçi

Ayşenur Şahin Kalcı

Bölüm 16

Öğrenme için Değerlendirme Stratejisi Olarak Soru Sorma ve Sınıf Tartışması: Öğretmenlerin Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerini Geliştirme Deneyimleri ve İpuçları 271

Yeşim Özer Özkan

Zekai Demirdelen

Bölüm 17

Sınıf Dışı Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Güncel Yaklaşımlar 289

Erkan Yanarates

Muammer Ergün

Bölüm 18

21. Yüzyılda Öğretmenler İçin Mesleki Gelişim 315

Ümran Şahin

Bölüm 19

Cumhuriyet'ten Günümüze Öğretmen Yetiştirme Politikaları 333

Savaş Çoban

Hüseyin Yolcu

Bölüm 20

Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu: Öğretmenler ve Okul Yöneticileri 355

Filiz Elmalı

Fatma DüNDAR

Problems and Solutions to Ensure Equal Opportunities in Education

Ceyda Akıllı¹

Büşra Bozanoğlu²

Abstract

Turkey has a highly homogeneous demographic variables in terms of socio-economic and socio-cultural aspects of citizens; for this reason, it is very difficult for all individuals to benefit from education services under equal conditions. With the National Education Basic Law No. 1739, the principle of “equality of opportunity”, it has been made legal to ensure that all children in school age in our country can access education services under equal conditions. In this research, it is aimed to identify the problems experienced in ensuring equality of opportunity in the and to offer suggestions that can bring solutions to these problems. A focus group interview was conducted within the scope of the research, which was carried out in line with descriptive analysis, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of a 25-person focus group consisting of school managers, teachers and students from Elazığ, Turkey. The data obtained in the research were interpreted by subjecting them to content analysis. As a result of the research, managerial problems related to equal opportunity arise in the themes of quality, planning and financial performance, teacher problems arise in professional development and systemic practices, and student problems are gathered under the themes of academic success and social activity.

1. Introduction

For equality of opportunity in education, the words that make up this concept should be examined separately. Since equality is a relative term, it is necessary to look at the situation of the parties against each other. Those on

1 Dr., Firat University, cakilli@firat.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1928-1124

2 Dr., Ministry of National Education, bu-bozanoglu@hotmail.com,
ORCID: 0000-0003-2223-7853

similar sides are asked to get similar results. The concept of education, on the other hand, consists of objectives set for individuals to develop themselves in various ways. The concept of opportunity is defined as a positive change in living standards (Karasar, 1979).

One of the first explanations of equality belongs to Aristotle. According to Aristotle's statement, no distinction should be made between people who are equal in all respects with respect to a particular event. The principle of equal or equal treatment of people is called equality. Despite this, people are clearly not the same or "equal" in most of their personalities, abilities, skills, looks, or preferences. Many of the debates about equality are about when it is right and wrong to treat people the same way. At least five different types of equality can be defined: moral (formal) equality, equality before the law, political equality, equality of opportunity and equality of income (Ashford, 2011).

Equality of opportunity, which is one of them, is based on the view that individuals should have the opportunities or opportunities available in order to be successful in life, as they interpret it. This is often expressed using metaphors such as starting life on an equal footing or having an equal playing field. The race of life must have an even start, but the race must not end evenly. Margaret Thatcher expressed this as "the right to be unequal". The intended goal is to have a career open to talented people, and to make promotions based on demonstrated resourcefulness, not family, gender, or political affiliation (Ashford, 2011).

Education has been defined as the process of creating a desired change in an individual's behavior through his or her own life (Ertürk, 1993). Education is an important process that people constantly need in order to keep their cultural values alive, to ensure social continuity, to gain knowledge, skills and habits. The right to education is one of the fundamental rights that every individual has. Therefore, all individuals are offered the right to education without discrimination and these rights are guaranteed by various laws (Polat and Boydak Özan, 2020).

Additionally, education is the means by which a democratic and human rights-compliant political and social structure can be established and developed (Özyılmaz, 2013). States are aware of the purposes of education and are successful in achieving their goals and curriculum in this direction (Eraslan & Babadağ, 2015). The educational system is impacted in tandem with changes in the political system over time (Birel, 2012). According to Atatürk, "education should be based on secularism, national, republican, generality and equality, functional and contemporary." This was his general

philosophy on education. It can be summed up in a few sentences (Ereş, 2009).

In education, equality of opportunity refers to a person's ability to receive an education within equal opportunities, irrespective of their origin or gender. This implies that every student has equal educational outcomes, regardless of their socioeconomic background. Because variations in student achievements might also be attributable to student work, desire, talent, or even luck, disparity is not always an indication of injustice. Furthermore, equal opportunity implies that students have an equal chance, regardless of their circumstances, to obtain a post-secondary education that will help them fulfill their aspirations as members of society and thrive in the labor market (TEDMEM, 2019).

The idea that the equal distribution of educational opportunities explained above does not mean being fair was also accepted in our country's education system and was named as the principle of "Equal opportunity in education and equal opportunity in education" in the National Education Basic Law No. 1739 and was explained in Article 8:

- Equality of opportunity and opportunity is provided to all men and women in education.

- Necessary aids are provided through free boarding, scholarships, loans and other means in order to ensure that successful students who lack financial means receive education up to the highest education levels.

- Special measures are taken to raise children in need of special education and protection.

In Turkey, 8 years of compulsory education was increased to 12 years in 2012 in order to increase the average number of years of education for the total population and to reduce regional differences in schooling rates. The most important aim of this regulation was the desire to democratize and flexible the education system. The biggest innovation brought by the regulation is the division of education into levels. The first level is structured as a 4-year primary school, the second level is a 4-year secondary school, and the third level is a 4-year high school (MEB, 2012).

In terms of educational equality, Article 42 of the 1982 Constitution states unequivocally that no one can be denied the opportunity to receive an education, that public schools offer free primary education to all citizens, and that the government will provide financial aid to those who cannot afford it (T.R. Constitution, 1982: article 42). The 1982 Constitution further stated in Article 10 that "Everyone is equal before the law without

any discrimination based on language, race, color, gender, political thought, philosophical belief, religion, sect, and similar reasons.” This further protected equality. By adding additional paragraphs to this article, equality of opportunity is guaranteed and it is stated in which situations positive discrimination may occur. In 2004, the statement of “Women and men have equal rights was added. The state is obliged to ensure gender equality. In 2010, “Measures to be taken for this purpose cannot be interpreted as contrary to the principle of equality.” and “Measures to be taken for children, the elderly, the disabled, the widows and orphans of martyrs of war and duty, and the disabled and veterans shall not be deemed contrary to the principle of equality.” Statements were added (T.C. Constitution, 1982: article 10).

The Higher Education Law (Higher Education Law, 1981: article 5) stipulates that steps are taken to guarantee equality of opportunity and opportunity in higher education. Furthermore, it can be observed that analogous declarations are encompassed in Article 28 of the Convention on the Rights of the Child, with the aim of guaranteeing children’s entitlement to an education and equitable chances for schooling (Children’s Rights Convention, 1989: article 28). The right to education is also protected by the European Convention on Human Rights and the International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights.

At the end of the 18th century, the idea of public education became widespread in the United States and England. In this case, it paved the way for the emergence of the concept of equal opportunity in education. The social status of individuals in modern societies shows what kind of education they have. The competition that emerged after the 20th century caused the formation of classes within the society, which created an unequal society. The study of Coleman et al. (1966) in schools attended by black and white children in the USA was pioneering. Coleman found that the primary factor affecting academic success in his study, which is a report on the situation of schools, is family. Because, especially in schools where black children attend, even if the conditions are equal in terms of educational tools and equipment, he has seen that academic success does not increase, and he has determined that the social environment in which children grow up determines their psychological status and abilities. According to Coleman, who conceptualizes “cultural capital”, students who are prepared for school by their families are more successful. The reason for this inequality is not the difference in intelligence or ability among students who cannot benefit from educational opportunities in the same way, but the fact that education is based on economic power and it originates from school (Doğan, 2012).

Coleman (1968), one of the thinkers who applied equality of opportunity to the field of education, identified five types of inequalities: 1- Inequalities caused by the effects of the conditions of the society in which the students live on the school, such as educational expenditures for students, the libraries they can access, the quality of teachers, 2- Inequalities caused by the ethnic diversity of the school, 3 -Inequalities created by school-specific abstract characteristics such as teacher attitude, morality, expectation from the child and the level of interest towards the child, 4-Inequalities created by the results of the school for individuals with equal background and ability, 5-Inequalities created by the results of the school for individuals who do not have equal background and talent. The most striking example that can be given to the last one is that the child whose mother tongue is different is faced with unequal school conditions.

Economic, social, regional, biological and political factors that cause inequality of opportunity in education can be grouped under subheadings (Bilgin and Erbuğ, 2021):

1. Economic Factors: It is the equality of opportunity that emerges based on the families' economic standing. Notwithstanding these disparity-causing circumstances, policies like the state's delivery of educational services, the distribution of free textbooks, the giving of tablet computers to pupils, and the awarding of student scholarships by local governments can reduce inequality to some degree (Polat and Boydak Özcan, 2020). It is argued in the Universal Declaration of Human Rights that education up to a certain point should be provided without charge. For families with good economic status, education is not an obstacle because they do not have to make a cut in education expenses. This will allow them to undergo better training. However, students who do not have financial means will be subject to restrictions. The state takes some measures (free textbooks, distribution of auxiliary resources, various scholarships, etc.) to prevent this inequality. In this context, MEB has stated that it has distributed 24 million supplementary resource books to students so far and this number will reach 36 million (MEB, 2022).

2. Social Factors: Traditions are also one of the factors that prevent equality of opportunity in education. Traditions prevent the formation of equality because they cause some habits to settle as a result of old social rules. The customs and traditions that make up the tradition change rather slowly compared to other areas. Even if new developments emerge, the old culture does not change immediately. The old culture and the newly formed

culture come into conflict with each other, and the new culture is faced with being destroyed by traditions (Topses, 2014).

3. Regional Factors: The populations of countries, which are socially divided into rural and urban populations, have negative consequences for the rural population at this point. Throughout the world, individuals living in rural areas are more disadvantaged compared to those living in urban areas (Tezcan, 1985). Apart from the rural and urban distinction, there are also regional differences. Namely, the places in the east are always less developed than the places in the west (Tunç, 1969). It is important to guarantee equal opportunities for all people regardless of where they live. Equal opportunities should be provided by schools in districts and villages as well as in large city centers. But since this isn't the case, inequality will inevitably develop (Polat and Boydak Özan, 2020).

4. Biological Factors: When female and male genders are compared in education, it is seen that women are more disadvantaged in this regard. Studies show that the majority of students who are not allowed to attend school are female students, not boys (Sağlam, 2020). In addition, not all of the students who receive education have the same intelligence and understanding capacity, regardless of gender. This obliges them to be educated at different levels. For students who have perception problems in understanding, being subjected to the same program as other students creates inequality. It is an important point to make education plans by taking into account the differences, interests, abilities and disadvantages of students (Ilgaz & Keskin, 2017; Topses, 2014). In order to ensure equality of opportunity in gender-oriented education, this inequality is tried to be eliminated by ensuring that girls are sent to school with various projects carried out especially in rural areas in Turkey (Polat and Boydak Özan, 2020).

5. Political Factors: Every political organization tries to give its own direction to education policy. Education plays an important role in transferring the political judgments formed in social life to the next generation. In political socialization, education plays an important role in learning and accommodating the people's knowledge about politics and politicization. The constant change in education policy due to political reasons has prevented the formation of a stable education system (Sağlam, 2020).

Globalization policies has begun to transform the education system by influencing education policy, education economy and finance, lifelong education approaches and curricula (Özdem, 2007). In particular, equality of opportunity is accepted as one of the most fundamental values and

guiding principles of education policies. Firstly, it was stated that every child in the world has the right to education regardless of gender, within the scope of Articles 2 and 26 of the Universal Declaration of Human Rights proclaimed in 1948. The “right to education”, which is defined as a right, is mandated by most of the countries by national legislation today. Education is a right in itself, as well as one of the fundamental rights of other human rights. Among the founding purposes of UNESCO is the desire to provide universal access to education. Ensuring this equality has become a duty for states as well as international organizations. The planned goals should be prepared not only to remove the barriers that cause inequality, but also to reveal opportunities to support each individual. Education is a tool for states to ensure development and welfare (Sağlam, 2020).

In order to realize equality of opportunity in education, it is not enough for people to have the right to receive equal education before the law. They should also have the opportunity to exercise their right to education. This can be achieved by providing equal benefits to all segments of the society (Zoraloğlu, 1998). Unfortunately, today, no country has been able to completely eliminate socio-economic inequalities in education. In a period when income inequality has reached its highest level and economic inequalities have increased sharply since the 1980s, eliminating inequalities in education becomes even more important. Because the increase in economic inequalities negatively affects social and educational mobility (Tedmem, 2019). One of the periods when this situation was felt most and reflected in education was manifested with the start of the distance education process with the covid-19 epidemic. With the decision to close schools in our country, the Ministry of National Education strengthened the infrastructure of the Education Information Network, which serves as a digital education platform, and cooperated with the Turkish Radio and Television Corporation (TRT) in order to establish an effective distance education system. By developing new policies, barriers to access to education have been removed by intervening immediately for disadvantaged students.

There are many important problems in the primary education level in our country: For example, there are inadequacies in the number and quality of teachers, the number of classrooms and schools is far beyond responding to real needs. In primary education, as in all levels of education, besides financial inadequacies, there are deficiencies in buildings and facilities, and very serious equipment, laboratory equipment, computer and library deficiencies (Gedikoğlu, 2005). In addition to schooling rates and literacy rate indicators, indicators such as the education of girls, the spatial (geographic) distribution of the resources allocated to education

and the differences between the achievements of their students indicate that inequality of opportunity in education is a serious problem in Turkey (TÜSİAD, 2006). The high number of individuals who do not continue to higher education levels after primary education in our country increases the importance and necessity of the primary education process (Gürkan and Gökçe, 1999). According to 2012 data, while the schooling rate in primary education is 98%, this rate is 67% in secondary education (TÜİK, 2012).

At birth, individuals are born equal before the law. But in many ways they live in inequality. These inequalities may be caused by the socioeconomic status of the family, educational level and regional differences. For this reason, equality of opportunity in education or equality of opportunity in education is directly related to the problems and successes that individuals may experience in their education processes (Tutkun, 2020). In addition to these, there are other questions that should be asked that determine the quality of education and can reveal the deficiencies. When the answers to all these questions are handled and scrutinized, deficiencies, mistakes and points that need improvement will be revealed in the system (Gediklioğlu, 2005). In addition, education serves to raise individuals who are capable and willing to make new discoveries and initiate social change, thus catching up with the era (Aydın, 2014). Inequality of opportunity in education is becoming one of the increasing problems of the Turkish education system. As a result of this increase in inequality, the stratification in society is getting deeper. Some structural changes in recent years have further increased inequality in education (Yılmaz & Altinkurt, 2011).

Although the reasons are variable, the inability to provide equality of opportunity and opportunity, which is one of the basic principles of education, and the inequalities of individuals' access to education constitute a major problem in the education system. In line with this problem, it is important to determine the opinions of the branch managers, school administrators, teachers and students, who carry out educational practices themselves, on equality of opportunity and opportunity. Therefore, in this study, which aims to identify the problems experienced in ensuring equality of opportunity in the Turkish education system and to offer suggestions that can bring solutions to these problems, answers to the following questions were sought:

1. What are the problems and solution suggestions for equality of opportunity in the management dimension of the Turkish education system?
2. What are the problems and solutions for equal opportunities in the Turkish education system in terms of teachers?

3. What are the problems and solutions for equal opportunities in the Turkish education system in terms of students?

2. Method

In the method section, there is information about the research model, data collection tool and study group.

2.1. Model of the Research

In the study, the content analysis design, which is among the qualitative research methods, was used. Content analysis has an active role in dealing with a research in detail, forming a general opinion and guiding future research (Suri & Clarke, 2009). Meta-synthesis, which is one of the content analysis methods, will be used in the research. Meta-synthesis is the examination of data in terms of themes and categories in order to create a general framework for the researched subject and to obtain detailed information about the subject (Au, 2007). The purpose of the meta-synthesis method is to determine, synthesize and report common themes by examining the contents of the research data (Sözbilir & Gül, 2015). One of the most important features of meta-synthesis research is to discuss in detail the opinions of the participants on the researched subject (Merriam, 2013). In this context, focus group interview technique was used in order to determine the views of the participants in detail. Focus group interviews are a data collection process in which a small number of participants are involved and participant responses are affected by group dynamics (Morgan & Krueger, 1993: 15). The main purpose of focus group discussions is to obtain detailed and versatile qualitative information about the thoughts, experiences, cultural characteristics, needs, feelings, attitudes and behaviors of the participants while doing research on a particular subject and to benefit from the group atmosphere in the whole process (Kitzinger, 1995; Krueger & Casey, 2000).

2.2. Data Collection Tool

In the research, a semi-structured interview form created by the researchers was used to guide the focus group interviews. The semi-structured interview form ensures that the qualitative data collection process is carried out in a systematic and planned way (Yıldırım & Şimşek, 2006: 131). Semi-structured interview form should be prepared meticulously in line with the research problem and sub-problems, and probes should be created to get enlightening answers (Yıldırım & Şimşek, 2006: 132). The probes not only help participants to understand the questions clearly and precisely, but also

enable participants to think from a broad perspective. While creating the interview form, care should be taken to ensure that the questions and probes are open-ended, understandable, target-oriented, multidimensional and logical (Patton, 1987). In this context, in the research, there are 6 open-ended questions and 2 probes that address the problems and solution suggestions of the participants in providing equal opportunities in basic and secondary education in the dimensions of administrators, teachers and students.

2.3. Working Group

The study group of the research consists of a focus group of 25 people, 8 teachers, 8 school administrators, 3 union officials, 3 provincial organization managers and 3 academicians working throughout the province of Elazığ in the 2021-2022 academic year. The study group created within the scope of the research was determined according to the maximum diversity sampling method, which is among the purposive sampling methods. Maximum diversity sampling method makes it easier to deal with different dimensions of the research thanks to the demographic diversity of the participants in the study group (Yıldırım & Şimşek, 2011). In order to ensure the maximum diversity of research, the main criterion is the field of duty. In this context, a focus group with a wide range of tasks was formed, consisting of provincial organization administrators, school administrators, academicians, union administrators and teachers. The demographic characteristics of the participants in the focus group are given in Table 1.

Table 1. Demographic characteristics of focus group participants

Variables	Frequency (f)	Percentage (%)
Task		
Provincial organization manager	3	12
School administrator	8	32
Union manager	3	12
Academician	3	12
Teacher	8	32
Gender		
Woman	9	36
Male	16	64
Seniority Year		
1- 5	3	12
6-10	5	20
11-15	10	25
16 and over	7	28
Total	25	100

As seen in Table 1, the majority of the participants are school administrators and teachers in terms of the task variable, and the frequency of the two variables is equal ($f=8$). The main reason for this situation is to examine the problems and solution proposals for equality of opportunity in basic education and secondary education, primarily from the perspective of teachers working in the field. In terms of gender variable, most of the participants are male ($f=16$). The reason for this situation is that the majority of the provincial administrators and school administrators working in the study group universe are male teachers. When examined in terms of the seniority year variable, the majority of the participants have a tenure of 11-15 years ($f=10$). In addition, the number of teachers who have 6-10 years ($f=5$) and 16 years and more ($f=7$) seniority years in the research is not to be underestimated. In this context, it can be said that the tenure and experience of the participants are suitable for discussing in detail the problems related to equal opportunities and the solution proposals that can be developed regarding this issue.

2.4. Validity and Reliability

In qualitative research, the concept of persuasiveness is used instead of internal validity. Lincoln and Guba (1985) suggest many strategies that can be used to achieve credibility, such as long-term interaction, depth-based data collection, diversification, expert review, and participant confirmation. In this research, the participants were chosen on a voluntary basis, and before the interviews, the necessary information about the purpose of the study and the questions was given to the participants in the preliminary interview. Erlandson et al. (1993). In order to ensure transferability in this study; maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods, was used, thus external validity was ensured by selecting the sample of the study in a way that would allow generalization.

In order to ensure reliability, care has been taken to record the data in accordance with the original without any changes. At the stage of coding the data, identifying and analyzing the themes, coding was tried to be created in an unbiased manner and in accordance with the literature. In addition, the “percentage of agreement” was used to calculate the percentage of confidence. In qualitative studies, it is recommended that the percentage of consensus formulated by Miles and Huberman (1994) be close to 80%. The percentage of agreement is calculated as follows;

$$\text{Percent of agreement (P)} = \frac{\text{Agreement (Na)}}{\text{Agreement (Na)} + \text{Disagreement (Nd)}} \times 100$$

In this context, in order to determine the reliability of the research, the opinions of two faculty members who are experts in the field of educational sciences were consulted. The interview forms and the themes created by the researchers were checked by the experts and matched with the themes so that no answers were left out. After the match, 4 opinions were placed in different themes with the suggestions of the experts. With this calculation, the reliability of the research; $P = 10 / (10 + 4) \times 100 = 71\%$.

2.5. Data Collection and Analysis

The data of the research were analyzed in accordance with the meta-synthesis technique, which is among the content analysis methods. The purpose of the meta-synthesis technique is to examine the data under themes and categories to form a general opinion (Glesne, 2013). Before performing the data analysis, the recorded focus group interview was dictated and converted into written text. In order to ensure the data confidentiality of the participants, codes such as P-1, P-2, P-3... were given to the names of the participants. The expression patterns in the dictated texts were examined by the researchers, and themes and categories were created to find answers to the research problems. Frequencies and percentages were determined by re-examining the participant statements in each theme and category. In order to ensure the internal validity of the research, the semi-structured interview form was created within the conceptual framework obtained as a result of a detailed literature review. In order to provide external validity in the research, the focus group was formed within a broad demographic framework, allowing the generalizability of the results. In order to ensure internal reliability, the data were analyzed by two researchers and expert assistance was received during the analysis process. In addition, in order to ensure internal reliability, it was ensured that all participants understood the questions, and each participant was given equal time to speak. In order to ensure external reliability, the role of the researchers in the focus group interview was clearly defined. In the focus group meeting held within the scope of the research, the researchers assumed the role of “participant” and asked questions to the focus group by making necessary explanations. In order not to disturb the synergy of the group and not to manipulate the answers, the researchers avoided directive gestures and facial expressions. In order to ensure external reliability, the findings were enriched with participant citations that were thought to best reflect the research sub-problems.

3. Findings

In this section, the findings of the content analysis conducted for the participant statements obtained as a result of the focus group interviews, the researcher's comments and participant citations are given. Findings, problems and solution proposals related to equal opportunity in Turkish education are discussed in the dimensions of managers, teachers and students.

3.1. Problems Regarding Equal Opportunity in Manager Dimension in Education

The first question posed to the participants in the focus group interviews was “What are the problems regarding equality of opportunity in the management dimension?”. The findings obtained in line with the participant answers are given in Table 2.

Table 2. Problems regarding equal opportunity in manager dimension

Theme	Category	f	%
Quality	The difference in achievement between schools is very high	12	21,81
	Administrators do not direct teachers to innovative work	9	16,36
	Professional qualifications of administrators working in qualified schools are not taken into consideration.	6	10,90
	In the dormitories, the appointments of the teachers are not qualified.	2	3,63
Planning	The number of qualified schools and their distribution to regions are carried out unplanned.	7	12,72
	Kindergarten disseminations are unplanned in cities	4	7,27
	Development plans for different types of schools are not prepared	4	7,27
Financial Performance	Financial resources allocated to schools are not enough	9	16,36
	The number of Design- Skill Labs are inadequate	2	3,63
Total		55	100

As seen in Table 2, problems related to equal opportunity in management dimension were examined under the themes of “quality”, “planning” and “financial performance”. In the quality theme, the majority of the

participants stated that the difference in success between schools is very high ($f=12$). School administrators, who act as leaders, play the most effective role in ensuring quality in education. For this reason, the participants saw the difference in achievement between schools as the biggest problem in equality of opportunity and stated that this difference was due to the quality of management.

“The biggest problem of our province and our country regarding equal opportunity is the difference in success between schools. Students go to the school closest to their homes. If the academic success of the school close to home is high, the child wins, if not, he becomes a victim. This difference in success is mostly due to the manager.” (P-18)

As stated by the participant coded P-18, administrators should carry out results-oriented studies in order to increase the success of schools and improve their academic quality. Reducing the achievement gap between schools is primarily an issue that will be realized as a result of innovative and transformational activities to be carried out under the leadership of school administrators. Therefore, it can be said that there is a close relationship between the quality of school administration and school success.

A great majority of the participants consider that school administrators' failure to direct teachers to innovative work is one of the problems in equality of opportunity ($f=9$). Participants generally stated that schools that do not work innovatively constitute a great disadvantage and inequality of opportunity for students.

“As a teacher, I can say that the main reason for the lack of equality of opportunity is the attitude and attitude of the school principals towards the teacher. There are such principals who encourage the teacher to carry out innovative studies, there are such principals that they say not to do anything on our own, my teacher. The greatest injustice begins here.” (P-5)

The participant coded P-5 stated that the most important variable in equality of opportunity is the attitude of school administrators towards innovative studies. In addition to academic success, innovative studies carried out in social, sports and cultural fields encourage teachers to update their creativity levels and themselves in the professional field. In addition, these studies help students to grow up as generations who can think critically, have research skills, construct knowledge and create concrete products. For this reason, it is of great importance that school administrators use their leadership skills to direct teachers to carry out original and innovative studies.

Another problem area stated by the participants under the theme of quality is that the professional development of administrators working in qualified schools is not given sufficient importance (f=6).

“Teachers working in qualified schools are selected according to certain standards, but there is no standard for administrators. The administrators working in these schools should also have superior aspects compared to their colleagues.” (P-16)

As stated by the participant coded P-16, criteria such as producing scientific studies, taking part in project activities, owning a work or patent are sought for teachers working in qualified schools. The fact that similar criteria are not sought for managers working in these institutions is a problem in terms of equality of opportunity in the manager parameter.

When the problems related to equality of opportunity in the management dimension in basic and secondary education are examined in the theme of planning, the participants generally stated that the number of qualified schools and their distribution to regions are not rationally distributed (f=7).

“While determining qualified schools, planning should be done according to the hinterland area, but I see that the locations of qualified schools in many cities are very close to each other. Individuals living in disadvantaged areas are being denied the chance to attend a qualified school.” (P-20)

School distribution in the provincial organization is formed according to the hinterland planning. In this planning, education zones are formed primarily in line with the population structure of the province, socio-cultural and economic characteristics. Afterwards, schools are planned within the education zones. However, while determining the qualified schools, no hinterland area is taken into consideration, and the majority of the qualified schools can be gathered in a single education region. This situation can cause an inequality of opportunity, especially in disadvantaged regions.

The last theme of the problems related to equality of opportunity in the management dimension has been determined as “financial performance”. In this theme, the majority of the participants stated that the financial resources allocated to schools were not sufficient (f=9).

“The resources allocated to schools are not enough. It is impossible to do great work with the resources at hand. The financial resources of schools in disadvantaged areas should not be equated with schools that have a good school-parent union or have a strong economic environment.” (P-25)

As the participant P-25 stated, the main financial source of schools is school-parent unions. The financial problems of the schools in the

economically strong environments are quite low compared to the other schools. This situation is described as a problem that affects equality of opportunity at the management stage.

3.2. Solution Suggestions for Equal Opportunity in Management Dimension in Education

In the research, the participants were asked, “What are your suggestions for solutions to the problems experienced in the management dimension in education?” question was posed. The findings obtained in line with the participant answers are given in Table 3.

Table 3. Solution suggestions for equality of opportunity in the management dimension in education

Theme	Category	f	%
Quality	The quality of supporting courses should be increased	15	23,43
	Leadership training should be given to managers	12	18,75
	Candidate teachers can be appointed as informants in dormitories.	7	10,93
Planning	Quality school planning should be done rationally.	6	9,37
	A specific development plan should be created for each type of school.	6	9,37
Financial Performance	Sister school practice should be strengthened	8	12,5
	Cooperation of schools with local institutions should be increased	5	7,81
	Alternative grant sources and sponsors should be sought	5	7,81
Total		64	100

The solution proposals presented by the participants for the problems related to the equality of opportunity in the management dimension in basic and secondary education were examined under the themes of “quality”, “planning” and “financial performance”. In the theme of quality, the majority of the participants expressed the opinion that the quality of Support and Training Courses (DYK) should be increased (f=15). The participants stated that the necessary measures should be taken by the managers of the central and provincial organizations so that the students who study in disadvantaged

regions and who are subjected to bussed education can benefit from DYKs more effectively and efficiently.

“Managers should first increase the efficiency of their support courses. Teachers give private lessons, but do not look forward to the support course. In such cases, deterrent measures should be taken.” (P-2)

As the P-2 coded participant stated, one of the most important steps taken to ensure equality of opportunity in education in recent years is the DYK system. Students from families who cannot afford to attend special study hours or buy resource books can benefit from DYKs free of charge. However, it is important for school administrators to carry out the necessary guiding activities in order to encourage teachers to take part in DYKs voluntarily. In the theme of quality, the participants also stated that managers should receive training in the field of leadership (f=15). Participants stated that in this way, all school administrators will have a quality management understanding and that they can effectively encourage innovative ideas and projects.

“Some schools have administrators with leadership characteristics; some have administrators who do not have educational goals. This is the main problem that hinders equality of opportunity. This problem can be solved to some extent by giving leadership training to all managers.” (P-16)

The solution suggestions of the participants to ensure equality of opportunity in the theme of planning in primary and secondary education were rational planning of qualified schools (f=6) and preparing a development plan for each type of school (f=6). The participants stated that qualified schools should show a homogeneous distribution considering the city planning. It has been stated that a development model that will guide the activities of each school within the scope of the program type to which each school is associated with the preparation of development plans according to school types is a solution that will eliminate the application differences and provide equality of opportunity.

“Today, there are many types of schools, especially imam-hatip secondary schools, imam-hatip high schools, vocational high schools, and multi-program high schools. All these schools are managed in an unplanned manner. However, each school should have a different management approach. If a development plan specific to each of them is prepared, the management will be more planned.” (P-25)

On the other hand, the majority of the participants stated that the sister school practice should be strengthened in the solution proposal for providing equal opportunity in the theme of financial performance (f=8). The sister

school practice, which is carried out by matching schools with strong socio-economic environment, especially private schools, with schools located in disadvantaged regions, can offer solutions to the financial problems of disadvantaged schools. At the same time, with this practice, the development of inter-school dialogue is ensured and cultural integration is assisted.

3.3. Problems Regarding Equal Opportunity in Education at Teacher Dimension

The problems related to equal opportunities in basic and secondary education were examined in the dimension of “teacher” and it was seen that these problems were classified under the themes of “professional development” and “practice” in line with the answers given by the participants. The findings obtained in line with the participant answers are given in Table 4.

Table 4. Problems regarding equal opportunity in education at the teacher dimension

Theme	Category	f	%
Professional Development	Professional development activities of educators are not organized in line with 21st century skills	14	36,84
Practice	Reward system for educators is insufficient	8	21,05
	Teachers are involved in commercial activities	5	13,15
	Less class hours decreases emotional commitment of teachers	3	7,89
	Teachers' norm staff planning is not rational	1	2,63
Total		38	100

As seen in Table 4, the participants in the professional development theme stated that the professional development activities of the teachers are not organized in line with the 21st century skills ($f=14$). The participants stated that the digital competencies of many teachers are at a very low level, especially in the distance education process carried out due to the pandemic, and this situation poses a problem in terms of equality of opportunity in education.

“Most of the teachers are quite incompetent in the digital sense. Many students became victims of this during the distance education process.” (P-14)

Participants stated that in addition to digital competencies, today's teachers feel inadequate about entrepreneurship, project management, and innovative learning approaches.

When the problems related to equal opportunity in the teacher dimension were examined in the implementation dimension, it was seen that the majority of the participants stated that the reward system was insufficient (f=8).

“I was chosen as the teacher of the year, but no one knew about it. In the past, the teachers of the year were awarded with a certificate of achievement. Now no one even called me to congratulate me.” (P-5)

The participant coded P-5 emphasized the necessity of rewarding teachers' achievements. Among the most important sources of job satisfaction and motivation are external factors as well as internal ones. Being appreciated, respected, and feeling valued lead individuals to develop positive attitudes and behaviors towards work. The idea that success is not noticed or not rewarded enough causes demoralization and low motivation. The main rewarding system for teachers is the certificates of achievement given by the Ministry and provincial national education directorates; but the criteria for obtaining these documents are quite high. This situation is among the problems experienced by teachers regarding equal opportunities.

Some of the participants stated that teachers are involved in commercial activities and this situation causes a serious inequality of opportunity (f=5).

“Teachers give their lectures blindly at school, give private lessons or attend study hours. This is evidence of the teacher's involvement in commercial activity. Behavior that is against professional ethics.” (P-12)

As the P-12 coded participant stated, some teachers give private lessons and work in study centers. This situation can disrupt the lessons of teachers in schools, which are their main place of duty, and weaken their focus. This situation causes inequalities of opportunity for both teachers and students.

3.4. Solution Suggestions for Equal Opportunity in Education in Teacher Dimension

In the focus group meeting, the participants were asked, “What do you think are the solution suggestions for the problems of equal opportunity in education at the teacher dimension?” question was posed. Content analysis information carried out in line with participant answers is given in Table 5.

Table 5. Solution proposals for equal opportunity in education at the teacher dimension

Theme	Category	f	%
Professional Development	The number of in-service training should be increased	17	24,28
	In-service training quotas should be increased	12	17,14
	Practical training should be organized	8	11,42
	The content of trainers' training should be enriched	5	7,14
Practice	The number of teachers who receive certificates of achievement should be increased	11	15,71
	Deterrent measures should be taken against teachers involved in commercial activities.	11	15,71
	Overtime practice should be introduced for teachers	4	5,71
	Norm staff application should be planned rationally.	2	2,85
Total		70	100

As seen in Table 5, the majority of the participants emphasized that the number of in-service training activities should be increased in order to ensure equal opportunities within the scope of professional development of educators (f=17). Likewise, many participants emphasized that the quota of in-service training should be increased (f=12).

“I have been an educator for 20 years, and I could not attend in-service training even once. I repeatedly applied but was denied. There has to be a solution to this.” (P-23)

The participant with the code P-23 emphasized that he applied for in-service training but was rejected. In-service trainings are organized by the Ministry as central trainings and by provincial national education directorates as local trainings. With the pandemic process, most of these trainings have been moved to the online environment. Since face-to-face in-service trainings are organized within limited quotas, not all teachers have a chance to participate. As a solution to this, the number of online in-service training activities can be increased and the training content can be enriched in line with the needs of teachers.

In the implementation dimension, the participants stated that the number of teachers who received certificates of achievement should be increased (f=11) and that deterrent measures should be taken for teachers involved in commercial activities (f=11).

“If equality of opportunity is to be ensured, first of all, teachers who do not teach at school but give private lessons to their own students and give high grades in the exams to the students they give private lessons should be identified and the necessary punishments should be given to these people.” (P-9)

As stated by the participant coded P-9, it is thought that taking deterrent measures for teachers who take part in commercial activities by disrupting their primary duties will be beneficial in terms of increasing the quality of education. Voluntary training for students who are thought to be deficient in lessons or who need individual support will both eliminate the financial dimension and eliminate ethical problems; and will ensure that all students benefit from education in a fair way.

3.5. Problems Regarding Equality of Opportunity in the Dimension of Students in Education

In the study, the problems experienced in the student dimension in education were discussed under the themes of “academic success” and “social activity”. The findings obtained in line with the participant answers are given in Table 6.

Table 6. Problems related to equal opportunity in education at student dimension

Theme	Category	f	%
Academic Success	Portfolios of students are not considered in exams such as LGS and YKS	12	25,53
	Disadvantaged and transported students cannot benefit from DYK	11	23,40
	Academic knowledge does not turn into skill	9	19,14
Social Activity	Students are not guided by their interests	17	36,17
	Disadvantaged and transported students cannot benefit from extracurricular activities adequately.	8	17,02
Total		47	100

As seen in Table 6, according to participant opinions, the biggest problem faced by students studying in education regarding equal opportunity in terms of academic success is the neglect of student portfolios in central exams such as LGS and YKS which are national student selection and placement exams (f=12).

“Students are placed in higher institutions according to a few-hour exam. However, we have seen many times that students who could not overcome their excitement on the exam day even though they were very successful, or who got sick, were placed in schools that were lower than the ones they deserved. If portfolios including school achievements, teacher observations, artistic and sports activities are also taken into account in this process, the job is not left to chance.” (P-15)

As stated by the participant with the code P-15, the portfolio system, which includes the files related to the academic, social, cultural and sportive activities carried out by the students since the basic education level, teacher and administrator observation notes, certificates, and project works, is the most effective method of process-oriented evaluation. The fact that the files prepared with a holistic point of view regarding all the activities carried out by the students during the formal education process are not evaluated in terms of placement in higher institutions poses a problem in terms of equality of opportunity.

Another important problem emphasized by the participants is that students who are subject to bussed education cannot benefit from DYK which is organized for additional lessons in public schools in Turkey (f=11). Students are not transported to the DYKs held on the weekends, and each student attends these courses by their own means. This situation constitutes a situation contrary to equality of opportunity for disadvantaged students residing in areas far from their school. In addition, many of the participants stated that academic knowledge does not turn into a skill and this is an important problem in terms of equality of opportunity (f=9).

“Students memorize knowledge but do not know where to use it in daily life. Children who know mathematics very well and get a high degree from written texts have become unable to calculate in the market. We are constantly loading heavy information that exceeds their age groups and capacities, and they neglect basic life skills while trying to learn this information.” (P-3)

As the P-3 coded participant stated, intensive teaching curricula may prevent students from transforming knowledge into skills. Due to the heavy and theoretical content of the course, the possibility of transforming the learned knowledge into practice weakens.

3.6. Solution Suggestions for Equal Opportunity in Education at Student Dimension

The last subject discussed in the research is the solution proposals that can be developed for the problems experienced by the students regarding equal opportunities. The solutions discussed by the participants are listed in Table 7.

Table 7. Solution proposals for equal opportunity in education at the student level

Theme	Category	f	%
Academic Success	Portfolio system should be strengthened	13	23,63
	Disadvantaged students should be directed to DYK with bussed education	11	20
	Practical lessons should be increased	10	18,18
	Lesson hours should be reduced	7	12,72
Social Activity	Students should be guided individually.	9	16,36
	Extracurricular activities should be organized for disadvantaged students.	5	9,09
Total		55	100

As seen in Table 7, the main solution suggestions of the participants for the problems of equal opportunity in the academic achievement dimension of the students in education are to strengthen the portfolio system ($f=13$), to direct the disadvantaged students to DYK with the transportation system ($f=11$) and to increase the practical course activities ($f=10$).

“If the portfolios of the students are examined in the university and high school entrance exam, the number of students who produce creative works will increase to the maximum level.” (P-22)

“Students can turn theoretical knowledge into practice if applied courses are carried out in design skill workshops. They can transfer their academic skills to their daily lives.” (P-1)

As participant P-22 stated, functional use of the portfolio system will not only prevent students from doing exam-oriented studies; will also develop skills such as critical and creative thinking, producing concrete products, and working in teams. Thanks to the portfolio system, the possibility of turning academic knowledge into a skill will also increase; because students will be encouraged to take part in many innovative studies in order to strengthen their portfolio of social, cultural, sportive and artistic dimensions as well as academic exam success. In addition, as the P-1 coded participant stated, creating design skill workshops and similar environments and allowing students to carry out practical academic studies will be an important step towards ensuring equality of opportunity.

4. Results, Discussion and Suggestions

The fact that the educational opportunities offered to individuals are equal and the possibility of using them equally does not mean that individuals can benefit from these opportunities equally. Because although the opportunities provided by the society to its citizens in rural and urban areas are the same, there are many variables that affect individuals' ability to benefit from these opportunities; family education level, socioeconomic status, sociocultural structure, gender, etc. (Tutkun, 2020). For this reason, it is a fact that inequalities are inevitable despite the laws. Equality of opportunity in education inevitably constitutes the focus of any social analysis on education and especially the ongoing discussions on the function of education (Değirmenciöğlü, 2008). The results of many studies conducted in Turkey (Tezcan, 1994; Buluç, 1997; İçer, 1997; Güneş-Ayata, & Acar, 2003; Gök, 2004; Kamalak, 2004; Gedikoğlu, 2005; Akbey, 2006; Çınar, Teyfur) & Teyfur, 2006; Işıkoğlu & İvrendi, 2007; Mete, 2009; Sarier, 2010; Yılmaz & Altınkurt, 2011; Yaşar, 2014; ERG, 2014; Mercik, 2015; Petek & Önder, 2015; Değirmenciöğlü, 2018; Eren, 2020 ; Polat and Boydak Özcan, 2020) show that there are inequalities in our education system in terms of opportunities and possibilities. This is a big problem in the education system. With this study, 25 participants, consisting of branch managers, school administrators, teachers and students, determined their views on providing equal opportunities in basic education and secondary education in the Turkish education system. Considering the answers given by the participants to the research questions, analyzes were made and the results were evaluated as follows.

Problems related to equal opportunity in management dimension in basic and secondary education are grouped under the themes of “quality”, “planning” and “financial performance”. In the quality theme, the majority of the participants stated that “the difference in success between schools is very high”. In the theme of planning, the majority of the participants stated that “The number of qualified schools and their distribution to the regions were carried out unplanned”. In the Financial Performance theme, the majority of the participants stated that “The financial resources allocated to schools are not sufficient”. Similar to Eren (2020), the distinction between qualified schools (National Education Fundamental Law, 1973: 25th article amended: 1997; it is against the principles of generality, quality, diversity and accessibility) is “free of money, accessibility, diversity and sustainability”, which cannot be put into practice in the Turkish Education System. He emphasized that it was due to the limitations of its principles.

The difference in quality between different types of schools in Turkey also leads to inequality among students. There are many factors that cause these differences between student performances, which are the differences between individuals' socio-economic status and family structures. The most important factor that reveals these differences is the differences between the socio-economic status of individuals (Dinçer & Uysal, 2010). In particular, international student achievement monitoring studies such as PISA and TIMSS with different education levels and different focal points produced results comparable to the educational performance of countries, and the effects of out-of-school factors on the results were discussed in detail in these studies. These researches provide important data in terms of showing where countries are in equality in education (Özer, Gençoğlu and Suna, 2020: 295). In Turkey's PISA research results, it is known that success differences between schools continue with the effect of socioeconomic differences (Suna, Tanberkan, & Özer, 2020). Polat, Boydak Özan, (2020) also investigated the reasons of inequality of opportunity in their studies in which they investigated the views of teachers on equality of opportunity and opportunity in the Turkish education system; regional differences, economic situation of families, differences in physical and equipment structures of schools, inadequacies in the number of teachers, differences between private and public schools, girls not getting the necessary education, differences between school types, low schooling rate, low income allocated to education, insufficient number of classrooms expressed as. Mete (2009: 2), the main variables of this inequality of opportunity are the gender of the students, their socio-economic status, the geographical conditions of the environment they live in and school structures. Inequalities in each of these areas; qualified teachers, materials and structures of schools deepen inequalities between individuals and this situation has emphasized that students' success negatively affects them.

The solutions offered to the problems of equal opportunity in the management dimension in basic and secondary education are grouped under the themes of "quality", "planning" and "financial performance". In the quality theme, the majority of the participants stated that "The quality of DYKs should be increased"; in the planning theme, the majority of the participants stated that "Qualified school planning should be done rationally"; in the Financial Performance theme, the majority of the participants offered suggestions that "Sister school practice should be strengthened". Özdem, (2007) and Yolcu (2007) also mentioned financial problems in schools in their research. In contemporary education policies, equality of opportunity in education is mostly tried to be provided by school regulations. For

example, in schools in regions with low socio-economic level, increasing the educational tools to the level of the opportunities of the upper strata is considered as a factor that ensures equality of opportunity in education. It is a matter of debate that equality of opportunity in education will be overcome in the regulations made in schools. While explaining the conflict theory and cultural capital view, the equalization of children's conditions at school does not ensure that they have equal opportunities (Coşkun, 2010). Özer, Gençoğlu and Suna (2020) emphasized that inequalities in education begin before basic education. He emphasized that the children of advantageous families in terms of socio-economic and cultural level are progressing in the learning process before starting pre-school education, and their readiness for school is much higher than their disadvantaged peers when starting basic education by participating in pre-school education at a higher rate.

When socioeconomically disadvantaged families have limited access to pre-school education, the starting gap also increases between students from different socioeconomic levels, so students start education in an advantageous or disadvantageous way according to socioeconomic and cultural levels at the starting point of basic education. stated that it will continue.

Dönmez, Gürbüz, and Tekçe (2018), in their study titled "Evaluation of support and training courses in terms of equality of opportunity based on the opinions of administrators, teachers and students," stated that, according to the views of administrators and teachers, support and training courses are an effective practice to ensure equality of opportunity in education. Tabak, (2019) emphasized that public expenditures on education in Turkey are relatively efficient, but regional differences increase as private resources increase the expenditure per student. He also stated that the family's economic income (income flexibility) is an important determinant in taking decisions regarding education. In order to balance this inequality, it has been suggested to develop balancing public policies, social policies and education policies that will provide social awareness.

Problems related to equal opportunity at the level of educators in basic and secondary education are grouped under the themes of "professional development" and "practice". Almost all of the participants in the professional development theme stated that "Professional development activities of the trainers are not organized in line with the 21st century skills" and the majority of the participants in the Practice theme stated that "The system of rewarding the trainers is insufficient".

Petek and Önder (2015) stated in their research that a significant part of the school's financial resources are obtained from philanthropists, donations

and money collected from families. Since the paid teacher application and teacher appointment policy, which was basically made to fill the teacher shortage, paved the way for younger and less experienced teachers to work in schools that are already disadvantaged, teacher appointments will prevent both new teachers from being sent to schools where difficulties are most intense, and the needs of schools and their regions. and that it should be done in a way that overlaps the skill sets that teachers have. He also stated that legal arrangements could be made to provide monetary and non-monetary incentives in order to increase the permanence of these teachers. In addition to these, in order to reduce the inequalities that may arise from the socioeconomic characteristics of the student's family, the differences in the region where he lives, and the gender-based privilege, he suggested the development of social policies such as assistance, guidance and guidance that can eliminate the impact of socioeconomic inequalities on education.

His suggestions for the problems of equal opportunity at the level of educators in basic and secondary education are grouped under the themes of "professional development" and "practice". In the professional development theme, the majority of the participants suggested "The number of teachers who received certificates of achievement should be increased" and in the Application theme, the majority of the participants suggested "Deterrent measures should be taken against teachers involved in commercial activities" and "The system of rewarding educators is insufficient".

Özdemir and Kaplan (2017), in their studies aiming to determine the views of teacher candidates on the problems of our country's education system and the solutions to these problems; stated that the biggest problem is the "Constantly changing education system", respectively, "Rote education", "Lack of infrastructure", "The problem of training and education of teachers", "Educational strategy", "The effect of politics", "No application", "Exam system". ", "Course content and curriculum", "Too much quality", "Crowded classes", "Lack of quality of education planners", "Problem of vocational orientation", "Information not related to life", "Unconsciousness of families" and "Mixed" education" followed.

Önder and Güçlü (2014), based on the findings of their studies, stated that public resource distribution, teacher education, teacher change rate, family education, early childhood education, school-family cooperation, exam pressure on the education system, He suggested that arrangements should be made in the fields of training leaders, evaluation and establishment of a follow-up system. It was determined by Gezer and İlhan (2018) that the socio-economic level of academics is the most important variable that causes

inequality in education in Turkey. This in order; settlement (rural-urban), parental characteristics, disability, geographical region, mother tongue, gender, number of children in the family, technological opportunities, religion and belief, and ethnicity in the last place.

Problems related to equal opportunities in basic education and secondary education are gathered under the themes of “academic success” and “social activity”. In the academic achievement theme, the majority of the participants stated that “Students’ portfolios are not considered important in exams such as LGS and YKS” and in the social activity theme, the majority of the participants stated that “Students are not guided according to their interests”. The differences between the performances of the students are also closely related to the unique system of the school attended. In particular, the preference of such high-quality schools affects the performance of students (Berberoğlu & Kalender, 2005). MoNE, DYK and IYEP make-up education support opportunity to eliminate inequalities, “1000 Schools in Vocational Education Project” make-up education support opportunity, parent education, free book support, transportation support for students to access education, free food and accommodation support, scholarships for students in need. support and conditional education supports have expanded the scope of these projects much more and brought them to the dimension of social and economic support.

In this context, it is necessary to state that the government carries out very comprehensive and large-budget projects to reduce inequalities in education in Turkey (Özer, Gençoğlu and Suna, 2020). Polat and Boydak Özcan, (2020) in their work, in order to eliminate the inequality of opportunity and opportunity arising from the socio-economic status of families; providing aid to families with low socio-economic status/disadvantaged families, raising awareness of families/educational coaching/mentoring services, more educational support to rural areas, meeting basic educational needs, increasing the budget allocated for education, increasing scholarship opportunities and fair distribution, government support for successful students, private Suggestions such as lowering school fees, cooperation with social assistance institutions, meeting the need for teachers, improving the economic conditions of teachers, guiding students according to their abilities, reducing class sizes, applying curricula according to regions have been developed. These results also support the results of the research.

His suggestions for the problems of equal opportunity at the student level in basic and secondary education are gathered under the themes of “academic success” and “social activity”. In the academic success theme, the majority

of the participants suggested “The portfolio system should be strengthened” and in the social activity theme, the majority of the participants offered the suggestions “Students should be guided individually and extracurricular activities should be organized for disadvantaged students”. Since the causes of out-of-school factors are multidimensional, taking these into consideration by the developed projects will increase the efficiency of the projects. In other words, focusing only on exam performance in order to increase equality in education simplifies the problem and distracts it from the solution (Özer, Gençoğlu, and Suna, 2020). In the study conducted by Taşdemir (2015) with novice teachers, interregional education inequality was one of the main problems related to education. Similarly, Neyişçi, Turabik, Gün, and Kısa (2020) stated in their study that the most frequently expressed problems within the scope of inequality of opportunity in education are the problems for disadvantaged students within the scope of “sexist approaches in education and the education of immigrants”. Inan and Demir (2018) emphasized that there are very important structural differences between regions in Turkey and rapid population growth complicates the search for equal opportunities in education. He stated how important the policies that make an intense positive discrimination in Eastern and Southeastern Anatolia over education and health expenditures, especially public incentive policies. While revealing the economic and social rationality of the positive discrimination applied especially to Southeast and Eastern Anatolia in public incentive programs and education investments, the importance of the role of such policies in reducing inequalities of opportunity was emphasized.

Ensuring equality of opportunity in education is much more important than others, as it can lead to changes in the situation of the individual in many areas such as income and employment. In Turkey, especially in public policies (Councils, Development Plans, government programs, laws) to ensure equality of opportunity in education, important perspectives have been drawn, especially in recent years, significant progress has been made. However, rapid population growth and deep structural differences between regions make the struggle difficult. Ensuring full equality of opportunity in education will also contribute to the solution of very basic problems such as income distribution considerations, employment problems, and regional differences (İnan and Demir, 2018: 339).

The factors that create opportunity and opportunity inequality in education may cause individuals to be deprived of other rights in the later stages of their lives. In addition, since the causes of inequalities are based on multiple factors, solution proposals should be considered comprehensive and multidimensional. For this reason, the following suggestions are presented,

based on the findings of the research, both in terms of eliminating this victimization and in terms of contributing to the preparation of education policies and solution proposals:

- To increase the quality of education, both administrators and teachers can be provided with the training they need in their professional development and facilitate their access to these trainings (financial support, quota increase and time planning).

- Currently, free resource book distribution and support training courses of our ministry are of great importance in ensuring equality of opportunity and opportunity. It is recommended to develop and improve the scope of such studies.

- At the planning stage, a special development plan can be created for each type of school.

- To provide financial support; it is recommended to strengthen the sister school practice, increase the cooperation of schools with local institutions, and apply for charitable and supportive aid.

- The fact that the novice teacher and teaching career steps regulation, which was prepared to determine the implementation framework within the framework of the principles determined by the teaching profession law, has come into force, provides an advantage for equality of opportunity. In addition to these, improvements are also recommended on issues such as standardizing the rewarding system of teachers, financial improvements that will not require them to do additional work, and overtime practice.

- Strengthening the portfolio system and individual planning are recommended to increase the academic success of the students.

- It is recommended to increase the participation of students in disadvantaged regions in social activities.

- Opinions on regional equality of opportunity and opportunity can be compared by taking the opinions of the participants working in different regions of similar studies.

- In addition to the factors revealed in this research, it is a known fact that parent education has positive effects on equality of opportunity and opportunity in education. For this reason, projects can be produced to support parents' access to basic and secondary education and higher education.

References

- Ayhan, A. (2009). Eşitlik İlkesi ve Tarihçesi. Ankara Barosu Hukuk Gündemi Dergisi. <http://www.ankarabarusu.org.tr/siteler/ankarabarusu/hgdmakale/2009-3/8.pdf> (Erişim tarihi: 24/05/2022).
- Ashford, N. (2011). Özgür Toplumun İlkeleri Hakkında Bir Çalışma Kılavuzu (Principles for a Free Society: Study Guide). Çev: Can Madenci. Liberte Yayınları (2. Baskı). 33 41.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36, 258-267 DOI: 10.3102/0013189X07306523.
- Bilgin, R., & Erbuğ, E. (2021). Eğitimde Fırsat Eşitsizliği Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4(2), 231-239.
- Birel, S. (2012). Lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre rekabetçilik tutum, psikolojik belirtiler ve problem çözme beceri düzeyleri. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun. 4a256444b7eb80b73949d2ae30d0bc028f37e0457c65b8df.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). Equality of educational opportunity. US Office of Education. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED012275>. Office of Education.
- Coleman, James S. (1968), The Concept of Equality of Educational Opportunity, *Harvard Educational Review*, Vol.38, No.1, 7-22.
- Çınar, O., Teyfur, E. & Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, (11), 47-64.
- Coşkun-Erdoğan, A., (2010). Eğitim sosyolojisi. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Sosyoloji Lisans Yayını. https://cdnacikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/19_20_bahar/egitim_sosyolojisi/9
- Dönmez, İ. , Gürbüz, S. & Tekçe, M. (2018). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Fırsat Eşitliği Açısından Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi, 3(2), 45-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/estudamegitim/issue/39867/481265>
- Eraslan, L., & Babadağ, G. (2015). Eğitimin Hukuki Temelleri. Eğitim Bilimine Giriş.
- Eren, E. (2020). 1960 Sonrası Türk Eğitim Politikalarında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi. *Mülkiye Dergisi*, 44 (4), 679-709.
- Ertürk, S. (1993). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide methods*. Beverly Hills, CA: Sage
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 1, 1, 66–80.
- Gezer, M. ve İlhan, M. (2018). Akademisyenlerin perspektifinden Türkiye’de eğitimde fırsat eğitsizliğine neden olan faktörlerin sıralama yargularıyla incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 301–312. doi:10.2399/yod.18.016
- Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. 2nd Edition. Pearson Publishing, New Jersey.
- Güneş-Ayata, A. & Acar, F., 2003, “Disiplin, Başarı, İstikrar: Türk Orta Öğretiminde Toplumsal Cinsiyet ve Sınıfın Yeniden Üretimi”, içinde *Kültür Fragmanları. Türkiye’de Günlük Hayat*, haz. Kandiyoti, D. & Saktanber, A., s. 101-123, Metis, İstanbul.
- Işıkoğlu, N. & İvrendi, A. (2007). Mobile Crèches: A Way of Reaching Children of Poverty. *Educational Research*, 49 (3), 225-242.
- İnan, M. & Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eğitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakóltesi Dergisi*, 20(2), 337-359.
- Karasar, N. (2019). “EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ” Avrupa Eğitim Araştırmaları Merkez Başkanları Üçüncü Kolokyumundan İzlenimler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 12(1), 203-211. DOI: 10.1501/Egifak_0000000601
- Kamalak, İ. (2004). Türk Eğitim Sistemi’nde Fırsat Eğitliği: Karşılaştırmalı Bir Bakış”, *Üniversite ve Toplum*, <http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf.php?id=210> erişim 2 Ağustos 2008.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299–302.
- Krueger, R.A., Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. SAGE Publishion, California.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis*, California: Sage Puplications.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973), T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.
- MEB (2012). *12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sorular Cevaplar*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar.

- MEB (2022). <https://www.meb.gov.tr/lgs-ve-yks-ogrencilerine-ucretsiz-12-milyon-yardimci-kaynaP-destegi/haber/25900/tr>
- MEB (2022) Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği T.C. Resmi Gazete, 31833, 12 Mayıs 2022.
- Mete, A. Y. (2009). Fırsat Eşitliği Temelinde Öğretmen Atama Politikaları- Nesnel Çözümleme / Öznel Tanıklıklar. Yayınlanmamış Doktora Tezi. KOÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Programı: EYTPE.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (3. Basım). S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Yayınevi, Ankara.
- Morgan, D. L., Krueger, R. A. (1993). When to use focus groups and why. In D. L. Morgan (Ed.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (pp. 3–19). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483349008.n1>.
- Neyişçi, N., Turabik, T., Gün, F., & Kısa, N. (2020). Öğretmen adaylarının perspektifinden Türk eğitim sisteminin sorunları ve olası çözüm önerileri. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2257-2270. doi: 10.24106/kefdergi.4095
- OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD. (2016). *Technical report of the survey of adult skills (PIAAC)*. Paris: OECD Publishing.
- Önder, E., & Güçlü, N. (2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 109-132.
- Özdemir, F., & Kaplan, A. (2017). Öğretmen adaylarının bakış açısından Türk eğitim sisteminin sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 12(28).
- Özer, M., Gençoğlu, C. & Suna, E. (2020). Türkiye’de Eğitimde Eşitsizlikleri Azaltmak İçin Uygulanan Politikalar. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 294-312 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/58553/828176>
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. doi: 10.24106/kefdergi.722280.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Petek, H., Önder, E. (2015). Ortaokulların fırsat ve imkan eşitliği açısından değerlendirilmesi (Burdur il örneği). *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1 (3), 908-920.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park, London, New Dehli: Sage Publications.
- Polat, H. & Özcan Boydak, M. (2020). Teachers' views on the equality opportunity and possibility in the Turkish education system. *International Journal of Social Science Research*, 9 (2), 198-213.
- Sağlam, B. (2020). *Sosyal Politika Aracı Olarak Fırsat Eşitliği ve Bunun Sağlanması Eğitimde Eğitim Rolü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Sözbilir, M., Gül, Ş. (2015). Thematic content analysis of scale development studies published in the field of science and mathematics education. *Education And Science*, 40(178), 85-102.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., & Özer, M. (2020). Changes in literacy students in Turkey by years and school types: Performance of students in PISA applications. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 76-97.
- Tabak, H. (2019). Türk eğitim sisteminde eğitimde fırsat eşitliğine kuramsal bakış: roller ve sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 370-393.
- Taşdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının Türk milli eğitim sistemi üzerine algıladıkları sorunlar. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7, 881-898. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7898>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982), T.C. Resmi Gazete, 17863, 9 Kasım 1982.
- TEDMEM. (2019). 2018 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TÜSİAD, (2006). Eğitim ve sürdürülebilir büyüme: Türkiye deneyimi, riskler ve fırsatlar. Yayın No; TUSİAD- /2006- 06-420)
- TÜİK. (2012). Yaşam Memnuniyeti Araştırması 2011. Ankara: TÜİK Matbaası
- Tutkun, T. (2020). *Eğitim Felsefesi*. ATA-AÖF <https://www.felsefe.gen.tr/egitimde-firsat-ve-imkan-esitligi-nedir/>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi [Bağlantıda]*. 8:1. Erişim: <http://www.InsanBilimleri.com>

Models of Learning in Language Teaching

Abdulkadir Kırbaşı¹

Ekrem Öbüz²

Abstract

Language is the most crucial component of lifelong learning and development in the information age we live in. Every person can execute tasks like reading, writing, understanding, asking questions, thinking, and solving problems because of language. Language is the primary instrument of mental, emotional, and social growth. Language has a crucial role in a variety of functions, including conveying culture, engaging, expressing emotions and thoughts, and communicating. Examining various approaches and models used in the language learning process is part of the idea of “learning models” in language teaching. A range of techniques are employed to enhance pupils’ language proficiency using language learning models. These models incorporate variables and pedagogical practices that impact language acquisition. The foundational subject in language instruction, Turkish, is a flexible course that fosters language proficiency, increases awareness of the student’s home tongue, and has tight connections to other courses. This characteristic has made adopting a wide range of approaches and strategies in classroom applications crucial. It will be more effective to use a variety of methods rather than a single method or technique in the curriculum when the methods and techniques used to achieve educational goals are essential. This will help students learn their native language and develop language awareness when teaching languages. The approach taken and the exercises conducted when instructing students in the curriculum’s units and chosen subjects are crucial in determining whether or not children exhibit the anticipated behavioral changes and, consequently, in meeting learning objectives. To assist students in achieving their objectives in both in-class and extracurricular education and training activities, teachers must

1 Assoc. Prof. Dr., Atatürk University, Kâzım Karabekir Faculty of Education, Turkey, akadirkirbas@atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9846-0256>

2 Siirt Merkez 80.Yıl Ortaokulu, ekremobuz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1203-8490>

develop and put into practice strategies, tactics, and activities. The pursuit of understanding which circumstances best facilitate learning has led educators to develop new approaches to teaching and learning. Throughout history, every learning model has either supported or challenged the development of the other learning model. Different learning models have been discovered as a result of the quest for answers to issues like what makes learning successful, which factors are more active, and under what circumstances education fulfills its purpose. This study covers a variety of modern learning models and explains their role and significance in teaching Turkish and other languages. These models include constructivist learning, brain-based learning, active learning, cooperative learning, project-based learning, multiple intelligence learning, and mastery learning.

1. INTRODUCTION

The person has expressed his feelings, ideas, dreams, and many other related occurrences or events in a variety of ways since the beginning of time. Language is by its very nature the most significant fundamental source of a person's need for communication processes including comprehension and explanation. A person's language is their most basic and all-encompassing form of communication. As the literature is scanned, it is possible to encounter many language definitions. In the most general terms, language is the agreement that people make with words or signs to express what they think and hear (TDK, 2022), a system of signs that indicate concepts (Saussure, 1998), a system of vocal signs that people use to express their meanings (Banguoğlu, 1990), a system of habits (Chomsky, 2009). and it is a system of secret agreements whose foundations were laid in unknown times, a social institution woven from voices (Ergin (2009).

Saussure (1998) stated that the language must be learned to know the functioning of the language, which bases its existence on a kind of contract made between the members of the community. In this context, teaching the language, which has an important place in the life of societies and plays an important role in transferring cultural elements to future generations, is a necessary reality.

Turkish teaching, which first begins in the family and then develops within the framework of certain plans, is a planned teaching process that includes the correct, aesthetic, and effective use of Turkish. The aim of teaching Turkish is to develop skills (resting, speaking, reading, writing) that enable individuals to express their feelings and thoughts fully and accurately (Kavcar et al., 1998: Özbay, 2013). Turkish teaching; At the same time, it serves many different purposes, such as enabling individuals to participate

in a healthy communication process, enabling them to realize and develop their abilities in skill areas, increasing their self-confidence with the feeling of success provided by learning and teaching, and creating language awareness and love of language in the individual. (Köşeci Gürol, 2022).

The Turkish teaching objectives set forth by the Ministry of National Education in line with the Turkish courses offered to teach Turkish are as follows:

- Developing listening/watching, speaking, reading, and writing skills,
- Ensuring that they use Turkish consciously, correctly, and carefully by the rules of speaking and writing,
- Achieve language pleasure and awareness by enriching their vocabulary based on what they touch, listen to/watch; Enabling them to develop their feelings, thoughts, and imagination,
- Ensuring that they acquire the love and habit of reading and writing,
- Enabling them to express their feelings and thoughts, as well as their opinions or thesis on a subject, effectively and understandably, verbally and in writing,
- Developing the skills of researching, discovering, interpreting, and mentally structuring information,
- Developing the skills of accessing, organizing, questioning, using, and producing information from printed materials and multi-media sources,
- Ensuring that they understand what they read and evaluate and question it from a critical perspective,
- Ensuring that they attach importance to national, spiritual, moral, historical, cultural, and social values, strengthening their national feelings and thoughts,
- It is aimed to ensure that students realize and adopt aesthetic and artistic values through works of Turkish and world culture and art (TDÖP, 2019).

The four fundamental language skills are the main goals of Turkish instruction, according to the curriculum. It attempts to guarantee that pupils are trained at the appropriate level in areas based on understanding and expression because these four focused language skills serve as the foundation for other abilities.

1.1. Basic Language Skills

The first things that spring to mind while discussing fundamental language abilities in Turkish instruction are speaking, writing, listening, and reading abilities. These are critical abilities that people develop throughout their lives. These abilities grow in tandem and cannot be viewed as distinct from one another. The Turkish Language Teaching Program's objective is to offer a suitable learning environment so that students can apply these abilities in their daily lives. According to Doğan (2008) and Öztürk (2012), these interrelated skills—listening, speaking, reading, and writing—comprise four fundamental abilities that must be developed holistically. Aytan (2011) defines these abilities as “comprehension” in reading and listening while speaking and writing are “expression” skills.

1.1.1. Listening skill

The process of listening to what is going on in the world and responding to it helps build listening skills, which are an individual's attempt to understand his or her surroundings (Akyol, 2010). Because of this, listening skills are considered to be the first fundamental linguistic ability to be learned. In the literature, there are numerous definitions of listening. Johnson (1951) defined hearing as the capacity to comprehend spoken language and successfully respond to it. “Not passively watching the other party, but an effort to fully receive and interpret the message to ensure full communication,” is how Umagan (2007: 149) describes listening. Aytan (2011) described listening as neglected, lost, forgotten, orphaned, stepchild, etc., because he accepted it as a skill that develops spontaneously. Cihangir (2004) also stated that listening can be improved through education, draws attention to the inadequacy of studies in this field, and argues that effective listening skills should be developed through multifaceted studies.

1.1.2. Speaking Skills

The ability to speak, which is the most basic skill that distinguishes the individual from other living things, is the verbal expression of wishes, desires, and needs. Güneş (2014) defined speech as transferring feelings and thoughts into words and clarifying mental structures, processes, and operations. MEB (2009) speaking skill gains; Have been shaped by applying the rules of speech, expressing oneself verbally, and speaking by genres, methods, and techniques. These achievements are extremely important for students to express themselves, communicate, and developmental skills (Aksoy,2021).

The speaker's tone of voice, diction, emphasis, and pronunciation are very important issues in the speech, as well as the subject and how the subject is explained. To develop this skill, some exercises such as doing a lot of practice, listening to good speakers, and taking them as a model are suitable (Kurudayıoğlu, 2003).

1.1.3. Reading skill

Reading skills have an important value in raising individuals with developed cognitive and affective skills; It is one of the language skills that enables the individual to become a social being by using his mental and emotional skills and makes him aware of the cultural accumulation in his life (Sevim, 2019).

MEB (2009), reading; has been defined as a complex process consisting of various functions of the eye, voice, and brain, such as vision, perception, vocalisation, understanding and mental structuring. Reading skills can be explained as the individual's ability to analyze what he reads. It is also the process of the individual understanding what is intended to be given to him/her in the piece. In this context, the main goal of reading is to achieve understanding and interpretation.

1.1.4. Writing Skill

Individuals who feel the need to express themselves have tried to express this in different ways. He expressed this either by speaking, writing, or using some symbols and tools. Writing skill is the ability of an individual to express his/her feelings, thoughts, wishes, and desires through writing after a certain experience. Turkish Curriculum also defines writing as "expressing the feelings, thoughts, and information in your mind in writing." (MEB, 2009).

As students' writing skills improve, they are enabled to apply the knowledge they have acquired in written expression and go beyond what they have learned. Additionally, as students improve their writing skills, they control their thinking skills, use their minds continuously, and make the learning process more effective (Raimes, 1983).

We can say that the skills included in the Turkish Lesson Curriculum are important in teaching Turkish and the acquisition of these skills is valuable for students both in their daily and school life.

2. Contemporary Learning Models

Turkish course is a versatile course as it improves children's language skills, raises awareness of their mother tongue, and is closely related to other

courses. Because of this feature, it seems natural and necessary to use many different methods and techniques in classroom applications (Demirel, 2023).

For Turkish teaching to be effective, emphasis should be placed on using various methods rather than a single method or technique in the curriculum. The methods and techniques used to achieve educational goals are very important. The method to be followed and the activities to be used in teaching the units and selected subjects in the curriculum play an important role in whether the expected behavioral changes occur in children and therefore in achieving educational goals. In this regard, teachers need to adopt and apply methods, techniques, and activities that will help students achieve their goals in in-class and out-of-class education and training activities. (Sağır, 2002).

Learning and teaching approaches have emerged as a result of educators' efforts to learn in which situations the best learning occurs. Throughout the historical process, each learning model has either contributed to the formation of the other learning model or criticized the other learning model. The search for answers to questions such as what is effective in learning, which factors play a more active role, and in which cases education achieves its purpose has created various learning models. In this section, major learning models will be discussed.

2.1. Mastery Learning Model

The individual characteristics of individuals have led to the emergence of different learning models. One of these learning models is the mastery learning model developed by Bloom. Bloom, who based the ideas on the mastery learning model on the ideas in his article "mastery learning", in which he created the applied studies he carried out with his students in the 1960s, drew attention to individual differences in this study. Bloom emphasized that the most fundamental task in education is to find strategies that will take into account individual differences and take into account the complete development of individuals (Bloom, 1968).

Mastery learning, which is a model that aims for every student to learn, argues that every student can learn easily, given the necessary conditions and time. In this approach, all instructional methods are used, taking into account individual needs, and if sufficient time is given and assistance is provided, all students can learn at a high level (Guskey, 2007).

In today's contemporary education approach, the aim is not to increase or maintain the differences in students' learning levels, but rather to minimize these differences. In this regard, education systems should not be satisfied

with the success of only talented students. All students should find ways to develop their abilities (Sever, 2004).

2.1. 1. Mastery learning in Turkish teaching

Since language in teaching Turkish is a multifaceted communication, only one learning-teaching approach should not be used to develop listening/monitoring, reading, writing, and speaking skills in students in the desired direction; multiple or different approaches and methods should be structured about each other. While making the program and plan of the teaching process, individuals' prior learning, needs, and learning styles should be taken into consideration. The teaching methods and techniques used should reinforce the knowledge of individuals' previous students, give feedback in case of errors in learning, ensure that they are attentive and willing, and encourage effective activities in and outside the teaching environment. In addition, the active participation of learners in the teaching process should be ensured, and care should be taken to ensure that students adopt positive thoughts about the learning and teaching process through practices and exercises (MEB, 2019)

It will be instructive for students and teachers to determine and understand whether students have achieved the goals expected from teaching Turkish and whether their previous learning has been achieved. If students are not provided with the necessary learning, new knowledge, and skills during the teaching process, teachers will plan the teaching process in a way to eliminate these deficiencies and deficiencies in the future. (Calp, 2010).

The two important concepts on which the "Turkish Curriculum" is based are "understanding" and "expression". Based on these two adopted concepts, regulations, and programs have been developed by taking into account the speaking, reading, writing, and listening skill areas. The methods and approaches used in teaching Turkish are based on "comprehension" and "understanding". It should be aimed at students to develop listening/seeing, speaking, reading, and writing language skills to reach structured concepts such as "telling" (Cemiloğlu,2015: 153). Language skills within the scope of cognitive entry behaviors, which is one of the student qualities, which is one of the three variables in Bloom's full learning model, The ability to understand what is read, the ability to express verbally and in writing, and the ability to express oneself are explained as basic skills in teaching Turkish. In this respect, general entry characteristics are the entry behaviors that all students must have for their learning to occur (Çelenk et al., 2008: 34). If students cannot acquire and establish general introductory

behaviors at the beginning, it will be difficult to establish them later. They are skills that emerge during the teaching of Turkish, bring together the general introductory behaviors of all learning that the individual will gain throughout his life (reading comprehension potential, verbal and written expression power), and are very difficult to change in the future (Çelenk et al., 2008: 35).

2.2. Active Learning Model

Active learning is all of the phenomena that involve learning by experiencing and using the current interactional situation more positively. In its simplest definition, active learning is the presentation of information in a way that creates awareness other than traditional methods (Meyers and Jones, 1993: 19). Active learning refers to a learning approach that integrates with today's constructivist education approach. As in the constructivist approach, the aim of active learning is for the student to question himself, to self-regulate, access information, structure information, apply information to new subjects and situations, produce information, and develop social communication and cooperation skills while doing these. (Province, 2018). Active learning has many positive contributions to effective and permanent learning. The basic perspective in active learning is; It is to determine the student's basic learning points, determine their learning levels, and realize meaningful learning accordingly (Açıkgöz, 1999; Demirel 1999).

Active learning offers important opportunities to raise the human model required by the age. The active participation of the student is important at every stage of active learning. Some basic features of active learning can be summarized as follows;

- The student bears the responsibility of learning.
- It provides students with the ability to learn how to learn.
- Students are not satisfied with just the information given to them, they act as active participants in the learning process.
- Learning takes place by individual differences.
- Information is not given to the student ready-made, it is aimed for the student to reach the information as a result of research and observations.
- Students interact with each other. They share information and collaborate to jointly produce knowledge.
- The student is eager to learn. He does not hesitate to take on duties and responsibilities during the learning process.

- It improves students' self-regulation skills and increases self-confidence (Talaz 2013, p.10)

Active Learning in Turkish Teaching

Turkish lesson is a skill-based lesson. The most important way to acquire basic language skills is to experience learning. For this reason, active learning has a very important place in acquiring and developing the basic language skills of reading, writing, listening, and speaking in the process of Turkish education and teaching. As a matter of fact, in acquiring basic language skills, it is necessary to carry out practices and activities that will activate more than one sensory organ of the students (Büyükkiz,2021).

2.3. Collaborative Learning Model

Cooperative learning is the entire process in which students interact with each other to achieve a common goal (Vahapassi, 1998). It is a qualified group work that minimizes undesirable consequences in solving problems, maximizes learning, and ensures permanence in knowledge (Felder & Brent, 2007). Since the cooperative learning model focuses on the student, it differs from traditional teaching methods. In addition, students' interaction within the group contributes to their socialization. Thanks to these skills, the development of students' social skills, such as listening to each other with respect and valuing each other's opinions while communicating, contributes to their academic success (Johnson & Johnson & Smith, 1991).

In cooperative learning, each student should contribute to the learning of another student. All members of the group actively participate in the common goal of the group. In this case, planned and regular work is needed. Effective use of cooperative learning contributes positively to students' thinking skills. In addition, it increases students' self-confidence, reduces their anxiety about the course, and allows them to get to know other friends.

Senemoğlu (2009, p.498-499) lists the benefits of collaborative learning through various studies as follows;

- Collaborative learning helps students become motivated to learn and maintain their attention.
- It is effective in teaching problem-solving and higher-order thinking skills, especially to low-ability students.
- It provides the individual with the ability to see the world from other people's perspectives. Thus, students' empathy skills increase; They more easily accept children in need of special education and guide their development.

- Students learn to be respectful of others' ideas, to be tolerant, and to argue.
- It gives pleasure for the student to interact with his peers while learning; The teaching-learning environment becomes fun for students.
- Since cooperative learning requires the contribution of every individual in the group, it helps students develop their sense of self-esteem and self-efficacy.
- It ensures students' active participation in the teaching-learning process by minimizing their fear of making mistakes and their anxiety level.
- It helps students meet their “belonging” needs.

2.4. Cooperative Learning in Turkish Teaching

Teaching Turkish is a field of study that requires the systematic use of certain methods, techniques, and tools. Only with such a systematic learning area, Turkish teaching activities can become enjoyable for teachers and students and can achieve the expected goals. (Öz, 2001).

Teaching Turkish is a teaching that should not be based solely on textbooks. The selection of books for teaching Turkish should be a guide to guide teachers and students on new books containing text. For this reason, different text types in Turkish teaching should reflect the expressive power and beauty of our language and aim to acquire and develop comprehension and expression skills. Turkish teaching should be diversified with different stimuli. Activities that provide understanding and expression skills need to be transformed over time into a teaching environment that benefits from the expression opportunities of painting, music, drama, and theatre. (Sever, 2001).

The cooperative learning approach contributes to Turkish lessons taught primarily through speaking and listening. This way, learning becomes fun and long-lasting. In Comprehension and Expression activities, each student expresses his or her thoughts, listens to the ideas of others, and observes their reasoning. Therefore, these activities can be done by the entire class. In this way, it makes Turkish lessons more colorful and interesting. (Bayburtlu, 2015)

The more actively students participate in Turkish and native language teaching, the more active their sensory organs become and the higher the efficiency and success rate. Learning experiences are gained by allowing students to do rather than see. There should be a rich approach to the learning

process, not just a single approach. (Kavcar, 1999). Since the methods and techniques used in the teaching process are an important factor in the success of learning, the methods and techniques used in teaching Turkish should be chosen with this awareness. (Maden, 2014).

Active learning is very useful in teaching grammar topics that are not easily understood in Turkish lessons. In Turkish lessons, which are made interesting with fun learning activities, the subject may no longer be a difficult element for students to understand. Even the most passive student becomes active in the lesson by participating in activities. If students find a topic interesting, they will participate more actively in the lesson. Knowing this, teachers should design lessons to be social, researchable, adventurous, and interesting. Different teaching activities can create a more interesting environment. (Özbek, 2007).

2.5. Project-Based Learning Model

One of the techniques that play an effective role in teaching 21st-century skills, high-level behaviors, and learning to learn, and deals with the process and the result of the study together, is the project-based learning model. Project-based teaching; It is a teaching model that supports students to work collaboratively, develop project planning, decision-making, and time management skills, establish the connection between life realities and learning, facilitate remembering what has been learned, provides collaborative opportunities in structuring knowledge and develops problem-solving skills (Railsback, 2002). The project-based teaching model, which allows each individual to structure information differently, also enables students with different learning styles to learn. Therefore, one of the most important features of this learning model is that it addresses different learning styles (McGrath, 2003).

The project-based Learning model is a very comprehensive approach. Students can engage in different interdisciplinary studies by participating in projects. The collaborative nature of research provides valuable experiences, and at the same time, students' social responsibilities increase through these experiences (Scott, 1994).

The project-based learning model has many benefits in the student's learning processes. We can list these benefits as follows.

- It ensures that every student achieves the highest success.
- Projects help the child by doing, experiencing, etc. It provides students with the ability to solve the problems they encounter in their lives through

various activities and provides the opportunity to test the knowledge learned at school in real life.

- It enables the child to establish positive relationships with his/her environment and contributes to students' peace with society.
- The individual's creativity, initiative, responsibility, achievement, evaluation, applying scientific steps, etc. It ensures that their talents and skills develop and mature under the most suitable conditions. It gives the student self-confidence.
- It provides opportunities and conditions that will enable the individual to be a good producer and consumer (Kemertaş, 1999; Kocaçınar, 1969; Özden, 2000; Saban, 2000; Yavuz, 2005).
- During project work, students learn to be respectful and tolerant of others' ideas. (Gürdal, 2003).

2.5. 1. Project-based learning in Turkish teaching

Learning Turkish is a process that involves developing critical thinking, debate, and good communication abilities. Activities like speaking, writing, listening, and reading foster the development and exchange of ideas. Using language as an efficient communication tool can also be applied in educational environments that are continuously nourished and diversified through idea development and discussion activities (Sever, 2001).

Students can work together and frequently improve their language abilities with the help of project-based learning tools in language instruction. In addition to pupils learning a great deal from their peers, continuity is essential to teaching skills. A project-based approach can offer an appropriate learning and teaching environment and procedure because the acquisition of four fundamental language skills involves two stakeholders: the gender and the recipient (Demir, 2013). Here, project-based learning students in the Turkish course; may be regarded as a student-centered interdisciplinary learning technique by engaging in cooperative learning exercises covering the four fundamental language abilities (speaking, listening, reading, and writing).

Studies conducted in the literature on teaching Turkish demonstrate that the project approach helps students meet their affective development goals in addition to helping them reach their cognitive objectives. The results of Taşkın and Karakuş Tayşi's (2018) study show that the project-based learning strategy improves the writing abilities and writing anxiety of seventh-grade pupils. To put it another way, the project method is a kind of learning that

may be applied to the development of affective skills, a crucial component in teaching Turkish.

2.6. Multiple Intelligence Learning Model

In 1983, Howard Gardner proposed his idea of Multiple Intelligences, which brought a new perspective to the debates surrounding intelligence. Gardner asserts that there are multiple intelligence domains and that no living action is limited to just one. The notion of multiple intelligences states that these eight distinct intelligence domains can be applied in eight various contexts—for example, learning, problem-solving, receiving, processing, and applying information—as tools or methods (Yavuz 2001). These include musical-rhythmic intelligence, visual-spatial intelligence, kinesthetic intelligence, interpersonal-social intelligence, individual-intrapersonal intelligence, and nature intelligence. Verbal-linguistic intelligence is also included.

Gardner asserts that while intelligence can be found in many different domains, not everyone possesses the same mix of intellect. He contends that no test can accurately gauge human intellect and that the ability to increase intelligence is the key component of this learning model (Gardner, 1983).

Two primary points were identified by Dr. Howard Gardner (1997) as the advantages of multiple intelligence theory in education. These include:

- a) It makes it possible to arrange educational programs more skillfully to place students in the appropriate settings.
- b) It facilitates reaching a larger number of students attempting to acquire significant theories and subjects across many academic fields.

In schools that use the multiple intelligence learning paradigm, education is brought to life. In addition to being given the chance to reach their full learning potential, students receive help for growing in a variety of social and personal domains, including self-awareness, self-assurance, and effective communication. Individual variations between persons are valued and circumstances are established for the development of these differences when the multiple intelligence learning model is used in education and training (Dilek, 2006).

2.6.1. Multiple intelligence model in Turkish teaching

Teaching Turkish today; It not only develops basic skills such as listening, speaking, reading, writing, visual reading, and visual presentation, but also mental skills such as intertextual thinking, understanding, organizing,

classifying, questioning, establishing relationships, criticizing, analyzing, and analyzing. In addition, importance is given to the development of high-level skills such as communication, meeting the demands of society, conscious decision-making, and continuous learning through Turkish teaching. On this basis, students are expected to gain lifelong knowledge and skills. (MEB, 2006).

Fundamental linguistic abilities are crucial for teaching mother tongues. This is the reason that since the beginning of academic life, research on teaching young infants the fundamentals of language has drawn significant interest. When it comes to teaching fundamental language abilities, Turkish textbooks excel. For children's cognitive and emotional development, textbooks are a useful tool. because textbook texts are the only means of instruction for both the foundational language skills and more advanced abilities that must be covered in Turkish sessions. As a result, the texts that are part of the instructional materials and the activities that are based on these texts have a direct impact on the effectiveness of instruction and the development of abilities. The activities in the textbook address the various intelligences and skills that youngsters possess, so revealing their latent potential. The textbook's efficacy can be maximized by taking into account various intelligence-based techniques when preparing activities (Epeçan, Kırbaş, 2018).

2.7. Brain-Based Learning Model

Brain-based learning encompasses a wide range of learning topics, including life experiences, learning processes, and the anatomy and physiology of the human brain. While brain-based learning underpins all learning in a certain way, it entails organizing and applying the laws of the brain to instruction (Caine & G. Caine 2002). Brain-based learning can be defined as a neuroscience-based learning model that takes into account both the fundamental ideas that the human brain uses to learn as well as how learning happens in the brain. Permanent and meaningful learning is the goal of brain-based learning. It organizes the educational process by the architecture and mechanisms of the brain. The brain-based learning process focuses on how the brain perceives, processes, interprets, makes connections, stores, and remembers messages. According to the brain-based learning approach, learning does not only occur cognitively; A cognitive, affective, and kinetic whole is employed. Based on this, it can be said that the brain can perform more than one function at the same time (Erişti and Akdeniz, 2012: p.242).

As a result of research on the brain, 12 basic principles are determined as the building blocks of brain-based learning (Caine & Caine, 1990).

- * The brain is a parallel processor.
- * Learning is about physiology
- * Searching for meaning is innate.
- * Search for meaning occurs through patterning.
- * Emotions are important in creating patterns.
- * The brain processes parts and wholes simultaneously.
- * Learning involves both focused attention and environmental perception.
- * Learning involves conscious and unconscious processes.
- * There are two types of memory systems.
- * Facts and skills are best understood and remembered because they are located in natural, spatial memory.
- * Learning increases with encouragement and decreases with fear.
- * Every brain is unique.

According to the tenets of brain-based learning, learning happens most effectively when applied to real-world situations. When the brain is helping to organize patterns and find meaning, learning becomes more meaningful. Learners can internalize and personalize their learning through these kinds of encounters. According to brain research, educational programs and instruction that are tailored to each student's unique learning needs will be more successful. Ensuring the learner's active participation in learning events is crucial for brain-based learning (Brewer 1999). Consideration of learning styles and senses is greatly aided by the classification system. Five sense organs, multiple intelligences, learning regions (physical, social, emotional, cognitive, and aesthetic), and learning senses (visual, auditory, and motor) are some examples of these classification systems (Politano & Paquin, 2000:23).

2.7.1. Brain-based learning in Turkish teaching

Minimizing the problems in Turkish teaching, ensuring that individuals can express themselves comfortably, eliminating the problems of not being able to focus on learning actions, eliminating anxiety and stress, taking into account individual differences in learning actions, realizing personal interests and needs, and developing appropriate learning models are the

basic principles that make the BTÖ approach important. are factors (Bulut, 2014: p.306).

Researchers such as Peder (2009), Görgün (2010), Eyüp (2013), and Bulut (2014) stated in their studies that BTÖ has a positive effect on issues such as the permanence of knowledge, teaching efficiency, and student attitudes towards the course, compared to traditional Turkish teaching methods. They emphasized that the method should be applied in Turkish teaching.

Turkish lessons organized according to the BBL method require the active participation of individuals. Visual and auditory warnings can be used. Elements that appeal to students' interests and desires, such as animation, film, reflection, music, and visuals, can be used. Brainstorming, discussion skills, animation (dramatization), induction, deduction, case studies, projects, presentations, question and answer, collaboration, observation, etc. can use various teaching methods and techniques. Since the aim of BTÖ is for students to receive education in a comfortable, stress-free environment, this approach paves the way for students to express themselves easily in the teaching of any subject. This can also have a positive impact on speaking skills (Gel, 2019).

2.8. Constructivist Learning Model

Students actively participate in the learning process while using a constructivist learning style. They get to the data on their own. Put another way, individuals learn by applying critical and creative thinking to give the material a deeper meaning. (Prawat and Floden, 1994; Ormrod, 2004). With this learning style, the student takes the lead in the process and learns by emphasizing higher-order thinking and cognitive processes above memorization. Instead of learning something by memorization, students learn it by internalizing it, rearranging it to fit with what they already know, and mentally schematizing the new information. By creating mental harmony between the knowledge he has learned previously and the knowledge he has received subsequently, the person uses it to solve the difficulties he has in his everyday life (Perkins, 1999).

The primary goal of the constructivist learning approach is to give students the tools they need so they can guide their learning rather than interfering with their decisions. According to research Yaşar (1998) conducted, students using constructivist learning must take on greater responsibility and participate actively in the learning process (Yaşar, 1998: 697).

The active building of knowledge by students is the foundation of the constructivist education method, which holds significant value in the fields of education and training. Instead of accepting the knowledge in the learning environment that has been provided for them, students should try to structure the information by trying to give it a new meaning in their brains. Thus, the traditional educational strategy cannot guarantee permanent knowledge transfer (Oğuz, 2004; Prawat, 2008). The goal of the constructivist learning paradigm is for the student to discover how to learn, how to acquire material on his own, how to recognize his skills, and how to apply his knowledge in everyday situations. The development of students' cognitive, emotional, social, and mental qualities is therefore prioritized (Güneş, 2014).

2.8.1. Constructivist learning in Turkish teaching

The Turkish course considers the growth of students during the learning process and focuses on using students' experience and expertise to solve challenges faced in the teaching and learning process. MEB (2005), p. 3. In the learning and teaching process of measuring and assessment techniques, emphasis is placed on the development of the learner. "For Turkish teaching to be more efficient, students must be active in the lesson and their motivation must be supported" (MEB, 2005: 3). The main purpose of this method is to enable students to communicate effectively under the guidance of the teacher, to participate in group learning, and to gradually reinforce the information they have learned.

The new Turkish curriculum considers the constructivist learning approach and includes various activity examples aimed at gaining targeted knowledge, skills, attitudes, and habits. These activities presented in the program are suggestions. (Primary Education Turkish Course Teaching Program and Guide, 2006). Therefore, teachers can prepare new activities. (Arslan, 2009). It is recommended to make changes in the implementation of existing activities according to the classroom structure and physical conditions. Because constructivism advocates flexibility in teaching (Gökçeğöz Karatekin, Durmuş, Işılak, 2005: 4).

The new Turkish curriculum, based on the constructivist approach, gives teachers the role of reading and introducing the books they read to students. (Primary Education Turkish Course Teaching Program and Guide, 2006: 55). Because the most important role model in developing reading skills is the teacher. (Özbay, 2006: 178). Another role that the New Turkish Curriculum assigns to teachers to achieve the curriculum goals is to provide guidance and education to families. Teachers and families should be informed about

issues that will help them develop reading habits, such as setting an example for their elders and children in reading books and arranging time for reading at home with the participation of both parents. (Primary Education Turkish Course Teaching Program and Guide, 2006: 55). In other words, parents should educate their children to increase their interest in reading (Arıcı, 2005: 176). In addition, teachers' ability to fulfill their responsibilities in the new program depends on them being researchers. (Güven, 2008: 228). According to constructivist theory, an educator is a person who provides information, guides individuals in acquiring knowledge, and works and learns with students (Celep, 2008: 115).

2.9. Distance Learning Model

Rapid changes and transformations in education and technology have created the need for different education models. These developments have brought new searches in education to the agenda. One of the learning models that respond to these searches is the distance education model, which provides a solution to inequality of opportunity, provides lifelong education for everyone, and is based on the use of educational technologies and self-learning (Kaya et al., 2004).

Today, individuals' need for information, the need to access information in a short time and to improve themselves; has directed individuals to distance education. At the same time, the fact that distance education eliminates the boundaries of time and space has made it gain more importance.

2.9.1. Distance learning in Turkish teaching

The most important difference between Turkish distance education and traditional Turkish formal education is the physical characteristics. In the formal education system, there is an obligation to be physically present at the university, school, or faculty during classes. However, it is not possible to encounter such restrictions in distance education. In this type of education, having a mobile device with an internet connection may be sufficient to study Turkish lessons. In this way, you can continue your education wherever and in any environment you want. The flexibility to continue education regardless of location and conditions is an advantage that distance education offers to trainees. (Güngör et al., 2020).

The purpose of teaching Turkish is not to teach grammar, but to enable students to understand and express themselves. (Kurudayıoğlu and Çetin, 2015). Although the Turkish language is one of the basic courses, it also includes language education. For this reason, the Turkish course is a practice-

oriented course rather than a theoretical one. According to Özgöl, Ceran, and Yıldız (2020), when Turkish lessons are carried out in a planned and programmed manner, distance education activities will be able to improve listening, speaking, reading, and writing skills. To convey Turkish to students in the best and most beautiful way, practical learning and class participation should be prioritized.

Although the Turkish course is essentially practice-based, it should not be forgotten that a planned distance education process can include reading, writing, speaking, and listening activities and develop these skills. According to Eygü and Karaman (2013), institutions providing distance education should avoid providing standard education services to students and should keep up with technology to provide more effective services that will satisfy students.

In the 2019 Turkish Curriculum, the concept of digital competence refers to “basic skills such as accessing information and using computers to evaluate, store, produce, present and exchange information, as well as participating in common networks and communicating through the internet” (MEB, 2019, p. 5). It does. In this context, it can be said that individuals can continue their Turkish lessons uninterruptedly when they have digital competencies whose value and importance are fully understood in the current pandemic conditions.

REFERENCES

- Açıkgöz, Ü. (1999). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Kanyılmaz Matbaası.
- Aksoy, M. (2021). *Temel dil becerileri ile matematik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Akyol, H. (2010). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. (3. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1): 143-154.
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri, *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 24-43.
- Banguoğlu, T. (1990). *Türkçenin grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının 6. sınıf Türkçe dersi kazanımlarına etkileri, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10*(11), 235-274.
- Bloom, B.S. (1968). Learning for mastery. university of california center for study evaluation of instructional programs, *Evaluation Comment. 1*(2), 1-12.
- Bulut, M. (2014). Beyin temelli öğrenme yaklaşımının Türkçe öğretimine etkisi. *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 293-309.
- Büyükikiz, A. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin aktif öğrenmeye ilişkin farkındalıkları ve derslerde aktif öğrenmeyi uygulama durumları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1990). *Making connections: teaching and the human brain. association for supervision and curriculum development*, Alexandria, VA.
- Caine, R.N. & Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme* (G.Ülgen, Çev). Nobel Yayınları.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. (2.Baskı), Nobel Yayın.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*, Pegem Akademi Yayınları.
- Cemiloğlu, M. (2015). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*, Alfa Akademi Yayınları.
- Chomsky, N. (2009). *Bilgi sorunları ve dil managua dersleri*. (Çev. Veysel Kılıç) Bgst Yayınları.

- Cihangir, Z. (2004). Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin dinleme becerisine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 237-251.
- Çelenk, S. ve Tazebay, A. (2008). *Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek öğretim yöntem ve teknikleri* S. Çelenk, A. Tazebay (editörler). Türkçe Öğretimi, Ankara, Maya akademi,.
- Demir, T. (2013). Türkçe öğretimi dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1),53-76.
- Demirel, Ö. (2023). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*, Pegem A Yayıncılık. Ankara
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. MEB Yayınları. 122
- Dilek, F. N. (2006). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin fotosentez ve solunum konularını kavramalarına ve fene karşı tutumlarına çoklu zekâ modelinin etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Epçaçan, C. & Kırbaş, A. (2018). Türkçe ders kitabı etkinliklerinin çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim açısından değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 22(76) 57-78.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Erişti, B., & Akdeniz, C. (2012). *Beyin temelli öğrenme*. Z. Kaya içinde, *öğrenme ve öğretim kuramları, yaklaşımları, modeller* (s. 227-254). Ankara: Pegem Akademi
- Eygü, H., & Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- Eyüp, B. (2013). Dil bilgisi öğretiminde beyin temelli öğrenmenin akademik başarı, tutum ve kalıcı öğrenme üzerindeki etkisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). *Cooperative learning*. In P. A. Mabrouk (Ed.), *Active learning: Models from the analytical sciences* (pp. 34-53). Washington, DC: American Chemical Society
- Gardner, H (1983). *Çoklu zeka kuramı zihin çerçeveleri* (E,Kılıç,Çev.). Alfa Yayınları.
- Gel, M. (2019). Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Dilbilgisi Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Gökçeğöz Karatekin, N., Alpaslan D. ve Işılak H. (2005). *Oyun ve etkinliklerle Türkçe*, Nobel Yayın-Dağıtım.
- Görgün, S. (2010). Türkçe dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Guskey, T. (2007). Closing achievement gaps: Learning for mastery. *Journal of Educational Research*, 19(1), 8-31
- Güneş, F. (2010). Eğitimde yapılandırıcı yaklaşımla gelen yenilikler. *Eğitime Bakış Dergisi*. 6(16), 3-9.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- Güngör, H., Çangal, Ö., & Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191.
- Gürdal, A. (2003). proje yazımı, sunumu ve değerlendirilmesi. (Özet kitabı). *İlk ve Ortaöğretimde Araştırma Teknikleri ve Proje Sempozyumu*, İstanbul.
- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri, *Millî Eğitim Dergisi*, 177, 224 – 236.
- İl, İ. (2018). *Aktif öğrenme yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine (konuşma-dinleme) etkisi ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- İnci, N. (2014). *Beyin temelli öğrenme tasarımlarının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Johnson, D., Johnson, R., and Smith, K. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson, K.O. 1951. The effect of classroom training upon listening comprehension. *The Journal of Communication*, I(1), 57-62.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim* (3. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, A.F.& Sever, S. (1998). Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için. Engin Yayınları.
- Kaya, Z., Erden, O., Çakır, H., Bağırşakçı, N. B. (2004). Uzaktan eğitimin temelleri dersindeki uzaktan eğitim ihtiyacı ünitesinin web tabanlı sunumunun hazırlanması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 165–175.
- Kemertaş, İ. (1999). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri-öğretimde planlama ve değerlendirme* (Geliştirilmiş 3. Baskı). Birsen Yayınevi.
- Kocaçınar, M. (1969). *Genel öğretim metodu*. İstanbul: As Matbaası.

- Köşeci Gürol, H. (2022). Türkçe Öğretiminde Yararlanılabilecek Çocuk Oyunları Üzerine Bir Araştırma ve Yeni Çocuk Oyunu Önerileri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287-309.
- Kurudayıoğlu, M. & Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Maden, S. (2014). *Türkçe öğretimi ve aktif öğrenme* (Genişletilmiş 2. Baskı). Kirazofis Kitabevi.
- McGrath, D. (2003). Launching a project based learning, learning & leading with technology. *Artifacts and Understanding*, 30(4), 36-39
- MEB (2005); *Türkçe eğitimi programı*, MEB.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009), *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5.sınıflar)*, *Türkçe öğretim programı*: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Meyers, C., and Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oğuz, A. (2004). Bilgi çağında yüksek öğretim programları. *Millî Eğitim Dergisi*, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/oguz.htm
- Ormrod, J. E. (2004). *Human learning. upper saddle river*. NJ: Pearson Prentice Hall.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Öncü Kitap.
- Özbek, R. (2007). Öğrenme-öğretme süreci. Gürbüz Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss.137-169). Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme* (4. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Özgül, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 395-412.
- Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.

- Peder, P. (2009). Türkçe dersinde beyin temelli öğrenme modelinin öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Perkins, D.N. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Politano C. And J. Paquin. (2000). *Brain-based learning with class*. Canada: Peguis Publishers.
- Prawat, R. S., & Floden, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychology*, 29(1), 37-48.
- Prawat, R.S. (2008). *Constructivism*. in n. salkind (ed.) *encyclopedia of educational psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Railsback, J. (2002). *Project-based instruction: creating excitement for learning planning and program development*. North West Regional Educational Laboratory. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/projectbased.pdf>
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. London.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dilbilgisi öğretimi*. Nobel Yayınevi. Ankara
- Saussure, F (1998). *Genel dilbilim dersleri*. (Çev. Berke Vardar). Multiling.
- Scott, C. (1994). Project-based science: Reflections of a middle school teacher. *Elementary School Journal*, 57(1), 1-22.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Pegem A. Yayıncılık
- Sever, S. (2001). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 11- 22.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4 baskı.). Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. (2019). *Türkçe öğretiminde temel dil becerileri*. Pegem A Yayıncılık.
- Talaz, G. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde aktif öğrenme etkinliklerini uygulama durumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Taşkın, Y. & Karakuş Tayşi, E. (2018). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1226-1240.
- Türk Dil Kurumu. (2022). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 20.11.2022.
- Umagan, S. K. Ahmet ve A. Hayati (Ed.) (2007), *İlköğretimde Türkçe öğretimi, dinleme eğitimi* (ss.149-163). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Vahapassi, A. (1998). Variations of cooperative learning: An analysis of four different approaches. In T. Nummi, A. Ronka, & J. Sariola (Eds.), *Virtuality and digital nomadism: An introduction to the LIVE project (1997-2000)*, (pp. 51-69). Finland: Media Education Publications 6.
- Yaşar, ř, (1998). *Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Basılmış Bildiriler Kitabı, Konya: Selçuk Üniversitesi, 695-701.
- Yavuz, E. K. (2001). *Eğitim ve öğretimde çoklu zekâ teorisi ve uygulamaları*. Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- Yavuz, E. K. (2005). *Yeniden yapılanan sınıflar için aktif öğrenme yöntemleri*. Özel Ceceli Okulları Yayınları.

Course Book Selection and Adaptation in Curriculum Design: An Overview

Ayşe Yılmaz Virvan¹

Abstract

Curriculum design comprises not only creating language courses and course materials but also selecting texts and other teaching resources and adapting changes to pre-existing courses. There has been an ongoing debate concerning the role of course books in language courses and how to equip teachers with a sensible approach to adopting and adapting course books. Despite this, practically all debates conclude that course books will be beneficial if they are in touch with the present state of learners' knowledge (Graves, 2000). As a result, teachers should pay attention to these variables in curriculum design and be familiar with the technique. A flexible approach is essential, as is selecting a course book. However, modifying and incorporating a textbook into a curriculum is a more difficult task than it appears, as it entails supporting and mentoring not only teachers but also students in curriculum creation.

1. Introduction

Textbooks are essential for the majority of teachers who lack the time and resources to create their materials. English as a second language textbooks are very valuable resources that offer numerous benefits to both teachers and students. Nevertheless, do they truly contain valuable items? Are pre-service or in-service English teachers knowledgeable in the processes of adopting, adapting, and evaluating textbooks? While textbook publishers have made significant efforts to tailor textbooks for a specific audience, the responsibility for choosing and effectively using them lies with the instructor (Miller & Berry, 1962).

1 PhD, Marmara University, School of Foreign Languages, ayse.virvan@marmara.edu.tr, 0000-0002-6839-5745

It is crucial to bear in mind that teachers undergo training to adjust to various settings throughout class sessions, whereas learners, being human beings, possess distinct brains that operate in diverse ways. Therefore, it is illogical to place a static textbook at the top of a lesson's hierarchy. According to Graves (2000), a textbook is unchangeable once it is authored; however, when it is employed for teaching purposes, there is flexibility to modify its utilization. Unfortunately, certain teachers exhibit steadfast dedication to their materials and obediently follow their instructions. In this respect, utilizing a textbook undoubtedly presents both benefits and drawbacks. The responsibility of transforming these drawbacks into benefits lies with the teachers and their approach to employing the resources. Before using the material, it is a matter of selecting the appropriate material. Merely assessing the appealing colors of a textbook is insufficient for adopting it.

Dividing the headlines into weeks alone is insufficient for adapting them to the curriculum. The selection of the textbook for the lesson should adhere to certain criteria. However, the difficulty lies in the absence of any comprehensive compilations of these criteria. These criteria are contingent upon many variables, with each one being distinct for every individual learner. Some teachers employ a somewhat arbitrary approach in choosing one or two books based on their visual attractiveness or the organization of their table of contents. They subsequently subjected these textbooks to more comprehensive selection criteria. According to Miller and Berry (1962), some teachers have a tendency to evaluate a book strictly based on one or two specific criteria while ignoring other important variables. On the other hand, some teachers may quickly assess a book based on a large number of criteria without giving each criterion proper attention.

Some teachers will probably select a textbook and simply divide it into weekly sections, mistakenly believing that they have developed a comprehensive curriculum. The development of a curriculum should not rely just on the availability of materials. Materials should remain solely pedagogical instruments and not serve any additional purpose. As a result of the inflexible curricula, it becomes exceedingly difficult to engage in a dialogue with learners regarding the process. If textbook authors fail to acquire knowledge of learners' needs, it might lead to less student engagement. According to Hall & Hall (1988), the most successful programs are those that teachers design to meet the particular needs of a specific group of students. Involving the students in the design of activities and exercises develops the desire or motivation to learn.

There are multiple regulations governing the use of textbooks. Although there are proponents of adhering rigidly to textbooks, the consensus is to utilize textbooks just as a reference. Moreover, they have not implemented stringent protocols. Tonawanik and Donovanik (2019) propose that instructors should have the ability to choose resources that are most suited to the needs of the students in terms of course objectives and goals, language competency, and learning preferences.

Utilizing efficient instructional resources is a crucial element in assisting educators in enhancing their teaching methods and attaining the desired learning outcomes for their students. To effectively teach new information and language concepts, language instructors must carefully pick and utilize appropriate materials and resources. This ensures that the information is presented in a clear, understandable, and organized manner (Tonawanik & Donovanik, 2019). Teachers must utilize either preexisting or reproduced resources in their instructional sessions. Textbooks are the predominant choice for printed materials in most cases.

Various perspectives have been put forth on the choice of course texts, as discussed by Allwright (1981). Teachers must follow various stages while adopting or altering textbooks. For instance, when teachers choose a course book, they have the option to adhere to it without making any modifications or enhance it by altering only the necessary information they wish to convey. What is the reason behind their decision to alter it?

1.1. Considerations in Selecting and Implementing Teaching Materials

The utilization of course books in educational settings can face several hindrances. Restrictions imposed by the Ministry of Education, the desire for standardized teaching methods by instructors, and the lack of qualifications to design course materials are significant factors influencing how educators handle these resources. This diversity in course book content allows for flexibility among teachers (Amerian & Khaivar, 2014). The variations in content and meticulous preparation of these materials offer educators a range of options. However, deciding on the course book to adopt or adapt requires teachers to closely monitor their students' needs and paths to academic success.

Teaching materials typically fall into two categories: authentic and created materials. Authentically sourced materials, such as newspapers or online posts, exemplify real-life language use, whereas created materials, like textbooks, are specifically developed for instructional purposes. Even

within published textbooks, authentic materials can be embedded to enhance learning experiences. Teachers face the responsibility of deciding whether to adopt or adapt the institutionally chosen course book while considering three key factors: the course book itself, the learners, and their teaching preferences. This decision-making process is crucial in designing the curriculum and ensuring effective instruction (Nation & Macalister, 2010). According to Tonawanik and Donovanik (2019), educators have the option to select textbooks provided by the institution or choose their own resources. To meet specific course objectives, teachers often supplement these materials, customizing them to cater to individual student needs, particularly regarding language proficiency levels.

However, certain circumstances prompt instructors to adhere closely to the prescribed course book. Mandates from educational institutions or ministries often necessitate strict adherence. Additionally, new or inadequately trained teachers might rely heavily on the textbook as a guiding tool. Similarly, instructors unfamiliar with adapting textbooks may find themselves bound to their content (Nation et al., 2010, p. 162).

Instructors have the flexibility to tailor teaching materials to suit learners' interests and capabilities. This adaptation can involve altering the pace, assigning portions as homework, or engaging students in role-playing based on the material (Nation et al., 2010, p. 163). There are various reasons behind modifying course books, including responsiveness to the environment, addressing specific needs, or implementing teaching principles (Nation et al., 2010, p. 163). The primary motivation for such adaptation lies in catering to the diverse needs of individual students. According to Bahumaid (2008), an adept teacher can transform a seemingly inadequate textbook into a valuable resource by supplementing and adjusting specific sections to align with the class objectives. Furthermore, learners themselves can contribute to customizing course books by adding or removing content, as well as monitoring and assessing their learning progress (Nation et al., 2010). Adjusting the sequence, format, and presentation of content offers another dimension to the customization process.

However, some educators oppose the notion of strictly adhering to a single textbook. Prabhu (1989) suggests that teachers can better assist students by diversifying their teaching resources, drawing from various sourcebooks like conversation guides, timed reading materials, intensive reading texts, listening resources, and teacher-created content.

1.2. Authentic Materials

The notion of authentic materials comprises multiple interpretations, classified into eight distinctive versions according to academic viewpoints (Gilmore, 2007). The linguistic resources that native speakers in a particular language community use are authentic materials. Additionally, these texts express a genuine message in genuine language by a genuine speaker for a genuine audience (Nunan, 1998). Furthermore, they encompass linguistic characteristics that are identified by the reader inside a text, highlighting the importance of qualities that are acknowledged by readers and listeners (Breen, 1984). Furthermore, real materials involve the dynamic exchange between students and teachers. Also, these studies have established a connection between the chosen tasks and their respective characteristics (Breen, 1983). Additionally, the social interactions that take place in the school environment have an impact on their behavior (Breen, 1983). Moreover, real materials are linked to evaluation standards. Ultimately, they encompass cultural aspects and the capacity to demonstrate behaviors or attitudes similar to those of a native language group, which are acknowledged and accepted by that community.

1.2.1. Authentic Materials versus Created Materials

Language courses differ from other academic topics due to their distinct approaches, methodologies, curriculum design, and content. To successfully integrate a language into one's daily life, it is essential to have an authentic learning experience rather than a conventional one. Textbooks used in language training should accurately reflect this sense of authenticity. Although teachers can develop their instructional materials, these resources often tend to be focused on the teacher, oriented towards teaching, and traditional, potentially lacking in student engagement. Nevertheless, this does not indicate a sole dependence on authentic printed sources (Amerian & Khaivar, 2014). It is crucial to provide additional resources that are compatible with the textbook, level, content, and context, particularly when the textbook is insufficient or does not match the curriculum or syllabus. When adopting a textbook, it is important to discover any deficiencies it may have and then augment it with appropriate materials.

Richards (2001) emphasizes the many benefits of using original resources. They assert that authentic resources enhance student motivation through their extensive range of captivating subjects, provide cultural perspectives on the target language, expose learners to authentic language usage, and more effectively address learners' requirements. On the other hand, materials that

are specifically designed have their advantages (Yan, 2023). They serve as a source of motivation for learners, typically offer language in a way that is more appropriate for learners, include instructional items that are organized according to a syllabus, and promote the professional growth of teachers through the organization of resources.

Due to these obvious advantages, a widely adopted strategy among educators in the present time is the simultaneous utilization of both authentic and manufactured resources. A lot of manufactured products extensively integrate content from authentic sources such as newspapers or periodicals, resulting in a blurred distinction between the two. As a result, in today's instructional environment, there is a seamless blending of real and artificial materials, making it difficult to distinguish between the two.

1.3. Adapting a Course Book

After selecting a course book, teachers often find the need for adjustments to better suit their lessons or address specific class requirements. Michel and Kouadio (2018) emphasize the inevitability of adaptation, noting that no pre-prepared teaching material can precisely meet every class's needs. Course book might lack comprehensive content, contain inappropriate material for the audience, or necessitate alignment with the teacher's specific instructional style. Adapting these materials involves several processes: adding or omitting content to enhance learning, resequencing or changing the format, adjusting presentation styles, and modifying monitoring and assessment methods. Teachers must consider concepts like comprehensible input, fluency, and time on task while making these adaptations, ensuring accuracy and relevance. Graves (1996) suggests that crafting new materials demands time and a deep understanding of their intended use, encompassing why, how, and by whom they'll be applied.

Following the selection and analysis of course materials, teachers might decide to adapt them based on environmental and needs analyses, along with the twenty principles of curriculum design. According to Graves (1999), there are three stages of adaptation: the activity level, which involves adjustments within the syllabus; the unit level, which focuses on reorganizing or modifying activities; and the book/syllabus level, which includes additions or removals within the structure of the syllabus. These levels offer a framework that enables educators to successfully alter course materials, bringing them into closer integration with the specific needs and characteristics of the classrooms where they are being taught.

It is standard procedure for teachers to make changes to the exercises that are included inside a course book to better accommodate the needs of their students, the varying levels of skill that their students have, and the characteristics of the classroom environment. Teachers will prioritize the target vocabulary to prevent their students from becoming overwhelmed (Amerian & Khaivar, 2014). This is accomplished if an activity has a combination of low-frequency and high-frequency language, for instance. Through the application of this chosen technique, excessive cognitive overload can be avoided, and focused learning can be achieved. To add insult to injury, teachers can modify or alter a learning task if it does not align with the overall course design or the dynamics of the classroom. In addition, the implementation of the activity may be impacted by practical constraints such as class hours or the accommodation of seating configurations. The author, Graves (2000), highlights the connection between tailored activities and increased student engagement by discussing the achievement of a colleague who was able to structure more interactive exercises for her students.

It's possible that the order in which activities are presented within a unit in a published textbook won't be appropriate for every single teaching situation. Specifically, Graves (2000) highlights the fact that teachers have their own unique teaching goals and preferences concerning the four language skills and the order in which activities are performed. Islam and Mares (2005) emphasize the need to rearrange activities to improve their relevance from a pedagogical standpoint. They advise beginning a class with a broad discussion rather than beginning directly with reading, highlighting the need to rearrange the sequence in order to get superior learning outcomes.

In his work, Graves (1996) highlights the fact that teachers can improve the course materials that are already being used in their classrooms. She believes that it would be a good idea to add some components, such as the development of a sense of community and an awareness of cultural norms. She highlights the difficulty that students face while studying English as a second or foreign language in understanding cultural aspects that are predominantly focused on the English speaking countries such as United States or England in textbooks. A solution is proposed by Islam and Mares (2005). They suggest that images that are unrelated to the students' lives should be replaced with content that is culturally pertinent. Another idea is to add references to individuals who are already familiar to the students in the materials to be used in the classes. The objective of this solution is to optimize the degree of coherence and participation that can be attained.

Apart from traditional materials, teachers can also choose from materials that are provided online and free of charge. Several studies, like those conducted in South Korea by Petrides et al. (2011) and Kwak (2017), have emphasized the benefits of such materials and open textbooks, with the most significant being the cost reduction. Kwak's (2017) research reveals that educators may encounter challenges in effectively integrating and modifying open books in their instructional approaches due to limited experience in implementing these strategies, however it is still believed to be advantageous for teachers who want to include up-to-date or authentic materials from different sources.

A number of factors, including inappropriate assignments, time constraints, and inconsistencies with learner levels, prerequisites, ages, and concepts, frequently necessitate the modification of course book. Prabhu (1989) and Allwright (1981) both highlight the importance of adapting resources according to the several needs of students. The presentation of this flexibility can be observed in different ways, such as an increase in homework assignments, changes in the sequence of topics, adjustments to teaching techniques and procedures, or revisions to evaluation approaches. Peer evaluation is another method that teachers can use to evaluate students' comprehension over a certain topic. In addition, teachers can utilize many different assessment instruments, such as homework assignments, examinations, or questions, to examine students' comprehension before moving on to the next level during their teaching learning activities. In addition, teachers may supplement resources as they believe they are insufficient in terms of strengthening the abilities of their learners or because they are limited in terms of time, particularly when it comes to improving receptive and productive language skills.

When it comes to selecting materials for their classes, teachers have a variety of options available to them (Gregson, 2023), including the use of existing textbooks, extra-source books, and online resources. It is possible that considerations such as school policy, unquestioning faith in the quality of the textbook, or a lack of confidence in modifying it, sometimes responding to student preferences, are the reasons why school administrators choose to use a textbook with few modifications. Adaptations made by teachers typically involve presenting the materials differently, providing additional exercises, altering the pace of the instructional material, and incorporating role plays in addition to the prescribed text. Teachers use a variety of approaches to monitor the development of their students as they participate in activities throughout the course.

Teachers' perspectives on the materials used in the classroom range from a strict adherence to the materials to a willingness to seek support from extra sources such as source books or online resources. Because of governmental regulations for standardized education, personal inexperience that leads to reliance on the structure of the book, belief in the book's excellence, or student insistence on covering all sections, they may stick to a particular course book in a strict manner (Amerian & Khaivar, 2014). But teachers may decide to change materials because of things like missing activities, scheduling conflicts, content levels that are too low for the level of proficiency of the students, gaps in the book's objectives and learner knowledge, a lack of important skills for students in the book, or a failure to include important teaching principles like clear input, fluency, and good time management in the book's content.

In terms of adapting course books, teachers use a variety of strategies, such as incorporating new content, eliminating text in order to highlight essential linguistic components, or excluding sections that require a lot of time. The sequencing of the content is also rearranged, which results in a shift in the flow of the lesson. Additionally, they change the format by opening with dialogues rather than readings, and they employ a variety of teaching approaches to improve the presentation. When it comes to monitoring and evaluation, teachers can make adjustments. They have the option of either doing an in-person assessment of their student's growth or motivating them to engage in self-assessment by assigning examinations or projects to evaluate their advancement. Adapting course books can simplify and ensure the initial phase of course design. However, these books often lack guidance on monitoring and assessing, requiring teachers to possess a comprehensive knowledge of various assessment methodologies to effectively track their students' progress.

The function of textbooks, on the other hand, is still being debated, which has led to the investigation of various possibilities, such as the use of a variety of sourcebooks, such as reading materials or conversational books (Gregson, 2023). Sourcebooks provide courses that are tailored to the particular needs of learners, allowing these needs to be validated in the classroom. On the other hand, if competent teachers are not carefully in control, a heavy reliance on source literature has the potential to lead to a discontinuous course design. The use of computers and the internet, as well as resources such as the British National Corpus or digital materials, is yet another option for improving learning settings and participation. Challenges like budgetary restrictions or infrastructure limitations may make the effective use of technology in some schools difficult. As a result, before

implementing technology, significant consideration must be paid to the pedagogical repercussions it will have on students.

In order to prevent any potential offense, educators must also discern crucial attributes, including grammatical and vocabulary proficiency levels, emphasis on language objectives and capabilities, accessibility and affordability, and sensitivity towards matters about religion and culture. The assessment of textbooks holds paramount importance for educators, as it often dictates the instructional strategies they implement and the results of their students' classroom encounters. In this respect, adoption, adaptation, and evaluation of course materials are critical to the process of developing effective learning environments (Gregson, 2023); they necessitate the application of meticulous methods and substantial expertise. Despite the fact that these instructional design components comprise relatively minor portions of the overarching instructional design framework, this is the case.

2. Advantages of Using Textbooks

Textbooks also act as learning aids for educators with less expertise in addition to saving teachers important time in the process of lesson planning. Textbooks fulfill the role of essential guides by providing programs with structure and syllabi. In addition to this, they offer necessary language forms for teachers who are not native English speakers. From the student's point of view, textbooks, which are frequently supplemented with workbooks and audio recordings for further practice outside of class hours, make it easier for the student to comprehend the content being taught in class and to prepare for the lessons that are to come.

On the other hand, while textbooks offer numerous benefits (Gregson, 2023), their use as teaching tools entails both advantages and disadvantages. They enhance readers' focus by containing ready-made readings and activities, providing a sense of security for teachers in managing their classes. Additionally, they aid students in tracking their progress and make classes more accessible. Nevertheless, considering both sides, the advantages include fostering relevance, visuals, expertise development, practicality, security for both teachers and students, and flexibility in course content creation, which are also shown and described in Figure 1 below. These factors are pivotal considerations when utilizing course books for instructional purposes (Chou, 2010).

Relevance	Course books that are relevant to the course topics increase not only the quality but also the efficiency of learning. Teachers must choose the most relevant materials for their students' needs for course. (Donavanik&Tonawanik,2019).
Visuals	Most of the course books have course-related visuals. Visuals enable students to understand the subject and reinforce their knowledge. Visual aids help teachers to increase the attention of their students. (Shabiralyani et al.,2015).
Flexibility	Textbooks are changeable course materials, so teachers can arrange them to suit their lessons. Teachers can evaluate the textbooks and choose the most suitable parts for their courses, and they can make changes if it is needed.
Expertise	Books enable the development of the expertise with the knowledge that they contain.
Practicality	The uses of course books are simple compared to other course tools
Safety	Both professors and students feel safer with a course book. Course books are useful since they are authored by specialists and are reputable. Course books help students feel confident because they can observe their progress and learn upcoming subjects. Published materials are more trustworthy (Tsiplakides, 2011).

Figure 1. Advantages of Using Course Books in the Classrooms

Adopting a single textbook across schools or nationwide ensures standardized education for students at similar levels, promotes equality in testing, and provides a consistent knowledge base. This standardization not only facilitates equitable assessment conditions but also plays a vital role in evaluating and enhancing the quality of education. Textbook designers carefully consider the levels of attention and interests of various age groups, ensuring textbooks effectively engage and motivate students (Chou, 2010). Authentic text books, in particular, offer lifelike activities, texts, and topics, emphasizing language as a practical communication tool beyond a mere academic subject. By presenting intriguing topics, textbooks effortlessly connect students to the subject matter. Moreover, text books go beyond emphasizing a single skill, instead fostering development across all four language skills—reading, speaking, writing, and listening. Maintaining a balanced approach among these skills is crucial in language classes (Gregson, 2023), as each holds equal importance and deserves equitable focus and application.

3. Disadvantages of Textbooks

Experienced teachers often find it easier to tailor course book to their students' needs, while novice educators may encounter challenges in selecting and adapting teaching materials (Tonawanik & Donavanik, 2019). Despite the advantages of using textbooks—providing a syllabus and standardized education—they pose limitations, including proficiency level inconsistencies,

financial constraints, and content focus issues (Graves, 2000). To address these limitations, teachers should have the flexibility to modify content, activities, exercises, and assessments while adopting existing textbooks (Nation & Macalister, 2010). They can adjust presentation methods, vary speeds, assign related homework, or organize dialogues for students to act out in pairs. However, some textbooks lack tests to monitor learning progress, prompting teachers to create their assessments and observe students during lessons (Nation & Macalister, 2010).

Teachers need to adapt textbooks to their students' needs through analysis, as textbooks are not tailored for specific learner groups. Teachers may add or omit content to align the book with learners' profiles, ensuring a better fit. Considering environmental factors like the cost of textbooks, teachers can offer free alternatives, switch to more affordable books, or duplicate materials, ensuring all students can access the necessary resources (Chou, 2010). However, expecting all students to fully afford textbooks isn't feasible. Despite these advantages, using course books has drawbacks (see Figure. 2). Textbooks might lack students' background information, making it challenging for some individuals to follow lessons adequately and overlooking students' diverse needs. Additionally, when using multiple source books, discrepancies in information or narration may cause confusion. Furthermore, cost disparities hinder equal access to books among students. Course books, influenced by authors' opinions, might pose challenges for teachers attempting to adapt them (Gebhard, 2006).

background information	Since all students have different experiences, their background information is also different.
Confusion	Course books reflect biases of their authors. (Tsiplakides, 2011). The narrative style for each book is different. When there are two or more course books, it can confuse both teacher and the students.
Cost	Although course books are cheaper compared to other technological resources, there are students who can not afford it. The cost of the course book is a disadvantage.
Dullness	Students may find it boring after a few classes because course books contain the same activities such as multiple choice, true-false, and matching questions. (Chou, 2010).
Repetition	The continuant use of course books reduces the effectiveness of classes, as their contents are similar to each other.

Figure 2. Disadvantages of Using Course Books in the Classrooms

Textbooks serve as valuable tools for teachers, yet over-reliance on them can potentially lead to deskilling educators and limiting their role to presenting materials created by others (Richards, 2001). Teachers who solely depend on textbooks risk undermining their creativity, planning, organization, and linguistic skills. It's essential for educators to continuously improve and not confine themselves solely to a few textbooks.

Choosing textbooks with authentic language content is crucial. Some text books lack authenticity, leading to lessons disconnected from real-life situations and reducing student interest and engagement. Students grasp and retain information better when it applies to their lives, aligning with the goal of language education to equip them with usable language skills. However, not all authentic textbooks fit every language class (Charalambous, 2011). While authentic materials offer real-life situations, their underlying messages must align with the curriculum. Teachers must ensure the content remains relevant to the target learners, respecting their culture, beliefs, morals, life vision, and interests. This alignment prevents conflicts and maintains relevance in the educational setting.

4. Levels of Adaption

Muliandari (2017) highlights the various causes of teachers' strict adherence to course books. This might be a result of institutional demands for standardization in education, which frequently result from a desire to guarantee uniform quality among students. Inexperienced or untrained teachers may also find security in following set course books, lacking the skills or knowledge to adapt them. Additionally, teachers might have strong convictions about the high quality of the chosen course book or learners' preferences to cover every part of it.

According to McDonough and Shaw (2003), who associate adaptation with managerial choices in education management, the process of adapting and adopting course materials is not simple. Textbook adaptation can occur at various levels, considering different aspects that require adjustments or removals. Graves (1996) underscores that teachers consider several factors when developing, selecting, or adapting materials, primarily focusing on their effectiveness in achieving course objectives and suitability for both students and teachers. Adaptation can occur at different levels based on the alignment between the textbook and syllabus. For instance, if the activities match the syllabus, adaptation may occur at the activity or unit level. Conversely, if the activities align with the goals but not the syllabus, adaptation might be necessary at the syllabus level. It's crucial to note that

each adaptation is interconnected with others and builds upon previous modifications. Ultimately, the ease of adapting a textbook increases with teaching experience, as familiarity enhances the teacher's ability to make meaningful adaptations (Graves, 1999).

5. Source Books

Teachers often encounter limitations with course books that might not adequately align with the course's contents or the learners' needs. Prabhu (1989) suggests that educators shouldn't solely rely on these textbooks but rather integrate various sourcebooks to supplement their teaching materials. The decision to diversify resources can stem from several reasons, including the inadequacy of the course book for learners' needs or the desire to foster collaboration and engagement between the teacher and students (Breen, 1984). Additionally, practical constraints within the classroom or outdated course book content might prompt teachers to seek alternative resources. Embracing a variety of materials not only empowers teachers to use their professional expertise in creating supplementary materials but also reflects their experience and adaptability in teaching methods.

Using source books instead of exclusively relying on course books offers several advantages (Yan, 2023). Teachers can better respond to the individual requirements and pace of their students by using sourcebooks because they contain a wide variety of content on a variety of subjects. In many cases, it is difficult to locate a single textbook that is in perfect alignment with all of the topics that are covered in the lessons. Compiling a variety of books into a coherent course style may present difficulties, particularly for educators with less expertise. This highlights the intricacies involved in curating and organizing instructional materials.

6. Evaluating a Course Book

As a result of the huge amount of time that it will take up within the classroom, teachers have a significant amount of responsibility when it comes to selecting a course book. It is essential to give careful consideration during the selection process to guarantee that it will favorably contribute to the educational experiences of the learners. Several important questions are involved in the process of evaluating a book: How well does it fit in with the atmosphere of the classroom? Is it well-crafted, and does it provide a sufficient amount of content? Do you think it is interesting enough to keep the students interested and focused on it? In addition to this, it is vital to evaluate how the book integrates tests and monitoring procedures. That being said, are there specific characteristics that identify an effective evaluation?

To be sure, there are important aspects. Initially, the procedure involves selecting the books that are most appropriate for the classroom environment (Yan, 2023) and removing those that are not considered appropriate from a large range of books. In order to better understand the positive and negative aspects of the possibilities that have been reduced, it is helpful to create a list of pros and cons. This all-encompassing evaluation entails classifying different aspects, such as objectives, presentation and format, monitoring, and evaluation, into a chart to decide which book would be the most appropriate for the classroom (Cunningsworth, 1984). In addition, taking into account sensitive values and particular criteria helps to further narrow the selection process, which in turn ensures that the students are provided with the best possible option.

Evaluation of course books is a crucial step for teachers and students in the classroom, given the challenge of altering decisions once a book is chosen. Michel and Kouadio (2018) emphasize the significance of conducting a comprehensive examination of a textbook to determine its usability, lesson relevance, content organization, and factual precision. The identification of critical attributes for the intended textbook is of the utmost importance. The material ought to be readily comprehensible, produced at a vocabulary and grammar level suitable for the students, and in accordance with the duration of the course. Additionally, price must be considered, as the literature must be accessible to all students. Furthermore, material that has the potential to offend the religious or cultural sensibilities of students or their parents should be omitted (Nation et al., 2010, p. 167). These fundamental criteria guarantee that the selected book follows the requirements, availability, and cultural sensitivity of the students, all the while efficiently helping the intended objectives of the course.

Evaluation forms are useful tools that teachers employ to evaluate course books. These forms include a variety of criteria and questions that are specifically related to the materials (Demir, 2014). These forms typically consist of a structured list of features for evaluation, divided into subcategories. The first subcategory revolves around objectives, content, and sequencing. Here, the evaluator considers whether the book aligns with the intended purpose for both students and teachers, if the content is age-appropriate and caters to student needs, and evaluates the suitability of the outcomes (Cunningsworth, 1984). The second subcategory delves into format and presentation, aiming to identify the necessary activities within the course, criteria for content utility, and the degree of student engagement and interest. Lastly, the assessment and monitoring subcategory focuses on how the course measures and tracks student progress, ensuring that students

“perceive their advancement in acquiring knowledge relevant to their goals” (Nation et al., 2010, p. 169). These structured evaluation categories enable comprehensive scrutiny of course books, ensuring they meet the requisite objectives, format standards, and assessment practices essential for effective teaching and learning experiences

Once a course book is selected and purchased, teachers often find themselves committed to using it, regardless of its actual effectiveness. Hence, it's crucial to meticulously assess which book stands as the best option in the market before recommending it (Nation & Macalister, 2010). Teachers typically rely on three key components during their evaluation process: the analysis of the environment, the needs analysis, and adherence to the twenty principles of curriculum design (Ellis, 1997). Additionally, alignment between the textbook's goals and the course's objectives, the engaging nature of the content, and a suitable level that matches students' proficiency are pivotal factors. Moreover, the concerns and preferences of the individual teacher naturally influence the evaluation process (Richards, 2001). Some teachers may prioritize the book's flexibility, while others concentrate on the book's syllabus type or the validity of the activities. This varied focus reflects the nuanced perspectives teachers bring to the evaluation process.

6.1. Essential features: Reducing the list of possible books

Indeed, according to Nation and Macalister (2010), six key elements are essential when teachers evaluate textbooks: the complexity of grammatical structures and vocabulary, the book's language use and skill objectives, its price, availability, alignment of class hours with the book's content, and the appropriateness of cultural or religious content.

Teachers often use updated evaluation forms aligned with principles to assess these elements. These forms are evaluated based on reliability, validity, and practicality. Reliability ensures consistency when different teachers use the same form to evaluate the same textbook. Validity ensures the form comprehensively covers all significant aspects of the book. Finally, practicality ensures the form is user-friendly, offering understandable and usable evaluation results (Nation & Macalister, 2010).

Teachers present their evaluation outcomes using tables and written reports. Evaluating an existing course book is often more critical than the course design process because institutions mandate specific textbooks. Notably, designing a course and evaluating an existing book share similar procedures. Additionally, adapting classroom materials involves careful consideration of student needs, environmental factors, and teaching

principles. Graves (2000) outlines a cyclical process of textbook adaptation involving planning teaching methods, actual teaching, and reassessment based on teaching and material evaluation, and subsequent teaching adjustments. Through this process, teachers gradually become adept at personalizing and tailoring the material to their teaching styles and student requirements (Cunningsworth, 1995).

With a multitude of available resources, teachers face the challenge of narrowing down their options. To do this effectively, they must identify essential criteria for a course book. Among these factors are the following: alignment with the language proficiency of the students; conformity to the course objectives; affordability; accessibility; and the avoidance of content or themes that could be considered offensive. Through the use of this technique, the selection of the most appropriate materials is streamlined (Yan, 2023).

In the process of determining vital characteristics, educators utilize three basic approaches. The first possibility is that they will incorporate particular aspects that are of great significance to their method of instruction. Secondly, they have the option of removing elements that are not essential, typically limiting this removal to approximately ten or twelve items from the total list that was first compiled. Last but not least, in order to determine which characteristics are genuinely necessary, teachers could divide the attributes into two or three categories (Cunningsworth, 1984). Classification serves as the foundation for assigning numerical scores to each characteristic, which helps to further streamline this procedure and makes it easier to conduct a comparison examination of different textbooks. These total points, which denote the relative relevance of those characteristics in the evaluation, determine the weighting of individual characteristics (Rahmawati, 2016).

7. Conclusion

Certainly, the curriculum design process is the first and most important phase in language instruction. It is centered on the materials that are used in lessons as well as the levels of language competency that the students possess. When it comes to this process, the careful selection of textbooks is quite important. Not only does it determine what to teach, but it also determines how to successfully incorporate these materials into learning experiences. The purpose of textbooks is to act as dynamic tools that provide a variety of techniques for learning English that can be adapted to meet the specific requirements of each educator and class. Every instructor has the ability to select textbooks that align with diverse pedagogical ideas, enabling them to cater to students of varying ages, linguistic abilities, and cognitive

preferences. The effectiveness of textbooks in language training depends on how they are used and adapted to the curriculum, even if textbooks are essential in language instruction. Both teachers and students can use these products effectively thanks to their expert design. It is crucial to emphasize that teachers play a pivotal role in understanding and establishing a connection with their students throughout their educational journey.

Course book are often regarded as an essential component in the realm of education, and they undeniably have a significant place in the domain of English language instruction. The historical usage of textbooks serves as evidence of their importance. However, it is not always advisable to completely depend on textbooks due to the potential drawbacks they may have for students, the course, and teachers. Despite the previously mentioned challenges, the utilization of course materials remains advantageous in both English Language Teaching (ELT) and English for Specific Purposes (ESP). When faced with the responsibility of selecting or customizing a course book, educators are tasked with the responsibility of making informed decisions and employing suitable approaches for adoption or adaptation (Wood & Wooley, 1986). Although textbooks offer numerous advantages, they also possess certain inherent limitations that, when addressed and adjusted appropriately, can be converted into favorable prospects. It is indisputable that educators possess the capacity to enhance the caliber of education they provide to their students through meticulous selection and strategic utilization of course materials.

References

- Allwright, D. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 36(1), 5–18. <https://doi.org/10.1093/elt/36.1.5>
- Amerian, M., & Khaivar, A. (2014). Textbook selection, evaluation, and adaptation procedures. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6(1), 523-533.
- Bahumaid, S. A. (2008). TEFL materials evaluation: a teacher's perspective. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 44(4), 423–432. <https://doi.org/10.2478/v10010-008-0021-z>
- Charalambous, A. C. (2011). The Role and Use of Course Books in EFL. On-line Submission.
- Chou, P. T. (2010). Advantages and Disadvantages of ESL Course Books. 16(11). [http://iteslj.org/Articles/Chou-Course books.html](http://iteslj.org/Articles/Chou-Course%20books.html)
- Cunningsworth, A. (1984). Evaluating and Selecting EFL teaching materials. London: Heinemann.
- Cunningsworth, A. (1995). Choosing your Course Book. Oxford: Heinemann.
- Demir, Y. (2014). A suggested eclectic checklist for elt course book evaluation. *The Reading Matrix*, 14(2), 243-252.
- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(1), 1–12. <https://doi.org/10.1093/elt/51.1.36>
- Gebhard, J. G. (2006). Teaching English as a foreign or second language: A self-development and methodology guide. The United States: The University of Michigan Press.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Graves, K. (1996). Teachers as Course Developers. Cambridge University Press.
- Graves, K. (1999). Designing Language Courses: A Guide for Teachers. Heinle & Heinle.
- Graves, K. (2000). Adapting a Textbook. In K. Graves, Designing Language Courses: A Guide for Teachers (pp. 173-206). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Gregson, K. (2023) Tracking trends in course book for young learners, *ELT Journal*, 77, (2) 245–273. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac052>
- Hall, C., & Hall, E. (1988). Human Relations in Education. London: Routledge.
- Islam, C., & Mares, C. (2005). Adapting classroom materials. In B. Tomlinson, Developing Materials for Language Teaching (pp. 86–100). London, New York: Continuum.
- Kwak, S. (2017). How Korean Language Arts Teachers Adopt and Adapt Open Educational Resources: A Study of Teachers' and Students' Perspectives.

- tives. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(4). Athabasca University Press. Retrieved December 10, 2023, from <https://www.learntechlib.org/p/180473/>.
- McDonough, J., & Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT* (2nd edition). Oxford: Blackwell Brill.
- Michel, Y. K., & Kouadio, Y. (2018). EFL materials—from adoption to adaptation: definitional, practical, and operational aspects of textbook development by teachers. *International Journal of English and Education*, 7(4), 260–274.
- Miller, W. R., & Berry, R. H. (1962). Adopting the right textbook. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 37(1), 18–24 <https://doi.org/10.1080/00098655.1962.11476201>
- Muliandari, E. D. (2017). The importance of adopting and adapting an existing course book in the teaching-learning process. UNNES International Conference on ELTLT (pp. 174–177).
- Nation, I. S., & Macalister, J. (2010). Adopting and Adapting an Existing Textbook. In I. S. Nation & J. Macalister, *Language Curriculum Design* (pp. 161–173). New York, NY: Rutledge.
- Nunan, D. (1998). Principles for designing language teaching materials. *Guidelines*, 10(2), 1–24.
- Petrides, L., Jimes, C., Middleton-Detzner, C., Walling, J., & Weiss, S. (2011). Open textbook adoption and use: implications for teachers and learners. *The Journal of Open, Distance, and e-Learning*, 26(1), 39–49. <https://doi.org/10.1080/02680513.2011.538563>
- Prabhu, N. S. (1989). Materials as Support; Materials as Constraint. *Guidelines: A periodical for Classroom Language Teachers*, 11(1), 66–74.
- Rahmawati, M. R. (2016). Evaluating and adapting ELT materials: their importance and implications. *English Journal*, 9(2), 40–47.
- Richards, J. C. (2001). The role and design of instructional materials. In J. C. Richards (Ed.), *Curriculum Development in Language Teaching* (pp. 251–284). Cambridge University Press.
- Tonawanik, P., & Donavanik, N. (2019). Teaching materials: adopting and adapting. *Journal of Suvarnabhumi Institute of Technology (Humanities and Social Sciences)*, 5(2), 635–648.
- Tsiplakides, I. (2011). Selecting an English course book: *Theory and Practice*, 1, 758–764. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.7.758-764>
- Wood, J., & Wooley, J. (1986). Adapting textbooks. *The Clearing House*, 59(7), 332–335. <http://www.jstor.org/stable/30186560>
- Yan, J., Johari Bin Sihes, A., Zhang, Y. (2023). “Golden Curriculum” Instructional Design Competency Framework based on College English Award-Winning Instructional Design. *Arab World English Journal (AWEJ)* 14(3) <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4591893>

Strengthening Counseling Self-Efficacy of Undergraduate Supervisees¹

Betül Meydan²

M. Soner Akkaya³

Abstract

One of the most important elements of counselor education is supervision. In the literature, it is stated that supervisors should determine the supervision model in the process. Developmental supervision models are models that prioritize the developmental needs of supervisees. Some specific characteristics of undergraduate supervisees, such as having rigid thinking and behavior patterns, paying too much attention to the rules, believing that there is only one right way and not being flexible in this regard, not being aware of their strengths and weaknesses, experiencing high anxiety, and having low self-confidence in their skills, indicated that developmental supervision models are appropriate for undergraduate supervisees. Nevertheless, these characteristics also pointed out that counseling self-efficacy of undergraduate supervisees should be strengthened in the supervision. Therefore, in this study, developmental supervision models and the supervision needs of undergraduate supervisees were explained, and then based on developmental supervision models some strategies for strengthening counseling self-efficacy of undergraduate supervisees were discussed.

One of the most important elements of counselor education is supervision. Supervision, which is provided by relatively more experienced professionals (supervisors) to counselor candidates in a regular and time-based evaluative manner (Bernard & Goodyear, 2019), is one of the basic elements that

- 1 This study was conducted within the scope of the TÜBİTAK 1001 research project titled "Understanding and Contributing to Effective Supervisor Feedback in Counselor Training in Turkey: A Research and Development Project" (Research Number: 121K877)
- 2 Assoc. Prof., Ege University Faculty of Education, Department of Educational Sciences Guidance and Counseling Division, betul.meydan@ege.edu.tr, 0000-0002-9978-6255
- 3 Expert Counselor, Ege University Institute of Educational Sciences, Guidance and Counseling Division, akkayasoner2021@gmail.com, 0000-0003-1305-6832

determine the quality of counselor education. Studies on supervision (e.g. Bernard & Goodyear, 2019; Borders, 1994, Borders & Brown, 2005; Borders et al., 2014; Campell, 2006; Corey et al., 2010; Watkins, 1997) point out that the quality of the supervisor is important for effectiveness of supervision. In this context, it is stated that supervisors should receive formal supervision training, have knowledge about ethical and legal issues, determine the goals of supervision, establish relationship in accordance with the purpose of supervision, fully fulfill the requirements of the supervisory roles, provide enough feedback and evaluation, have awareness, knowledge, and skills on multiculturalism issues, diversify the supervision methods and techniques, and determine the supervision model.

As one of these requirements, determining the supervision model is one of the less emphasized but very important requirements. In the supervision process, models provide a theoretical structure for what and how supervisors will teach. In this respect, supervisors should advance the supervision process by adhering to a certain supervision model so that the supervision process can achieve its purpose and thus provide more benefit to supervisees (Bernard & Goodyear, 2019; Borders & Brown, 2005; Corey et al., 2010). In this regard, Hart (1982) expressed this importance by saying, “A person can be a very good supervisor, but if s/he does not base his work on a model, that person does not know anything about the supervision process.” On the other hand, Watkins (1997) stated that adhering to a supervision model provides the supervisor with a broad perspective on the supervision relationship, the supervisee’s behaviors, resistance, transference and development. In addition, some researchers (e.g., Bernard & Goodyear, 2019; Borders & Brown, 2005; Corey et al., 2010) emphasized that it is important for supervisors to consider their own style and the needs of the supervisees at the point of determining the supervision model.

Examining the literature, supervision models were classified in various ways by researchers (e.g., Bernard & Goodyear, 2014; Campbell, 2000; Campbell, 2006; Corey et al., 2010; Haynes et al., 2003; Wade & Jones, 2015; Watkins, 1977). Among these models, developmental supervision models have an important place. Loganbill, Hardy and Delworth’s Model, Integrated Developmental Model, Systemic-Cognitive Developmental Model and Ronnestad and Skovholt’s Lifespan Development Model can be given as examples of developmental supervision models. Developmental supervision models are summarized below.

Developmental Supervision Models

Developmental supervision models are models that prioritize the provision of supervision for the developmental needs of supervisees. The focus of developmental supervision models is to ensure the gradual professionalization of supervisees. In line with this focus, it is stated that providing supervision support for supervision needs will be functional and will ensure competence (Bernard & Goodyear, 2014; Borders & Brown, 2005; Campell, 2000).

One of these models is the Loganbill, Hardy and Delworth Model. According to the model developed by Loganbill and colleagues (1982), the supervision process progresses gradually in a continuously repeating cycle. At the same time, eight developmental issues and three stages that the supervisor should emphasize in the supervision process are mentioned. The eight topics are competence, emotional awareness, autonomy, theoretical identity, respect for individual differences, purpose and direction, personal motivation, and professional ethics. The three stages are stagnation, confusion, and integration. In the model, it is emphasized that supervisees can be in any of the three stages in every subject. Thus, it is stated that the role of the supervisor in the model is to evaluate the supervisees' stance in each of the eight topics and to move them to the next stage of development (Loganbill et al. 1982).

In the first stage of the model, the stagnation stage, the main characteristics of supervisees are listed as follows:

- They may either over-idealize their supervisors or find them too indifferent and inadequate.
- They have rigid thinking and behavior patterns defined as black-and-white thinking style, pay too much attention to rules, believe that there is only one right way and cannot be flexible about it, are not aware of their strengths and weaknesses, experience high anxiety, and have low self-confidence in their skills.

In the second stage of the model, the complexity stage, the main characteristics of supervisees are listed as follows:

- They can start to produce solutions to the client's problems and determine an intervention plan.
- They experience conflict between feelings of failure, inadequacy, and competence.

- They experience indecision, disorganization, discomfort, and conflicts. They struggle between feelings of inadequacy and failure and between competence and expertise.
- They believe that the supervisor does not always have the solution. They start to behave subjectively.
- They may feel resentful towards the supervisor in parallel with their decreased dependence on the supervisor.
- They may develop negative feelings towards the supervisor in parallel with the decrease in the supervisor's guidance.

In the integration stage, which is the last stage of the model, the main characteristics of supervisees are listed as follows:

- Self-confidence and awareness are at a high level.
- At this stage, which is characterized as the period of calm after the storm, the client can be conceptualized independently.
- Cognitive understanding and flexibility have been gained.
- They take responsibility for what happens in supervision sessions.
- They neither see the supervisor as omnipotent nor as indifferent or inadequate. On the contrary, they accept that the supervisor may have strengths and weaknesses and take an active role by focusing on making the best use of their supervisor's time and expertise.

The Integrated Developmental Model, as another developmental supervision model, was developed by Stoltenberg (1981). According to this model, the development of supervisees takes place in four stages. In the model, it is stated that there are eight domains to determine which of these stages. These areas are intervention skills, assessment techniques, interpersonal assessment, conceptualization of the client, individual differences, theoretical orientation, treatment plan, goals, and professional ethics (Stoltenberg, 1981; Stoltenberg et al., 1998).

Supervisees in the first stage of the model:

- Their dedication and motivation are high. However, their self-confidence and awareness levels are low.
- They are at the basic level. They are inadequate in conceptualizing their clients. Their skills are not at a sufficient level.

- They experience anxiety regarding both the counseling sessions and their evaluations during the supervision process. At the same time, they are more self-focused in these processes.
- They are dependent on their supervisor. They need the counseling sessions and supervision process to be completely structured by the supervisor, in other words, they need to be guided. Therefore, they expect their supervisors to act as teachers. They need prescriptive interventions from supervisors.
- They expect supervisor feedback to be didactic, supportive and awareness based. They need encouragement from supervisors.

According to the second stage of the model,

- Supervisees have higher levels of self-confidence and awareness compared to the first stage.
- Supervisees started to focus more on the process in counseling sessions and supervision.
- During the supervision process, supervisees need for encouragement and structuring gradually decreased.
- Supervisees show less dependence on the supervisor. They have started to gain the ability to act autonomously.
- Supervisees are in a transition period. This is a stormy period. Supervisors need to be flexible, skilled and able to handle it sensitively.

According to the third stage of the model, the main characteristics of supervisees are as follows:

- Their self-confidence and awareness levels have reached a high level and they have gained the ability to act autonomously.
- They have gained the ability to keep their anxieties under control.
- They can focus on their own skills, personal reactions, and internal processes at a higher level.
- They are aware of their own and their client's strengths and weaknesses.
- Supervisors are expected to assume more of a consultant role.
- They have reached a stage where they are more focused on their own style and value their own evaluations.
- In this stage, they focus on themselves again, but unlike in the first stage, they can examine their own role in the client's progress and make

decisions about the client on their own. Since they feel comfortable in the sessions, they can be themselves and act subjectively.

According to the last stage of the model, the main characteristics of supervisees are as follows:

- Their self-confidence and awareness are at a very high level.
- They have become highly competent in intervention plans, assessment processes and conceptualization skills.
- They are professionalized. They can act in accordance with professional standards.
- They have more equal responsibility with the supervisor.

Another developmental supervision model, the Systemic-Cognitive Developmental Model, was developed based on Piaget's stages of cognitive development (Bernard & Goodyear, 2014). Accordingly, the model consists of four stages: sensory-motor, concrete operations, formal operations, and systemic. According to the first stage of the model, supervisees can observe emotions related to themselves and the client, but they have difficulties when they are faced with emotions that challenge them. According to the second stage of the model, supervisees look at their clients and what the clients tell them from a single point of view and handle all situations with a cause-and-effect relationship. According to the third stage of the model, contrary to the previous stage, supervisees can look at all kinds of situations from different perspectives and exhibit functional attitudes. According to the last stage of the model, the systemic stage, supervisees have high-level thinking skills. However, due to these skills, they may miss small details about the situations (Bernard & Goodyear, 2014; Rigazio-Digilio & Anderson, 1995).

In Ronnestad and Skovholt's Lifelong Development Model, the focal point is that the professional development process of supervisees continues throughout life and that this process should be focused on. According to the model, this lifelong process consists of six stages. According to the first stage of the model, supervisees tend to help the people around them, but they cannot help them professionally. They approach the people around them sometimes with sympathy and sometimes with empathy, and they mostly give information and advice. According to the second stage of the model, supervisees are beginner students, and their anxiety and dependency are quite high. On the other hand, they have low levels of self-confidence and awareness. According to the third stage of the model, supervisees, although they have made some progress compared to the previous stage, they still have anxieties and focus on themselves rather than the counseling process

and their clients. They cannot be spontaneous due to performance concerns. According to the fourth stage of the model, supervisees are seen as novice professionals. In this context, it is emphasized that they are more autonomous and exploratory. According to the fifth stage of the model, supervisees are seen as experienced professionals. In this context, it is emphasized that they are professionals who can act independently. According to the fifth stage, which is the last stage of the model, supervisees are seen as senior professionals. In this context, it is emphasized that they are authentic counselors who have their own style. In addition, it is stated that supervisees at this stage achieve a high level of satisfaction from the profession (Bernard & Goodyear, 2014; Ronnestad & Skovholt, 1993).

In summary, generally, the common point emphasized in all developmental supervision models is that the supervisor should shape the supervision process in accordance with the developmental level of the supervisees, that is, depending on their developmental needs. In this context, it would be appropriate to state that developmental supervision models are guides for both supervisors and supervisees.

Supervision Needs of Undergraduate Supervisees According to Developmental Supervision Models

Undergraduate supervisees are in the process of personal and professional change and development. In this process, it is necessary to discover their strengths and weaknesses and to improve their weaknesses by protecting their strengths. In this context, some supervision needs of them come to the fore. In this direction, in the context of developmental models (Bernard & Goodyear, 2014; Borders & Brown, 2005; Campbell, 2000; Loganbill et al, 1982; Rønnestad & Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981; Stoltenberg & McNeill, 1997), the main characteristics of undergraduate supervisees can be stated as follows:

- They question their personal tendencies towards the counseling profession.
- They have a low level of awareness of their strengths and weaknesses about the counseling profession and themselves.
- They have low self-confidence.
- They tend to conduct structured counseling sessions.
- They have low level of counseling skills.
- They are inadequate in conceptualizing clients.

- Their motivation for supervision is high. However, their self-efficacy is low and their anxiety is high due to their lack of sufficient experience. They come to supervision prepared to cope with their anxiety and low self-efficacy perceptions.
- They are careful about supervision tasks and responsibilities.
- Due to performance anxiety, they tend to keep the focus on themselves rather than the client in supervision.
- They need encouraging, positive and directive feedback from the supervisor. Therefore, they expect their supervisor to act as a teacher.
- They are dependent on the feedback of the supervisor and, if supervision is group supervision, on the feedback of other group members.
- They either over-idealize their supervisors or find them too indifferent and inadequate.
- They feel safe in the supervision environment with the facilitative interventions of the supervisors.

According to these basic characteristics, what supervisors can do in line with the professional needs of undergraduate supervisees can be listed as follows:

- Be a mirror in terms of their professional interests, abilities, and skills.
- Raise their self-awareness, self-confidence, and self-efficacy perceptions.
- The effectiveness of supervision should be increased for them to acquire professional knowledge, skills and awareness and to make self-evaluation. In this context, their concerns in supervision should be addressed and they should be helped to keep the focus on themselves in supervision. In addition, more positive, encouraging, guiding and exploratory feedback should be provided in supervision rather than negative feedback. Finally, they should be given the ability to conduct counseling sessions autonomously or independently without becoming dependent on themselves.

As a result, some characteristics of undergraduate supervisees, such as having rigid thinking and behavior patterns defined as black-and-white thinking style, paying too much attention to the rules, believing that there is only one right way and not being flexible in this regard, not being aware of their strengths and weaknesses, experiencing high anxiety, and having low self-confidence in their skills, stand out. However, considering that

each supervisee is unique, it should be kept in mind that the frequency and intensity of these characteristics may vary and may vary individually. In this respect, individual differences of supervisees should be taken into consideration. As a result, it is also worth underlining that supervision and therefore the supervisor has a key role in meeting all these needs that arise in line with the developmental characteristics of supervisees.

Counseling Self-Efficacy

Self-efficacy is the basic component of Social Learning Theory and was first proposed by Bandura (1977). The concept of self-efficacy, which has been the subject of research in many different fields of expertise, has become a frequent subject of research in the field of counseling to understand why some counselors with the same level of knowledge and skills do not perform similarly in counseling practices and why some of them conduct more effective counseling sessions while others conduct less effective counseling sessions. For example, Larson and Daniels (1998) emphasized that in order for a counselor to conduct effective counseling sessions, he/she should be able to use helping skills effectively, fulfill the tasks of the session, and cope with the difficulties brought by the clients, and stated that a counselor/psychological counselor candidate who feels competent in these areas will have a high level of counseling self-efficacy, will have lower anxiety in coping with difficulties, and will provide more effective help in supervised practices.

In the Social Learning Model of Counselor Education developed by Larson (1998), the concept of self-efficacy was adapted to counselor education as counseling self-efficacy and defined as “a counselor’s belief in his/her abilities to conduct an effective counseling session with a client in the near future”. From this point of view, counseling self-efficacy is an important mediating variable between what the counselor knows and his/her ability to conduct sessions.

Larson (1998) further argued that this mediating variable is influenced by four main sources of counseling self-efficacy: expertise, modeling, social persuasion, and affective arousal. The source of expertise is related to the counselor’s ability to conduct the session, the source of modeling is related to taking a supervisor as an example by watching video or audio recordings, the source of social persuasion is related to the supervisor’s encouraging and supportive feedback, and affective arousal is related to the concerns of the counselor, especially the first counseling sessions with clients (Larson, 1998). When these sources are examined, it is seen that expertise is related to skills, techniques, interventions and behaviors, modeling and verbal

persuasion are related to the supervisor, and affective arousal is related to the counselor and the client.

In this context, it can be stated that the counselor, the client, and the supervisor have an important influence on the development of the counseling self-efficacy level of the counselor. In the literature, it is accepted that the main character in the development of counseling self-efficacy level is the counselor, and it is stated that personal characteristics and actions are the two factors affecting counseling self-efficacy. The factors related to the client are the client's readiness for change and treatment outcomes (Larson, 1998; Larson & Daniels, 1998).

Another character in the development of the counselor's counseling self-efficacy level is the supervisor. The contribution of supervisors to this development is in the form of modeling, verbal persuasion and providing effective feedback. Therefore, it would be appropriate to emphasize that counselor education and supervisors have an important role in the development of counselor trainees' counseling self-efficacy (Larson, 1998; Larson & Daniels, 1998). As a result, in this context, it is thought that the interventions of supervisors have a key role in the development of counseling self-efficacy perceptions of counselor trainees.

Strengthening Counseling Self-Efficacy of Undergraduate Supervisees: An Evaluation in Terms of Developmental Supervision Models

In addition to the theoretical courses at the undergraduate level, practicum courses are of great importance for the development of supervisees' counseling self-efficacy. It should be emphasized that it is important to continue these practices under supervision. In this direction, it is stated that supervision is an important determinant in the development of counseling self-efficacy of supervisees (e.g. Cashwell & Dooley, 2001; Ko & Rodolfa, 2005; Larson, 1998; Ruslau, 1998; Whitaker, 2004).

Supervision includes many components. Some of these components include the supervision relationship, methods and techniques, quality of feedback, duration, and supervision model (e.g. Bernard & Goodyear, 2019; Borders, 1994, Borders & Brown, 2005; Borders et al., 2014; Campell, 2006; Corey et al., 2010; Watkins, 1997). Among these components, it is the supervision model (e.g. Loganbill et al., 1982; Rønnestad & Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981; Stoltenberg & McNeill, 1997) that provides a theoretical background for supervisors on what and how to teach.

In terms of developmental supervision models, it is recommended to conduct supervision in line with the developmental needs of supervisees. In this respect, supervisors are expected to provide effective feedback, establish a qualified supervision relationship, allocate sufficient time for supervision, and determine appropriate supervision methods and techniques in line with the needs of supervisees (Loganbill et al., 1982; Rønnestad & Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981; Stoltenberg & McNeill, 1997).

In this context, firstly, it is important to provide feedback based on the developmental needs of supervisees (Ramani & Krackov, 2012). As stated in developmental supervision models (e.g. Loganbill et al. 1982; Rønnestad & Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981), counselor trainees' motivation, anxiety level, skills, and even their potential to accept and apply feedback differ according to their developmental needs and competencies. In this respect, it is of great importance for the development of counseling self-efficacy that supervisors provide feedback by considering the developmental characteristics and supervision needs of them (Daniel & Larson, 2001; Fickling et al., 2017; Friedlander et al., 1986; Hogan, 1964; Stoltenberg, 1981; Whittaker, 2004).

Undergraduate supervisees need feedback on various supervision foci such as counseling skills, process skills, intervention skills, problem assessment skills, counseling relationship, self-evaluation, ethical and professional responsibility, personal awareness, professional self-care, and multiculturalism. Therefore, supervisors' providing feedback to undergraduate supervisees by determining the foci they need may have positive effects on their counseling self-efficacy. In addition, addressing the concerns of supervisees who are highly motivated, trying to get maximum efficiency from the supervision process, but experiencing anxiety about being evaluated both in counseling sessions and in the supervision process, and providing more positive, encouraging, guiding and exploratory feedback rather than negative feedback may strengthen their self-efficacy (Daniels, 1997; Daniels & Larson, 2001). As the supervision process progresses and supervisees' developmental levels and their counseling self-efficacy increase, it may be appropriate to use a balance of directive, supportive, corrective, exploratory and confrontational feedback (Leach & Stoltenberg, 1997). Such feedback may increase the effectiveness of supervision, strengthen the supervision relationship, decrease the anxiety of supervisees and strengthen their counseling self-efficacy.

In addition to supervisor feedback, it is important to provide supervision with sufficient time for the development of supervisees' counseling self-

efficacy. Studies (e.g., Coşgun & Ilgar, 2004; Harris, 2007; Kocarek, 2001; Larson et al., 1992; Tang et al., 2004) indicate that allocating sufficient time to first-time supervisees positively affects their counseling self-efficacy. In addition, the number of counseling sessions influences the development of supervisees' counseling self-efficacy. As the number of counseling sessions increases, counseling self-efficacy becomes stronger (e.g. Barbee et al., 2003; Kocarek, 2001; Larson, 1998; Leach et al., 1997; Melchert et al., 1996; Pamukçu, 2011; Tang et al., 2004; Ward, 2001). Therefore, in terms of duration, both the increase in practices and the increase in supervision time for practices strengthen counseling self-efficacy.

Another important factor in the development of supervisees' counseling self-efficacy is supervision methods and techniques. Supervision techniques should be consistent with the developmental needs of supervisees (Bernard & Goodyear, 2004; Campbell, 2006). For example, if supervision foci is counseling skills in feedbacks given through transcription, feedback can be provided on such as counseling relationship, process skills, or interventions through video recording when the supervision meeting. The main point here is to meet the supervisee's supervision needs by using more than one supervision technique. Similarly, meeting the needs of supervisees should be prioritized in the selection of supervision method (Bernard & Goodyear, 2019; Campell, 2006). For example, if the supervisee needs individual supervision, individual supervision should be used. When proceeding based on supervision needs, the counseling self-efficacy of the supervisees will be strengthened.

In conclusion, supervision, which is the basis of counselor education, should be provided effectively to train qualified counselors with high counseling self-efficacy levels. Undergraduate supervisees have high levels of dependency and anxiety, low levels of personal and professional awareness and counseling self-efficacy (Loganbill et al., 1982; Rønnestad & Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981; Stoltenberg et al., 1998; Stoltenberg & McNeill, 1997). In this respect, supervisors, who have a key role in meeting needs of supervisees and in developing their counseling self-efficacy, should first pay attention to determining a supervision model (Atik et al., 2014; Eryılmaz & Mutlu, 2018; Koç, 2013; Meydan, 2015; Tümlü & Ceyhan, 2021). At this point, since developmental supervision models focus on the developmental needs of the supervisees and suggest that feedback, supervision methods and techniques, time and relationship should be structured from this perspective, it is thought that developmental supervision models are very important in the development of counseling self-efficacy of undergraduate supervisees.

REFERENCES

- Atik, Z. E., Arıcı, F. & Ergene, T. (2014). Süpervizyon modelleri ve modellere ilişkin değerlendirmeler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 305-317.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barbee, P. W., Scherer, D. & Combs, D. C. (2003). Prepracticum service-learning: Examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 43, 108-119.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3th ed.). MA: Pearson.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (5th ed.). MA: Pearson.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6th ed.). MA: Pearson.
- Borders, L. D. & Brown, L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision*. (2th ed.). NJ: Lahaska/Lawrence Erlbaum.
- Borders, L. D. (1994). *The good supervisor*. ERIC Clearinghouse.
- Borders, L. D., Glossoff, H. L., Welfare, L. E., Hays, D. G., DeKruyf, L., Fernando, D. M. & Page, B. (2014). Best practices in clinical supervision: Evolution of a counseling specialty. *The Clinical Supervisor*, 33(1), 26-44. <https://doi.org/10.1080/07325223.2014.905225>
- Campbell, J. (2006). *Becoming an effective supervisor: A workbook for counselors and psychotherapists* (4th ed.). Taylor/Francis Group
- Campbell, J. M. (2000). *Becoming an effective supervisor*. New York: Taylor/Francis Group.
- Cashwell, T. H. & Dooley, K. (2001). The impact of supervision on counselor self-efficacy. *The Clinical Supervisor*, 20(1), 39-47
- Corey, G., Haynes, R. H., Moulton, P. & Muratori, M. (2010). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide* (2th ed). Springer Publishing Company.
- Coşgun, S. & Ilgar, M. Z. (2004). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık deneyimi çalışmalarının adayların özyeterlilik algularına etkisi* (Sözlü sunum). 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Daniels, J. A. & Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 120-130. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2001.tb01276.x>

- Daniels, J. A. (1997). *The influence of performance feedback and casual attribution upon ratings of counseling self-efficacy* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska.
- Eryılmaz, A. & Mutlu, T. (2018). Gelişimsel kapsamlı süpervizyon modeline ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 123-141. <https://doi.org/10.17755/esosder.306932>
- Fickling, M. J., Borders, L. D., Mobley, K. A. & Wester, K. (2017). Most and least helpful events in three supervision modalities. *Counselor Education and Supervision*, 56(4), 289-304. <https://doi.org/10.1002/ceas.12086>
- Friedlander, M.L., Keller, K.E., Peca-Baker, T.A. & Olk, M.E. (1986). Effects of role conflict on counselor trainees' self-statements, anxiety level, and performance. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 73-77. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.1.73>
- Gould, L. J. & Bradley, L. J. (2001). Evaluation in supervision. In L. J. Bradley & N. Ladany (Ed.), *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (pp. 271-303). Taylor/Francis.
- Harris, L. L. (2007). *An examination of the counseling self-efficacy of master's level rehabilitation counselor-in-training* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Iowa.
- Hart, G. M. (1982). *The process of clinical supervision*. MD: University Park Press.
- Haynes, R., Corey, G. & Moulton, P. (2003). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. Pacific Grove, CA: Brookes/Cole.
- Ko, S. F. & Rodolfa, E. (2005). Psychology training directors' views of number of practicum hours necessary prior to internship application. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 318-322.
- Koc, İ. (2013). *The effect of supervision with interpersonal process recall on the counseling skills, self-efficacy and anxiety levels of counselor trainees* (Unpublished doctoral dissertation). Ege University.
- Kocarek, C. H. (2001). *Understanding the relationships among counseling self-efficacy, anxiety, developmental level, coursework, experience, and counselor performance* (Unpublished doctoral dissertation). Western Michigan University.
- Ladany, N., Friedlander, M.L. & Nelson, M.L. (2005). *Critical events in psychotherapy supervision an interpersonal approach*. Washington DC: American Psychological Association.
- Larson, L.M. & Daniels, J.A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 179-218. <https://doi.org/10.1177/0011000098262001>
- Larson, L.M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 219-273. <https://doi.org/10.1177/0011000098262002>

- Leach, M. M., Stoltenberg, C. D., McNeill, B. W. & Eichenfield, G. A. (1997). Self-efficacy and counselor development: Testing the integrated developmental model. *Counselor Education and Supervision*, 37 (2), 115-124.
- Loganbill, C., Hardy, E. & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10(1), 3-42. <https://doi.org/10.1177/0011000082101002>
- Melchert, T. P., Hays, V. L., Wiljanen, L. M. & Kolocek, A. K. (1996). Testing models of counselor development with a measure of counseling self-efficacy. *Journal of Counseling and Development*, 74(6), 640-644.
- Meydan, B. (2015). Bireyle psikolojik danışma uygulamasında Mikro Beceri Süpervizyon Modeli'nin etkililiğinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43), 55-68.
- Pamukcu, B. (2011). *The investigation of counseling self-efficacy levels of counselor trainees* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University.
- Ramani, S. & Krackov, S.K. (2012) Twelve tips for giving feedback effectively in the clinical environment. *Medical Teacher*, 34(10), 787-791. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2012.684916>
- Rigazio-DiGilio, S. A. & Anderson, S. A. (1995). A cognitive-developmental model for marital and family therapy supervision. *The Clinical Supervisor*, 12 (2), 93-118.
- Ronnestad, M.H. & Skovholt, T.M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Development*, 71(4), 396-405. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1993.tb02655.x>
- Ruslau, M. G. (1998). *An examination of self-efficacy in master's level counselor trainees* (Unpublished doctoral dissertation). Western Michigan University.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28(1), 59-65. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.1.59>
- Stoltenberg, C.D. & McNeill, B.W. (1997). *IDM supervision: An integrative developmental model for supervising counselors and therapists*. Routledge.
- Stoltenberg, C.D. & McNeill, B.W. (2010). *IDM supervision: An integrative developmental model for supervising counselors and therapists*. Routledge.
- Stoltenberg, C.D., McNeill, B.W. & Delworth, U. (1998). *IDM supervision: An integrative developmental model for supervising counselors and therapists*. Jossey Bass.
- Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W. & StewartSicking, J. A. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. *Counselor Education and Supervision*, 44(1), 70-80.

- Tümlü, G.Ü. & Ceyhan, E. (2021). Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması Süpervizyonunun Yapılandırılması: Bir Eylem Araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 293-319. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9364>
- Ülker-Tümlü, G. (2019). *Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda Ayrıştırıcı Süpervizyon Modeli'ne dayalı grup süpervizyonu sürecinin yapılandırılması* (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi.
- Wade, J. C. & Jones, J. E. (2015). *Strenght- Based Clinical Supervision: A positive psychology approach to clinical training*. Springer Publishing Company.
- Ward, J. E. (2001). *An exploration of the development of counseling self-efficacy during the supervision process; including the dynamics of counselor development, the supervisory relationship, satisfaction with supervision, and experience* (Unpublished doctoral dissertation). Southern Illinois University.
- Watkins, C. E. (Ed.). (1997). *Handbook of psychotherapy supervision*. Wiley.
- Whittaker, S.M. (2004). *A multi-vocal synthesis of supervisees' anxiety and self-efficacy during clinical supervision: Meta-analysis and interviews* (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University). ProQuest Dissertations and Thesis Global.

Covid-19 Döneminde Okul Psikolojik Danışmanlarının Deneyimleri

Melike Koçyiğit¹

Özet

COVID-19 salgını eğitim sistemini önemli ölçüde etkileyerek dünya çapında okul psikolojik danışmanlarının zorluklar yaşamasına yol açmıştır. Okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin iyilik halini ve akademik başarısını arttırmada önemli bir rol oynamaktadır, ancak salgın, bu hizmetlerin sağlanmasında daha önce deneyimlenmemiş zorlukları da beraberinde getirmiştir. Pandemi dönemi, okul psikolojik danışmanlarını, bir yandan kendi kişisel ve mesleki zorluklarını yönetirken çevrimiçi psikolojik danışmanlık gibi yeni hizmet sunma yöntemlerine uyum sağlamaya yöneltmiştir. Bu sistematik derlemede, Türkiye’de okul psikolojik danışmanlarının COVID-19 salgını sırasındaki deneyimleri, karşılaştıkları zorluklar ve pandeminin etkileri incelenmiştir. Ayrıca, bu deneyimler sonucunda pandemi sonrası öğrencilere ve ailelere etkili hizmetler sunmaya devam edebilmelerini sağlamak için öneriler de ele alınmıştır.

1. Giriş

2019 yılından itibaren tüm dünyanın gündeminde yer alan Covid 19 pandemisinin, sosyal, ekonomik, eğitsel, politik pek çok alandaki uzun dönemli etkileri halen görülmektedir. Yaşamını kaybetme riski ile karşı karşıya kalmanın yanı sıra, pandemi, sevdiklerinin kaybı, işten ayrılma, geleneksel çalışma saatlerinin değişmesi, birçok yetişkin için, çevrimiçi çalışmanın veya işsizlikle mücadele etme ve çocukların tam zamanlı olarak evde kalmasının getirdiği zorluklar gibi çok boyutlu değişimleri ortaya çıkarmıştır. Pek çok kişi için ilk kez deneyimlenen bu zorlu süreç, korku, üzüntü, öfke ve çaresizliği tetikleyen çok büyük bir kontrol kaybı yaşanmasına yol açmıştır (Szilagyi, 2021). Ekonomik sorunlar, bulaş riskini azaltmak için zorunlu tutulan eve

1 Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

kapanma ve sosyal izolasyon, bu duruma eşlik eden çok fazla belirsizlik, çaresizlik, hayal kırıklığı, korku, yalnızlık ve üzüntü duygularının derin izler bırakmasına neden olmuştur (Khan ve diğerleri, 2020). Dolayısıyla pandeminin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri de önem kazanmıştır (Litam, Ausloos, & Harrichand, 2021). Nitekim 32 ülkeden bireylerle yürütülen araştırmaların sonucunda küresel olarak depresyon, kaygı, uyku problemleri, travma sonrası stres gibi sorunların yaşandığı ortaya konmuştur (Nochaiwong ve diğerleri, 2021). Yaygın etkileri nedeniyle, yalnızca hastalığa yakalananlar ya da sağlık çalışanları değil, genel popülasyonda da olumsuz duygular, psikososyal sorunlar görülmüştür (Brooks ve diğerleri, 2020; Kaufman ve diğerleri, 2020).

“Yeni normal”, “EvdeKal” çağrıları ve sosyal izolasyonun sağlanması, pandeminin yaygınlaşmasını önlemek için kritikken, iş yaşamında olduğu gibi eğitimde de radikal değişimleri beraberinde getirmiştir. Pek çok ülkede alınan ilk önlemlerden biri okulların kapatılması olmuştur. Türkiye’de 11 Mart 2020 tarihinde görülen ilk vakadan sonra tüm kademelerde eğitime kısa bir süreliğine ara verilmiştir. İlerleyen süreçte ilk olarak Millî Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu işbirliğiyle ilkokul, ortaokul ve lise derslerinin işlendiği TRT EBA (Eğitim Bilişimi Ağı) TV yayınlarına başlamıştır. Ardından tüm kademelerde çevrimiçi dersler yapılmaya başlamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Eğitimin tüm paydaşları için uzaktan eğitim dönemi, ilk kez deneyimlenen bir süreç olmuş; bu dönemin eğitime ve kişisel / sosyal hayatlarına olumlu ve olumsuz pek çok etkisi öne çıkmıştır. Uzaktan eğitime hızlı geçiş, eğitime erişim, teknolojik altyapının yetersizliği gibi pek çok faktör öne çıkmıştır. Dolayısıyla pandemi nedeniyle okulların kapalı olması hem öğrenciler ve veliler hem de okul yöneticileri ve öğretmenler için daha önce yüz yüze eğitimde deneyimlenmeyen yeni sorunlara çözüm bulmayı ve yeni durumlara uyum sağlamayı gerekli kılmıştır (Dost, Aslan ve Aslan, 2022).

Tüm bu uyum sürecinde, veli, idareci ve öğrencilerle iletişim kurulması, gerekli bilgilendirmelerin yapılması, rehberlik çerçeve planlarında yer alan aktivitelerin yanı sıra okul psikolojik danışmanlarının, yürütmesi gereken görevler arasına girmiştir. Bu süreçte hem öğretmenlerin hem de psikolojik danışmanların yoğun bir biçimde Whatsapp grupları üzerinden iletişim kurdukları, telefonla konuşma ve mesajlaşma yoluyla da süreci ilerletmeye çabaladıkları bilinmektedir (Kiye, 2022). Araştırmalarda, pandemi sonucunda okul psikolojik danışmanlarının iş sorumluluklarının değiştiği, sanal derslere katılmayan öğrencileri takip etmek, (Akgül, ve diğerleri, 2021; American School Counseling Association/ASCA, 2021), zaman zaman bir öğretmen olarak görev yapmak, evrak işlerine daha fazla zaman ayırmak ve öğrencilere/

ailelere ulaşmaya çalışmak gibi görevlerin eklendiği görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarından, tüm bunları ek ücret ödmeden çalışma saatleri dışında da yapmaları istenmiştir (Akgul, ve diğerleri, 2021). Bu sebeple psikolojik danışmanlıkla ilgili olmayan sorumlulukların verilmesi ve hafta sonları da dahil olmak üzere uzun çalışma saatlerinin olmasının okul psikolojik danışmanlarına aşırı iş yükü getirdiği görülmüştür (Savitz-Romer ve diğerleri, 2021).

Aynı zamanda COVID-19 salgını, okul psikolojik danışmanlarının kritik rolünü öne çıkaran bir kriz durumu olarak değerlendirilmektedir (Akgul, ve diğerleri, 2021). Öğrenciler ani okul kapanmalarına, beklenmedik kayıplara, kronik ve akut strese, kaygıya, ailesel strese ve evde karantinanın getirdiği zorluklara maruz kalmışlardır (Guessom, et al, 2020). Öğrencilerin bu kriz döneminde psikolojik danışmanlık hizmetlerine olan ihtiyaçları artmışken (Akgul, Brown, & Karch, (2021), teknoloji destekli ve sanal ortamlarda bu hizmetleri sunmak güç olmuştur. Bir yandan tüm dünyada tele-terapi/ çevrimiçi psikolojik danışma popülerlik kazanmış, ruh sağlığı hizmetleri teknoloji tabanlı olarak yürütülmüştür (Sandhu & Singh 2021). Ancak rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında sunum, seminer, psikoeğitim, sınıf rehberliği etkinliklerinin uzaktan ve çevrimiçi olarak Zoom Meeting ve Google Meet çevrimiçi platformları aracılığıyla daha kolay sunulabilse de (Kiye, 2022) okul psikolojik danışmanlarının çevrimiçi psikolojik danışma deneyimleri ile ilgili araştırmalar halen oldukça sınırlıdır. Türkiye’de çevrimiçi psikolojik danışma deneyimlerinin ve standartlarının henüz yeni tartışılmaya başlandığı bir (Bastemur ve Bastemur, 2015; Savaş ve Harmancı, 2010; Tanrıku, 2009; Zeren, 2015, 2017) dönemdeyken, pandemi ile bir gereklilik olarak öne çıkmasıyla, çevrimiçi psikolojik danışma, yeterlilikleri gözetilmeksizin herkesin kullandığı bir araç olmuştur. Ancak okul psikolojik danışmanlarının bu hızlı geçiş için yeterli eğitim almadıklarını belirtmektedir (Akgul ve diğerleri, 2021).

1.1.Araştırmanın Amacı

Okul psikolojik danışmanları, okul ortamındaki tüm öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal/duygusal ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemektedir (ASCA, 2019). Okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını temel alarak önleyici, iyileştirici ve destek hizmetlere ilişkin görevlerini yerine getirmektedir ve bu süreçte genellikle öğretmenler, yöneticiler ve aileler gibi birçok paydaşla iş birliği içinde çalışmaktadırlar (Mullen, Chae, Backer ve Niles, 2021). Dolayısıyla, öğrencilerin iyilik halini artırmaya yardımcı olan okul psikolojik danışmanlarının okullarda kritik bir role sahip olduğu düşünülmektedir (Strear, Duffy, & Sunde, 2021).

Türkiye’de yürütülen araştırmalarda, okul psikolojik danışmanlarının karşılaştığı zorluklardan biri olarak rollerin ve sorumlulukların net olmaması, bu konuda diğer paydaşlarla fikir birliğinin olmaması (Altun ve Camadan, 2013; Baker ve Çetinkaya, 2007; Hamamcı, Murat ve Çoban, 2004) öne çıkmaktadır. Bilindiği üzere, okul psikolojik danışmanları, asıl işleri ile ilgili olmayan görevlerle ne kadar çok meşgul olurlarsa, iş doyumları ve öğrencilere sundukları doğrudan hizmet o kadar düşük olmaktadır (Moyer, 2011). Lambie’ye (2007) göre, “okul psikolojik danışmanları, çoklu talepler, rol belirsizliği, ağır vaka yükleri ve süpervizyon eksikliği nedeniyle yüksek düzeyde stres yaşayabilmektedir” (s. 82). Nitekim psikolojik danışma ile ilişkili olmayan işler/aktiviteler yapmak durumunda kalmak, psikolojik danışmanlarda tükenmişliğin temel sebebi olarak bilinmektedir (Akten, 2007; Bardhoshi, Schweinle & Duncan, 2014). Psikolojik danışmanın yaşadığı tükenmişlik, psikolojik danışman-danışan ilişkisi üzerinde zararlı bir etkiye sahip olduğu için (Farber, 1990), tükenmişliğe katkıda bulunan faktörlerin farkında olmak çok önemlidir (Akgul, ve diğerleri, 2021).

Pandemi sırasında ise, söz edildiği üzere okul psikolojik danışmanlarının yeni düzene uyum sağlama sürecinde, görev tanımlarındaki belirsizliğin de bir sonucu olarak düşünülen yeni görevler yürütmek durumunda olduğu görülmektedir. Aynı zamanda pandemide ruh sağlığı çalışanları da mesleki yaşam kalitelerini etkileyecek şekilde yüksek düzeyde stres yaşamış ve travma sonrası semptomlarla karşı karşıya kalmıştır (Litam, Ausloos, & Harrichand, 2021). Okul psikolojik danışmanları pandeminin getirdiği, kaygı, çaresizlik, öfke gibi kendi duygularını düzenlerken, bir yandan da hızlı değişimlerin gerektirdiği uyum sürecini de yönetmek durumunda kalmıştır.

Öne sürüldüğü üzere pandemiden nasıl etkilenildiği, ülkelerin bu gibi kriz durumlarına ilişkin hazırlıklarına, ekonomik kırılganlıkları ve atılan adımlara göre değişkenlik göstermektedir (Nochaiwong, 2021). Öğrencilerin uzaktan eğitime erişimde yaşadığı sorunların bir kısmının pandemide Türkiye’de alınan önlemler ve koşullarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sorunlarla baş etme güçlüğü de okul psikolojik danışmanlarını etkilemiştir. Halihazırda mesleki sorunların çözümü hedeflenirken, pandemi ile okul psikolojik danışmanları için yeni ihtiyaçlar ortaya çıkmıştır. Nitekim Türkiye’de okul psikolojik danışmanlarının pandemi sürecindeki deneyimlerini anlamak, sonrasında yürütecekleri hizmetleri belirlemek ve planlamak, kendi ruh sağlığı ihtiyaçlarını fark etmeleri konusunda önemlidir. Bu amaçla, bu araştırmada Türkiye’deki okul psikolojik danışmanlarıyla yürütülen çalışmaların bulguları bir araya getirilerek incelenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, COVID-19 pandemisinde okul psikolojik danışmanlarının deneyimlerini araştırmak için yürütülen bir sistematik derlemedir.

2.2. Arama ve Seçim Kriterleri

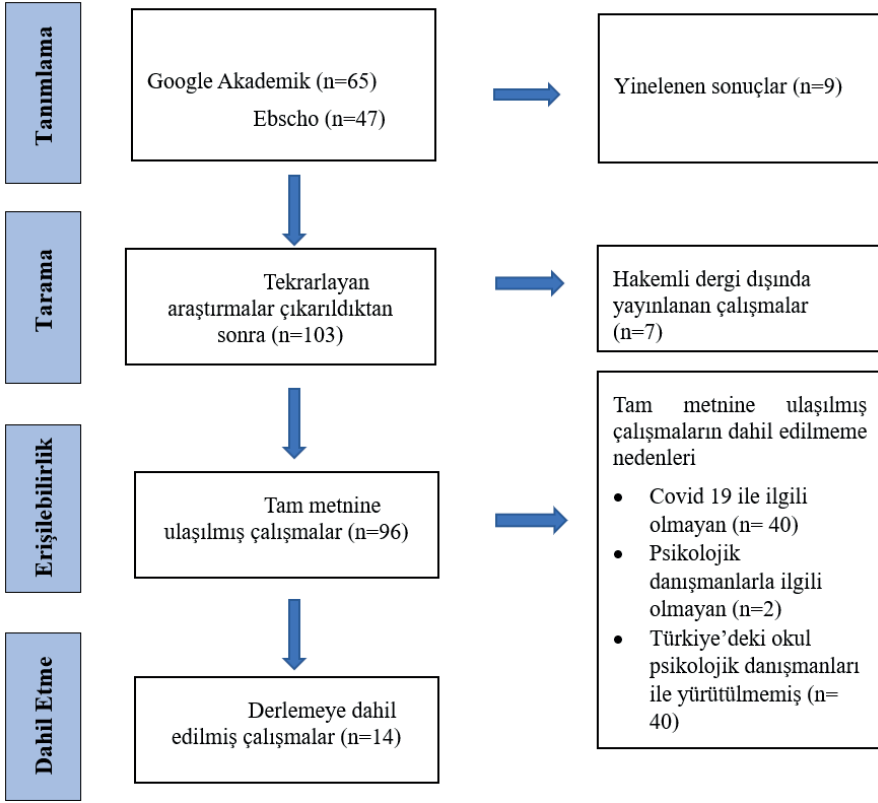
Google Scholar ve EbscoHost veri tabanında, başlığında “Covid 19”, “pandemi”, “pandemic” ve “okul psikolojik danışmanı/ school counselor” “rehber öğretmen” anahtar kelimeleri bulunan 2019 yılından bugüne yayınlanmış araştırmalar aranmıştır.

2.3. Dahil Edilme Kriterleri

Araştırmaların dahil edilme kriterleri, a) hakemli dergilerde yayınlanan, orijinal makale olması ve b) İngilizce veya Türkçe yazılmış olması c) araştırma makalesi olması d) 2020- 2023 yılları arasında yayınlanmış olması, e) araştırmanın Türkiye’de görev yapan okul psikolojik danışmanlarıyla yürütülmüş olması ve f) tam metnine ulaşılabilmesi, olarak belirlenmiştir. Tam metnine ulaşamayan makaleler dışında kriterleri karşılayan çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca tam metnine ulaşılan araştırmaların kaynakçalarından yola çıkarak manuel tarama da yapılmış, yine tam metnine ulaşılan çalışmalar derlemeye eklenmiştir.

2.4. Araştırmaların Belirlenmesi

Derleme sürecini takip etmek ve bulguları raporlamak için Sistematik Derlemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri (PRISMA) standart kılavuzu kullanılmış, süreç şekil 1’de sunulmuştur (Liberati, 2009).



Şekil 1. PRISMA temel alınarak yürütülen dâhil etme süreci (Page ve diğerleri, 2021)

3. Bulgular

Tablo 1'e bakıldığında üç çalışmanın nicel (Akgül & Atalan Ergin, 2022; Polat, Işıkaş, & Tatlı, 2022; Uğur & Sarı, 2022), diğer 11 çalışmanın ise nitel araştırma olduğu görülmektedir. Nitel araştırmalarda sıklıkla fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırmaların örnekleminde yer alan okul psikolojik danışmanı sayısı, araştırmanın yöntemi ile de ilişkili olarak 14 ila 415 arasında değişmektedir.

Çalışmaların okul psikolojik danışmanlarının rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin çevrimiçi yürütülmesi ile ilgili görüşlerini almayı hedeflediği görülmektedir. Özdoğan ve Berkant (2020) ve Eşici ve diğerlerinin (2021) çalışmasında öğretmen ve diğer bir paydaş olarak yöneticilerin, akademisyenlerin ve öğrencilerin de uzaktan eğitimle ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Can ve Nikolayidis (2023) ise çalışmasında velilerin görüşlerine de yer vermiştir. Bu çalışmalarda da okul psikolojik danışmanlarının sunduğu

çevrimiçi hizmetler ele alınmıştır. Bulgular, okul psikolojik danışmanlarının pandemide sunduğu hizmetler, çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerinin güçlü ve zayıf yanları, pandeminin okul psikolojik danışmanlarına etkisi ve pandemi sonrası okul psikolojik danışmanlarının ihtiyaçları olarak ele alınmıştır.

3.2. Okul Psikolojik Danışmanlarının Pandemide Sunduğu Hizmetler

Psikolojik danışmanlar pandemi sürecinde, veli ve öğretmenlere yönelik müşavirlik, Covid-19 hakkında bilgilendirme ve üst öğrenim kurumlarının tanıtılması (Büyükcüra & Filiz, 2022; Öztan Ulusoy & Cihangül, 2021; Topal ve diğerleri, 2022), verimli ders çalışma teknikleri ve zaman yönetimi, rutin oluşturma hakkında bilgilendirme (Çetin Dalgıç ve diğerleri, 2021; Tuzgöl Dost ve diğerleri, 2022) grup rehberliği (Kaplan ve Şentürk, 2022) gibi rehberlik faaliyetlerini çevrimiçi platformlar aracılığıyla gerçekleştirmişlerdir. Dolayısıyla okul psikolojik danışmanlarının gelişimsel ihtiyaçları da içeren önleyici hizmetler ve iyileştirici hizmetler sundukları (Topal ve diğerleri, 2022) görülmektedir. Ayrıca kriz yönetimi, stres ve kaygı yönetimi gibi konularda uzman olan okul psikolojik danışmanları tarafından veli görüşmesi, öğrenci görüşmesi ve müşavirlik çalışmaları yürütülmüştür (Eşici ve diğerleri, 2021; Tuzgöl Dost ve diğerleri, 2022). Aile içi iletişim, ailede teknoloji bağımlılığını azaltma gibi konular ele alınmıştır. Ailelerle ve öğretmenlerle yürütülen müşavirlik çalışmalarının da öğrencilerin uzaktan eğitime katılımını ve motivasyonlarını artırmayı hedeflediği görülmüştür (Tuzgöl Dost ve diğerleri, 2022). Bu amaçla bireysel görüşmeler ve seminer çalışmaları yapılmış, broşür, video, bilgilendirme metinleri ve dijital bültenler hazırlanmış, çevrimiçi aktiviteler gerçekleştirilmiştir (Can ve Nikolayidis, 2023; Kaplan ve Şentürk, 2022).

Tablo 1. Covid 19 Pandemisinde Okul Psikolojik Danışma Hizmetleri ile İlgili Araştırmalar

Yazar	Yöntem	Örneklem	Bulgular
Topal, Odacı & Özer (2022)	Nitel / Durum Çalışması	14 okul psikolojik danışmanı	-Psikolojik danışmanlar Covid-19 hakkında bilgilendirmeler yapmak ve üst öğrenim kurumlarının tanıtılması, veli ve öğretmenlere yönelik müşavirlik gibi uzaktan eğitim faaliyetleri yürüttükleri ortaya konmuştur. -Bu hizmetleri sunarken karşılaşılan sorunlar ise, öğrencinin teknolojik cihaz erişiminde yetersizlikler olması, internet bağlantı problemleri, hareketin kısıtlanması, öğretim faaliyetlerinin sınav ve notla değerlendirilememesi, hizmetleri sunarken öğrenciyle hedeflenen etkileşimin sağlanamaması, öğrencilerde motivasyon kaybı olarak sıralanmıştır. -Okul psikolojik danışmanları, zaman ve mekân açısından esneklik sunması ve ekonomik olmasını ise uzaktan eğitim faaliyetlerinin, avantajlı yanları olarak belirtmiştir.
Uğur & Sarı (2022)	Nicel	415 okul psikolojik danışmanı	-Okul psikolojik danışmanlarının bilinçli farkındalık puanlarının travma sonrası büyümeyi anlamlı düzeyde yordamadığı bulunmuştur. Öte yandan acının dönüştürücü gücü puanlarının travma sonrası büyümenin üçte ikisini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası büyümelerinin, çocukluk travmasına sahip olma durumuna ve hizmet yılına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya konmuştur.
Tüzgöl Dost, Aslan & Aslan (2022)	Nitel / fenomenoloji	55 Okul Psikolojik Danışmanı	Okul psikolojik danışmanlarına göre, uzaktan eğitimin psikolojik, ilişkisel ve akademik katkıları olduğu gibi, bu alanlarda olumsuz etkileri de olmuştur.
Polat, Işıktaş, & Tath (2022)	Nicel	119 okul psikolojik danışmanı, 276 Öğretmen	Psikolojik danışmanlarda teknostres ve Covid-19 kaygısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkili bulunurken; teknostres ve örgütsel sinizm arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda öğretmen teknostresinde, COVID-19 kaygısı ve örgütsel sinizmin önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir.
Kaplan & Şentürk, (2022)	Nitel	20 okul psikolojik danışmanıya aynı kademedeki 43 öğrenci	Pandemi döneminde sunulan hizmetlere bakıldığında, “Bilinçli Teknoloji Kullanımı” ve “Psikolojik Sağlık” konularında grup rehberliği ve bireysel görüşmeler yürütüldüğü görülmüştür. Özel eğitim hizmeti alan öğrencilere yönelik seminer çalışmalarıyla birlikte tanılama-yönlendirme hizmeti, müşavirlik hizmeti ve destek eğitimi çalışmaları yürütülmüştür.

Özdoğan & Berkant (2020)	Nitel/ fenomenoloji	İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yetkili (N=2), okul yöneticileri (N=18), branş öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları (N=27), Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyeleri (N=20), veliler (N=19), ilkökul-üniversiteden 51 öğrenci	Uzaktan eğitimin, zamandan bağımsızlık, mekândan bağımsızlık zaman kazanımı, farkındalığın artması teknoloji kullanımı, öğrenme ortamı işlevselliği olarak avantajlı yanları ortaya konulmuştur. Dezavantajları olarak ise teknoloji yetersizliği, duyuşsal eksiklik, ölçme değerlendirme sorunları, ortam yetersizliği, aktif katılmama, öğretimde tekdüzelik, hazırlıksız olma belirlenmiştir.
Kiye (2022)	Nitel	166 psikolojik danışman	Çevrimiçi olarak yürütülen psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine ilişkin metaforlar, kazanım olumsuzluk, eksiklik/ sınırlılık, belirsizlik, endişe/zorluk başlıkları altında kategorilendirilmiştir. Okullarda ve RAM' larda çevrimiçi rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik metaforik algıları çoğunlukla olumsuz bulunmuştur.
Yaşar (2021)	Nitel	27 psikolojik danışman	Bu süreçte okul psikolojik danışmanlarının sınıf rehber öğretmenleri ile yaptıkları müşavirliğin arttığı görülmüştür. Çevrimiçi psikolojik danışmanlığın önemli ölçüde fayda sunduğu belirtilmiştir. Psikolojik danışmanlar Covid 19 sonrası dönemde uyum sorunları olarak okula devam konusunda eski düzenin devam ettiremeyeceğini ve bu süreçte öğrenme kayıpları yaşanabileceğini öngörmüştür.
Eşici, Ayaz, Yetim, Yaşar, & Bedir (2021)	Nitel/ fenomenoloji	90 öğretmen	Okul psikolojik danışmanları uzaktan eğitim sürecinde veli görüşmesi, öğrenci görüşmesi, müşavirlik çalışmaları sunmuşlardır COVID-19 sürecinin öğretmenler üzerinde hem negatif hem de pozitif etkileri söz konusudur. Öğretmenlerin kaygı, özlem, aile içi çatışmalar, korku, çaresizlik ve umutsuzluk yaşarken bir yandan da mesleki ve kişisel gelişim fırsatı sunmasını, teknoloji kullanımındaki gelişmeleri olumlu etkiler olarak belirtmiştir.
Kuş & Aydın, (2022)	Nitel	56 okul psikolojik danışmanı	Küresel salgın sürecinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin uzaktan yürütülmesinde okul psikolojik danışmanlarının deneyimleri, karşılaştıkları zorluklar ve fırsatlar olarak kategorilendirilmiştir.
Akgül, & Atalan Ergin, (2022).	Nitel	149 okul psikolojik danışmanı	Sonuçlar, daha yüksek dayanıklılık ile çevrimiçi okul psikolojik danışmanlığına yönelik daha iyi tutumlar arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Dayanıklılık puanı yüksek olan okul psikolojik danışmanlarının dijital öz-yeterliği daha yüksek bulunmuştur ve çevrimiçi okul danışmanlığına yönelik daha olumlu tutumlarla ilişkilendirilmiştir.

Can & Nikolayidis (2023)	Nitel	15 rehber öğretmen ve 3 okul müdür yardımcısı ile 30 veli	Araştırma bulgularına göre rehber öğretmenler, pandemi sürecinde görüşmeleri yapamama, öğrenciyi takip edememe, öğrenciye ulaşmada güçlük, özel eğitim öğrencilerini izleyememe, çevrimiçi içerik eksikliği ve uzaktan öğretim sürecinin etkili olmaması, şeklinde güçlükler yaşandığını belirtmiştir. Ayrıca rehber öğretmenler, çevrimiçi rehberlik etkinliklerini yürütmede yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir.
Öztan Ulusoy & Cihangül (2021)	Nitel	20 psikolojik danışman	Bulgular yaşanan krizi anlamlandırmak için okul psikolojik danışmanlarının bilgilendirme çalışmaları ve görüşmeler yaptıklarını göstermiştir. Bu çalışmalar duygu yönetimi ve başa çıkma becerilerine destek olmaya odaklanmıştır. Öte yandan katılımcılar çevrimiçi hizmet sunmak için eğitim ihtiyaçları olduğunu, konsültasyon çalışmalarının artmasını ve krize müdahale planlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.
Büyükcura & Filiz (2022)	Nitel	15 psikolojik danışman	Katılımcıların daha çok bilgi toplama-yayma, program geliştirme-hazırlama-uygulama hizmetlerine ağırlık verdiği görülmüştür. İnternet bağlantısı sorunları, teknolojik bilgi yetersizliği, öğrencilerin ilgisinin azlığı, çalışma saatlerinin uzaması gibi sorunlarla karşılaşan psikolojik danışmanlar, idareyle, velilerle ve öğretmenlerle iş birliği geliştirme ve ortak anlayış oluşturmada zorluk yaşamışlardır.

3.2. Pandemide Yürütülen Çevrimiçi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Güçlü Yanları ve Karşılaşılan Güçlükler

Araştırmalarda okul psikolojik danışmanlarına göre çevrimiçi psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin güçlü yanları olduğu gibi zorlukların da öne çıktığı görülmektedir. Söz konusu hizmetleri çevrimiçi ortam yürütmenin yarattığı güçlükler, teknolojik sorunlar, eğitsel sorunlar, öğrenci ile ilişkili güçlükler ve psikolojik danışmanlarla ilişkili güçlükler olarak sınıflandırılmıştır (Şekil 1). (Kuş ve Aydın, 2022; Özdoğan ve Berkant, 2020; Öztan Ulusoy, ve Cihangül, 2021; Tuzgöl-Dost ve diğerleri, 2022).

3.3. Pandeminin Okul Psikolojik Danışmanlarına Etkisi

Pandemi ile birlikte hızla çevrimiçi uygulamalar aracılığıyla hizmet sunmaya başlayan okul psikolojik danışmanlarının da kişisel ve mesleki olarak bu süreçten etkilendiği görülmektedir. Kaygı, özlem, aile içi çatışmalar, korku, çaresizlik ve umutsuzluk, yaşadıkları olumsuz duygular olarak belirtilirken (Eşici ve diğerleri, 2021), okul psikolojik danışmanlarının da

iyi oluşlarının azaldığı, zoom yorgunluğu yaşadıkları (Kuş ve Aydın, 2022) sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan hizmet içi eğitimlerin artması, dijital veri kaynaklarının artması (Kuş ve Aydın, 2022) pandemi ve sonrasındaki süreçte ortaya çıkan mesleki gelişim fırsatı olarak değerlendirilmektedir.

Teknolojik Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> •Bağlantı sorunları •Cihaz eksikliği
Eğitsel Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> •Uzaktan eğitim için hazırlıksız olma •Ölçme ve değerlendirme sorunları •Etkileşim sağlanamaması •Daha çok ödev verilmesi
Öğrenci ile İlişkili Güçlükler	<ul style="list-style-type: none"> •Motivasyon düşüklüğü •Aktif katılım sağlamamaları •Kaygılarının artması •Akran ilişkilerinde gerilemeler •Özel gereksinimleri olan öğrencilerin eğitime erişimde sorun yaşamaları
Psikolojik Danışmanlarla İlişkili Güçlükler	<ul style="list-style-type: none"> •Teknoloji kullanımı ile ilgili bilgi yetersizliği •Görev tanımındaki belirsizlikler •Öğretmen ve velilerle çevrimiçi iletişime geçmenin güçlüğü
Etik Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> •18 yaş altı öğrencilerin bilgi ve görüntüsünün paylaşılmasında gizlilik sorunları

Şekil 1. Pandemide Çevrimiçi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yürütülmesinde Karşılaşılan Güçlükler

Kitlesel olarak ilk kez deneyimlenen çevrimiçi uygulamalar aracılığıyla sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin güçlü yanları ise şöyledir (Şekil 2):

Uygulama Pratikliği	<ul style="list-style-type: none"> • Zaman ve mekan açısından esneklik sunması • Ekonomik olması • Velilerle ve öğretmenlerle çalışmada erişimi kolaylaştırması • Daha fazla öğrenciye ulaşabilmek
Teknoloji Destekli Uygulamaların Kullanımı	<ul style="list-style-type: none"> • Ölçek veya envanter uygulamayı kolaylaştırması • Video /görüntü kullanımının artması • Dijital veri kaynaklarının çoğalması

Şekil 2. Pandemide Yürütülen Çevrimiçi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Güçlü Yanları

3.4. Pandemi Sonrası Okul Psikolojik Danışmanlarının İhtiyaçları

Araştırma bulgularında okul psikolojik danışmanlarının karşılaştıkları yeni durumlara yönelik eğitim alma ihtiyacının öne çıktığı görülmüştür (Eşici ve diğerleri, 2021). Okul psikolojik danışmanlarının teknoloji kullanımı, kriz durumları ile başa çıkma ve yönetme, aile ile etkileşim (Eşici ve diğerleri, 2021), dijital içerik üretme (Eşici ve diğerleri, 2021; Can ve Nikolayidis, 2023) ve çevrimiçi platformları kullanma, çevrimiçi ortamda öğrencilere ulaşma, etkileşim sağlama, riskli öğrencileri takip etme ve okul, öğrenci, öğretmen iletişimini takip etme gibi ihtiyaçları öne çıkmıştır. Ayrıca kriz durumları (salgın hastalıklar, depresyon, sel, göç, yangın vb..) ile ilgili, çevrimiçi olarak sunulabilecek rehberlik programları ve etkinlikleri hazırlanmasına ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Can ve Nikolayidis, 2023). Öte yandan dijital eğitim ortamlarında psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin açık bir yönerge hazırlanmasına, okul yöneticilerin tarafından bu yönergenin tüm paydaşlarla paylaşılmasına ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Kuş ve Aydın, 2022). Okul psikolojik danışmanlarının kendi psiko-sosyal ihtiyaçları olarak ise zor durumlarla başa çıkma ve zaman yönetimi öne çıkmaktadır (Can ve Nikolayidis, 2023). Ayrıca psikolojik danışmanlarının kendi iyi oluşlarını ve psikolojik sağlamlıklarını artırmaya ihtiyaçları olduğu görülmüştür (Tuzgöl- Dost ve diğerleri, 2021).

4. Tartışma

Covid-19 pandemi döneminde okul psikolojik danışmanlarının rolü ve önemi üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin ruh sağlığı hizmetlerine artan ihtiyacına vurgu yapmaktadır. Bu süreçte, öğrencilerin yaşadığı stres, kaygı ve duygusal zorluklar ile başa çıkmak ve yeni duruma uyum sağlamak için okul psikolojik danışmanlarının desteğine daha fazla ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda, araştırmalar da okul psikolojik danışmanlarının, Covid-19 pandemi döneminde dijital platformlar ve uzaktan eğitim yoluyla öğrencilerin ruh sağlığına yönelik hizmetleri sürdürmeye çalıştıklarını ortaya koymuştur. Öte yandan öğrencilerin bu hizmetlere ulaşmasında karşılaşılan güçlükler de söz konusudur. Ayrıca, okul psikolojik danışmanlarının kendilerinin de bu dönemde artan iş yükü ve kaynak yetersizliği ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda yoğunlukla çevrimiçi rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının değerlendirilmeleri dikkat çekmektedir. Pandemi döneminde kolaylaştırıcı, pratiklik ve esneklik sunsa da çevrimiçi hizmetleri sunmanın zorlayıcı ya da dezavantajlı yanları da çevrimiçi psikolojik danışmayı inceleyen araştırma sonuçlarıyla benzer

şekilde gözlenmiştir. Teknolojik sorunlar, bağlantı problemleri, öğrencilerin motivasyonunun düşük olması, etik sorunlar ve pandemi ile birlikte eşlik eden kaygı da söz konusu güçlükler arasındadır (Amanvermez ve diğerleri, 2020; Baştemur ve Baştemur, 2015; Buyruk Genç, Amanvermez, Zeren ve Erus, 2019; Donat Bacioğlu ve Onat Kocabıyık, 2019; Erus ve Zeren, 2020, Hamamcı, 2007; Mohan ve diğerleri, 2020; Öztan Ulusoy, ve Cihangül, 2021; Tanrikulu, 2009; Zeren, 2014, 2020; Zeren ve Bulut, 2018).

Öte yandan Szilagyı'nın (2021) belirttiği gibi, çoğu ülkede okul psikolojik danışmanlarının çevrimiçi iletişim becerileri konusunda çok az eğitiminin olması ya da hiç eğitiminin olmaması, teknoloji kullanımı ile ilgili becerilerinin sınırlılığı ve çevrimiçi etkileşimler için uyabilecekleri ya da model alabilecekleri bir etik kural kılavuzunun da olmaması süreci zorlaştırmıştır. Dolayısıyla okul psikolojik danışmanlarının uzaktan (telefonla ya da telekonferans yoluyla) hizmet sunmanın yeni gerçekliğine çok kısa bir sürede uyum sağlamalarının beklenmesi de zorlayıcı olmuştur. Nitekim araştırma bulgularında da okul psikolojik danışmanlarının teknoloji kullanımına ilişkin yetersiz olmaları süreçteki zorluklar olarak öne çıkmaktadır.

Tüm rehberlik hizmetlerinde olduğu gibi, çevrimiçi hizmetlerin sürdürülebilirliği için okulların ve veliler, öğretmenler ve okul yöneticileri olmak üzere ilgili tüm paydaşların iş birliği içinde hareket etmesi önemli görünmektedir. Kriz durumlarına uyum sağlamada, çevrimiçi uygulamaları takip etme ve etkililiğini artırma konusunda bu iş birliği daha da önem kazanmıştır. Tüm bu süreçte, ev ve iş yaşamının birbirine karışması ile (Tuzgöl-Dost ve diğerleri, 2022), psikolojik danışmanların üzerindeki yük büyük ölçüde artmıştır (Sandhu & Singh, 2021). Bardhoshi, Schweinle ve Duncan (2014) ve Akgül ve diğerleri (2021), okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışmanlık dışında yürüttükleri görevler (whatsapp grupları kurup öğrenci ve velilerle sürekli iletişim kurmaya çalışmak gibi) nedeniyle pandemi döneminde tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuştur. Rangka ve diğerleri (2021) ise yaşanan tükenmişliğin çalışma süresine, medeni duruma ve eğitim geçmişlerine göre farklılık gösterdiğini bulmuştur. Türkiye'de okul psikolojik danışmanlarının pandemiye yaşadığı tükenmişliğin de incelenmesi sonraki süreçte sundukları hizmetin etkililiği ve kişisel olarak iyilik hallerinin korunması için önemli görünmektedir.

Nitekim mevcut durumda da Türkiye'de okul psikolojik danışmanları öğrencilerin travmatik yaşantılarına tanıklık etmekte (Yeşilyaprak, 2016), bu nedenle ikincil travmatik stres yaşayabilmektedir (Uğur ve Sarı, 2022). Pandemiye beklenmeyen bir durumla karşılaşan tüm eğitimciler gibi, okul psikolojik danışmanları da iş ve aile taleplerini dengelemek, kendi ruh

sağlıklarını/kaygılarını yönetmek ve yeni teknoloji biçimlerine uyum sağlamak gibi kişisel stres faktörleri yaşamışlardır (Savitz-Romer ve diğerleri, 2020). Kendi uyum stresleri ve kişisel kayıpları ile uğraşırken, bu “yeni normale” geçişte danışanlarına ve topluluklarına yardımcı olma yönündeki artan taleple karşı karşıya kalmış (Szilagyi, 2021); tükenmişlik, bitkinlik yaşadıklarını ve kişisel sağlık için daha az zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir (Akgul, ve diğerleri, 2021). Yurtdışında pandemi döneminde yapılan çalışmalarda keşfedilmeye çalışılsa da (Szilagyi, 2021), Türkiye’deki araştırmalarda okul psikolojik danışmanlarının pandemideki deneyimlerinde merhamet yorgunluğu ve ikincil travmatik stres gibi kavramlar ele alınmamıştır. Böyle bir kriz durumuna uyum sağlama sürecinde, öğrenci ve velilerin iyilik hallerini artırmak için hizmet sunan psikolojik danışmanların kendi iyi oluşları ve psikolojik sağlıklarını artırmak için onlara yönelik yeterince çalışma yapılmadığı vurgulanmaktadır (Tuzgöl Dost ve diğerleri, 2022). Oysaki bu süreçte okul psikolojik danışmanlarının bireysel ve profesyonel olarak özbakım uygulamalarını kullanmaları ve kendilerine iyi bakmaları daha da önem kazanmıştır (Szilagyi, 2021; Tuzgöl Dost ve diğerleri, 2022). Süpervizyon alabilecekleri kaynakların olması da destekleyici bir profesyonel kaynak olabilir (Akgul ve diğerleri, 2021). Bu bağlamda, pandemi ve benzeri kriz durumlarında okul psikolojik danışmanlarının deneyimlerini inceleyen araştırmalar, sonraki süreçteki ihtiyaçlarını anlamayı kolaylaştıracaktır.

Bir araştırmada kadın okul psikolojik danışmanlarının, hayatlarında daha fazla sorumluluk ve role sahip olduklarından (ev, çocuk bakımı vb.) dolayı erkek psikolojik danışmanlara göre daha fazla rol karmaşası veya çatışması yaşadıkları bulunmuştur (Bryant ve Constantine, 2006). Yaman ve Arıcı- Özcan’ın (2021) çalışmasında ise anne olan okul psikolojik danışmanlarının sahip oldukları beceriler uyum sağlamada kolaylaştırıcı etkiye sahip olsa da ev ve çocuk bakımı ile ilgili rollerin, olumsuz duygu kontrolü, çocuklarla ilişki çatışmaları, duygusal ve zihinsel yorgunluk gibi sorunların artmasının zorlaştırıcı olduğunu ortaya koyulmuştur. Türkiye’de kadınların psikolojik danışmanlık mesleğinde yaygın olarak görev yaptığı göz önünde bulundurulduğunda, iş-yaşam dengesi, toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında ev içi sorumluluklar ve yeni duruma uyum sağlama konusundaki deneyimlerinin daha fazla araştırma ile incelenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

5. Sonuç

Pandemi sürecinde görüldüğü üzere, okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin ruh sağlığına yönelik hizmetleri sürdürmek için esnek, yenilikçi ve çok disiplinli yaklaşımlar benimsemelerinin gerekmektedir. Bu

doğrultuda gerekli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmayan okul psikolojik danışmanları için bu gibi kriz durumlarında hizmet sunması daha da stres verici olabilmekte, tükenmişliğe yol açabilmektedir. Pandemi öngörmesi güç ve zor bir deneyim olarak geride kalmış görünse de tüm dünyada kitlesel ya da bölgesel kriz durumlarına hazırlıklı olunması gerektiği anlayışını beraberinde getirdiği söylenebilir. Türkiye’de göç, deprem ve diğer doğal afetler, kazalar sıklıkla yaşandığı için okul psikolojik danışmanları için böyle durumlarda çevrimiçi destek sunmanın bir seçenek haline gelmesi bir kazanım olarak değerlendirilebilir. Ancak çevrimiçi psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunulmasında hem psikolojik danışmanları hem de danışanları/öğrencileri gözetken etik kuralların belirlenmesine ve profesyonel davranış örneklerinin yaygınlaşmasına acil ihtiyaç olduğu aşikardır. Okul psikolojik danışmanlarının pandemideki deneyimlerinden yola çıkarak mesleki ve kişisel-sosyal ihtiyaçlarının belirlenip hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir. Pandemi sonrası uzaktan eğitim hizmetlerinin kullanılmaya devam edeceği öngörülere de göz önünde bulundurulduğunda (Topal ve diğerleri, 2022) internet erişiminin güçlendirilmesi, kaynakların hazırlanması ve fırsat eşitliği yaratılması, teknolojik sorunların giderilmesi, çevrimiçi etkinlikler, kılavuzlar hazırlanması, okul psikolojik danışmanlarının teknoloji kullanımına ilişkin becerilerinin artırılması, daha da önemlisi rol ve sorumlulukların belirlenmiş olması öne çıkan ilk ihtiyaçlar olarak düşünülebilir. Nitekim örgütsel ve idari desteğin tükenmişliği önlediği bilinmektedir (Akgül ve diğerleri, 2021). Öte yandan okul psikolojik danışmanlarının özbakım becerilerinin artırılması ve iyilik hallerini koruyan uygulamaların işe koşulması önemli görünmektedir. Acil durum eylem planı gibi düşünüldüğünde, öğrenci ihtiyaçlarını çevrimiçi ortamda belirleme, uyum sağlama becerilerini güçlendirme, yeni duruma uygun rehberlik hizmetleri planlama ve yürütme ve bu hizmetlerinin etkililiğini değerlendirme çalışmalarının yapılması başlıklarında hazırlık yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgül, T., Brown, J., & Karch, L. (2021). The personal and professional impact of COVID-19 on school counselors: An exploratory study. *The Interactive Journal of Global Leadership and Learning*, 2(1). <https://doi.org/10.55354/2692-3394.1024>
- Akgül, G., & Atalan Ergin, D. (2022). School counselors' attitude toward online counseling services during the pandemic: The effects of resilience and digital self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 59(8), 1672-1685.
- Akten, S. (2007). *Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Edirne.
- Altun, T. ve Camadan, F. (2013). Rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (3), 883-918.
- American School Counselor Association. (2019). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (4th ed.).
- American School Counselor Association. (2021). ASCA research report: State of the profession 2020. <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/bb23299b678d-4bce-8863-cfcb55f7df87/2020-State-of-theProfession.pdf>
- Bardhoshi, G., Schweinle, A., & Duncan, K. (2014). Understanding the Impact of School Factors on School Counselor Burnout: A Mixed-Methods Study. *Professional Counselor*, 4(5), 426-443.
- Bentley, P. G. (2022). Compassion practice as an antidote for compassion fatigue in the era of COVID-19. *The Journal of Humanistic Counseling*, 61(1), 58-73.
- Brooks, S. K. et al. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *Lancet* 395, 912-920
- Büyükcürü, E. & Filiz, S. (2022). Covid-19 sürecinde yaşananlara ilişkin psikolojik danışman görüşleri. *TEBD*, 20(1), 166-198. <https://doi.org/10.37217/tebd.1031571>
- Can, E., & Nikolayidis, U. (2023). Kriz durumlarında okul rehberlik hizmetleri: Covid-19 pandemisinin yansımaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1581-1606
- Erdur-Baker, Ö. ve Çetinkaya, E. (2007). Etik: Davranışta kırılma noktası. İçinde Özyürek, R., F. Korkut Owen ve D. Owen (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik, meslekleşme sürecinde ilerlemeler*, (ss. 163-182), Cilt 1. Ankara: Nobel Yayın.
- Eşici, H., Ayaz, A., Yetim, D., Yastı, S.Ç., & Bedir, N. (2021). Teachers in COVID-19 period: Psychological effects, practices and career needs.

- Turkish Journal of Education*, 10(2), 157-177. <https://doi.org/10.19128/turje.855185>
- Farber, B. A. (1990). Burnout in psychotherapists: Incidence, types, and trends. *Psychotherapy in Private Practice*, 8(1), 35-44.
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2). Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>
- Hamamcı, Z., Murat, M. ve Çoban, A.E. (2004). Gaziantep'teki okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki sorunlarının incelenmesi. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya
- Kaplan, E. ve Şentürk, Ş. (2022). Uzaktan eğitim sürecindeki okul rehberlik ve psikolojik danışma programlarının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 436-460, DOI: 10.57135/jier.1169210
- Kaufman, K. R., Petkova, E., Bhui, K. S. & Schulze, T. G. (2020). A global needs assessment in times of a global crisis: world psychiatry response to the COVID-19 pandemic. *BJPsych Open* 6, e48
- Khan, K. S., Mamun, M. A., Griffiths, M. D., & Ullah, I. (2022). The mental health impact of the COVID-19 pandemic across different cohorts. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(1), 380-386.
- Kuş, M., & Aydin, M. K. (2022). Teachers' views on guidance and counseling services at schools during the COVID-19 Pandemic: Challenges and opportunities. *Education Quarterly Reviews*, 5(3), 9-18.
- Lambie, G. (2007). The contribution of ego development level to burnout in school counselors: Implications for professional school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 85, 82-88
- Liberati A, Altman DG, Tetzlaff J, et al. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *PLoS Med.*, 6(7):e1000100.
- Litam, S. D. A., Ausloos, C. D., & Harrichand, J. J. (2021). Stress and resilience among professional counselors during the COVID-19 pandemic. *Journal of Counseling & Development*, 99(4), 384-395.
- Mohan, G., McCoy, S., Carroll, E., Mihut, G., Lyons, S. ve Domhnaill, C. M. (2020). *Learning for all? Second-level education in Ireland during COVID-19*. ESRI Survey and Statistical Report Series Number 92. https://www.researchgate.net/profile/Selina-Mccoy/publication/342453663_Learning_For_All_Second-Level_Education_in_Ireland_During_COVID19/links/5ef52ec4458515505072782b/Learning-For-All-Second-Level-Education-in-Ireland-During-COVID-19.pdf adresinden erişildi.

- Moyer, M. (2011). Effects of Non-Guidance Activities, Supervision, and Student-to-Counselor Ratios on School Counselor Burnout. *Journal of School Counseling, 9*(5), 1-31
- Sandhu, T., & Singh, H. (2021). Counselor Burnout during COVID-19: Predictive Role of Cognitive Emotion Regulation. *Indian Journal of Positive Psychology, 12*(3), 258-262.
- Yaman, N., & Arici-Ozcan, N. (2021). Motherhood as a school psychological counselor during Coronavirus disease outbreak. *European Journal of Educational Research, 10*(3), 1039-1050. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.1039>
- Nochaiwong, S., Ruengorn, C., Thavorn, K., Hutton, B., Awiphan, R., Phosuya, C., ... & Wongpakaran, T. (2021). Global prevalence of mental health issues among the general population during the coronavirus disease-2019 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Scientific reports, 11*(1), 1-18.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 13-43.
- Öztan Ulusoy, Y. & Cihangül, N. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışmanların krize müdahale deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi, 1*(1), 195-231.
- Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD et al (2021) The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 772*:n71.
- Polat, M. A., Işıktaş, E., & Tatlı, C. (2022). Okul psikolojik danışmanları ve öğretmenlerin teknostres tahminlerinde örgütsel sinizm ve Covid-19 kaygısının rolü, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(6), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1116970>
- Rangka, I.B., Ramli, M., & Prasetyaningtyas, W.E. (2022). First attempt to evaluate of burnout among school counselors after lifting pandemic rules in Indonesia. *Konselor, 11*(2), 43-50, DOI: 10.24036/02022112119738-000
- Sandhu, T., & Singh, H. (2021). Counselor Burnout during COVID-19: Predictive Role of Cognitive Emotion Regulation. *Indian Journal of Positive Psychology, 12*(3), 258-262.
- Savaş, A. C., & Hamamcı, Z. (2010). Okullarda rehberlik hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*, 147- 148.
- Savitz-Romer, M., Rowan-Kenyon, H. T., Nicola, T. P., Alexander, E., & Carroll, S. (2021). When the Kids Are Not Alright: School Counseling in the Time of COVID-19. *Aera Open, 7*(1), 1-6.

- Strear, M., Duffy, H., & Sunde, A. (2021). When Schools Go Dark, School Counselors Shine: School Counseling during a Global Pandemic. Brief. *American Institutes for Research*.
- Szilagyi, A. (2021). Stress and burnout for helping professionals. Counselors navigating the COVID pandemic. *Journal of Educational Sciences & Psychology, 11(2)*.128-134
- Tanrıkulu, İ. (2009). Counselors-in-training students' attitudes towards online counseling. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 785- 788. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.sbspro.2009.01.140>
- Uğur, A. & Sarı, T. (2022). Covid-19 salgın döneminde okul psikolojik danışmanlarında travma sonrası büyüme: Bilinçli farkındalık ve acının dönüştürücü gücünün rolü. *Humanistic Perspective, 4(2)*, 227-248.

Anımsama Terapisi ve Şehit Annelerine Yönelik Grupla Psikolojik Danışma Programı Deneyimleri¹

Naciye Güven²

Özet

Anımsamak; daha önceden bilinip sonradan unutulmuş bir şeyin hatırlanmasıdır. Anımsama terapisi ise yaşlılık dönemindeki bireyler için geliştirilmiş, onların psikolojik iyilik hallerini koruyan, hayatlarını iyileştiren ve bunun için de anılardan faydalanan bir müdahale türüdür. Anımsama, bireylerin sadece geçmişte yaşadıkları deneyimleri hatırlamasını değil onları yeniden değerlendirmesini, hayatının anlamını bulmasını, çatışma yaşadığı durumların çözümlenmesini ve onlarla başa çıkma becerilerini gözden geçirmesini içeren yapılandırılmış bir süreçtir. Bu çalışmada anımsama terapisi alanyazın ışığında ele alınmış ve şehit annelerine yönelik bir program örneği sunulmuştur. Grupla psikolojik danışma; 12 şehit annesinin katılımıyla 6 oturum olacak şekilde yapılandırılmıştır. Her bir oturum ortalama 90 dk sürmüştür. Grupla psikolojik danışma oturumlarının içeriğinde yapılandırma, çocukluğun geçtiği yer, çocukluk oyunları, okul dönemi, gençlik dönemi, evlilik hayatı, çocukların doğumu ve çocuklarla ilişkiler, en sevilen yerler, unutulmayan mutlu anlar gibi konular yer almıştır. Oturumlarda işlenen konular çerçevesinde katılımcıların paylaşımları yapılan görüşmelerle değerlendirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda şehit anneleri, anımsama terapisi odaklı yürütülen grupla psikolojik danışma programının hayatlarına olumlu katkısı olduğunu değerlendirmişlerdir.

- 1 Bu çalışma diğer kamu kuruluşları destekli “Şehit Ailelerine Yönelik Sosyal İçerme Projesi” kapsamında hazırlanıp uygulanmıştır. Çalışma, “Şehit Annelerine Yönelik Anımsama Terapisi Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Programı” adıyla Ege Zirvesi 7. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi’nde (24-25 Aralık 2022) sözlü bildiri olarak sunulmuştur
- 2 Dr. Öğretim Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, naciye.guven@kku.edu.tr, ORCID:0000-0002-6143-3681

1. Giriş

Nüfusun yaşlanması dünyanın birçok ülkesinde giderek artan bir olgudur. Yaşlılık dönemi kendi içinde birtakım zorlukları barındıran ve uyumu zor bir dönemdir. İlgili alan yazın incelendiğinde; yaşlı yetişkinlerin dörtte birinden fazlasının demans, depresyon, anksiyete ve madde bağımlılığı gibi zihinsel veya nörolojik bir bozukluk veya hastalık yaşadığı tahmin edilmekte (Yen ve Lin, 2018), bu dönemde özgüven kaybı, yalnızlık gibi sorunların yaşandığı görülmektedir (Şahin, 2016). Yaşam dönemlerinin sonuncusu olan yaşlılık döneminde bulunan birey, bu sorunların dışında kayıp ve yas süreci de yaşayabilmektedir. Bu bazen ebeveyn kaybı bazen eş kaybı şeklinde olabilmektedir. Özellikle bu kayıp, yaşlı bireylerin çocukları olduğunda süreç daha zorlayıcı bir hal almaktadır. Ülkemiz, jeopolitik yeri olarak çok önemli bir konumda yer almakta ve ülke güvenliği için geçmişten günümüze şehit vermektedir. Yaşlılık döneminde bulunan ve döneme uyumlanmaya çalışan bireylerin bu süreçte bir de evlatlarının kaybını yaşamaları şüphesiz onlar için son derece sarsıcı ve başa çıkması zor bir deneyimdir. Bu çalışmanın temel amacı anımsama terapisini alanyazın ışığında ele almak ve şehit annelerine yönelik anımsama terapisi odaklı grup yaşantısı ile onların duygularını paylaşacağı, sosyal hayata dahil olacağı ve yaşamlarını gözden geçireceği bir program sunmaktır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde şehit ailelerine yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Özçelik (2007) şehit ailelerine uyguladığı duygusal zekâ becerileri eğitimi programının anksiyete ve depresyon düzeylerini düşürmede olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gedik (2009) ise şehit annelerinin savaş ve çözüm algılarını ele almıştır. Duran ve Ünsal (2014) şehit ailelerinin psikolojik dayanıklılık ve depresif durumlarını, Tunaç (2018) ise toplumsal cinsiyet bağlamında şehit eşlerinin yaşam deneyimlerini çalışmıştır. Nurdoğan (2018) şehit yakınlarına sağlanan desteklerin sosyal dışlanma algısı ve yaşam kalitesine etkisi üzerine odaklanmıştır. Sarı (2018)'nın yaptığı çalışmada da şehit ailelerinin yas, duygulanım şiddeti sosyal bozulma ve PTSD düzeyleri ile sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Belen, Özhavzalı, Selimoğlu ve Yağız (2019) şehit annelerine yönelik Türk tasavvuf müziği ve el sanatı ile yapılandırılmış manevi bakım uygulaması ile yas ve Tanrı algısı üzerinde çalışmışlardır. Özellikle deneysel çalışmaların azlığı dikkati çekmektedir. Bu kapsamda yapılan bu çalışmanın özgün bir içeriğe sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca şehit anneleri üzerinde anımsama terapisinin uygulandığı ilk çalışma olma özelliği taşıması bakımından da önemlidir.

2. Anımsama Terapisi

Türk Dil Kurumu sözlüğünde anımsamak; “bilinip unutulmuş bir şeyi akla getirmek, bulmak, çıkarmak, hatırlamak.” anlamına gelmektedir (TDK, 2023). Anımsama sadece geçmişin hatırlanmasından ibaret olmayıp aynı zamanda bireyin yaşamına odaklanarak yeniden değerlendirme fırsatı sunmasını, geçmişe ait çatışmalarının çözümlenmesini ve başa çıkma tepkilerini değerlendirmesini, hayatın anlamını bulmasını içeren yapılandırılmış bir süreçtir (Chen, Li ve Li 2012).

Butler (1963)’e göre anımsama, bireylerin ölüme hazırlanma sürecinde meydana gelen duygularını düzenlemeye yardımcı bir unsur olarak yer almakta ve bireylerin hayatlarını gözden geçirme süreçlerinin bir parçası olarak düşünülmektedir (Akt.Westerhof, Bohlmeijer, Webster, 2010). Butler’in çalışmaları yaşlıları geçmişlerini sürekli anan sıkıcı bir pozisyondan çıkartmış ve anımsamayı onlar için psikolojik bir kaynak haline getirmiştir (Ebersole, Hess, Thouhy, Jett ve Luggen, 2008). Böylece anımsama yaşlılar için bilişsel bir gerilemeden çok uyumu kolaylaştıran pozitif bir sürece evrilmiştir (Cully, LaVoie, Gfeller, 2001). Ayrıca, anılar yaşlı yetişkinlerde zihinsel sağlığı geliştirmekte (Yen ve Lin, 2018) ve sosyal etkileşimlerin kolaylaşması ve özgüvenin artması gibi faydalar sağlamaktadır (Lazar, Thompson, Demiris, 2014).

Anımsama terapisi, hatıraları canlandırmak ve sohbeti teşvik etmek için fotoğraf veya müzik gibi somut ipuçlarını kullanarak anıların ve geçmiş deneyimlerin diğer insanlarla tartışılmasını içermekte (Woods, O’Philbin, Farrell, Spector, Orrell, 2018) ve çeşitli destekleyici materyaller kullanılarak başka bir kişi veya grupla geçmiş faaliyetler, olaylar ve deneyimler hakkında çağrışıma dayanmaktadır (Akt.Cotelli, Manenti ve Zanetti, 2012). Anımsama terapisi öncelikle hikâye anlatmaya odaklanmaktadır (O’leary ve Barry, 1998). Bir kişinin hayatındaki geçmiş aktivitelerin, olayların ve deneyimlerin sesli veya sessiz olarak hatırlanmasını sağlaması bakımından etkili bir müdahale olarak büyük bir potansiyele sahiptir (Huang, Chen, Chen, Hu, Liu, 2015). Anımsama terapisini, ruh sağlığını korumak ve yaşamları iyileştirmek için anıların kullanıldığı, özellikle yaşlılar için geliştirilen psikolojik bir müdahale olarak tanımlamak mümkündür. Psikolojik refahı artırmak için katılımcıları geçmiş olayları hatırlamaya ve paylaşmaya dahil eden anımsama terapisi, yaşlı yetişkinler için popüler bir psikososyal müdahaledir (Chin, 2007). Geçmişteki olayların, duyguların ve düşüncelerin hazzı kolaylaştıracak şekilde hatırlanması olarak tanımlanan anımsama terapisi, yaşlı yetişkinlerde depresif duyguları hafifletebilen, yaşam kalitelerini artırabilen ve bağımsız yaşamlarına yardımcı olabilecek bir

psikoterapi türüdür (Liu, Yang, Lou, Zhou ve Tong, 2021). Ayrıca yaşlılarda öz saygının ve yaşam memnuniyetinin korunmasında veya geliştirilmesinde de yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Lin, Dai ve Hwang, 2003).

Mevcut çalışmalar, anımsama terapisinin ruh halini ve bazı bilişsel yetenekleri iyileştirebileceğini öne sürmektedir (Cotelli, Manenti ve Zanetti, 2012). Anımsamanın yaşlılarda depresyonu, yalnızlık duygusunu azalttığı ve yaşam doyumunu, benlik saygısını, psikolojik iyilik halini, benlik bütünlüğünü, yaşam kalitesini, mutluluğu ve moral düzeyini artırdığı görülmektedir (Şahin, 2015). Yapılan çalışmalar, anımsama terapisinin yaşlı erişkin hastalarda bilişsel işlevleri, davranışları ve diğer psikososyal sonuçları iyileştirdiğini göstermiştir (Yen ve Lin, 2018). Anımsama terapisi geriatrik depresyon için kanıt dayalı bir tedavi yöntemidir. Ayrıca demans ve depresyonu olan yaşlı yetişkinler için çeşitli anımsama terapilerinin etkinliğine ilişkin kanıtlar da mevcuttur (Bhar, 2014; Park, Lee, Yang, Song ve Hong, 2019). Demansla yaygın olarak ilişkilendirilen depresif belirtilerin azaltılmasında farmakolojik olmayan bir araç olarak anımsama grup terapisinin potansiyel etkinliğini araştırmayı amaçlayan başka bir çalışmada da anımsama grup terapisinin etkisi lehine önemli bulgular elde edilmiştir (Blake, 2013). Anımsama terapisinin demanslı kişiler üzerinde ayrıca yaşam kalitesi, biliş, iletişim ve ruh hali alanlarında bazı olumlu etkileri bulunmaktadır. Bakım evi çalışmaları, yaşam kalitesi, biliş ve iletişim dahil olmak üzere en geniş yelpazedeki faydaları göstermektedir (Woods, O'Philbin, Farrell, Spector, Orrell, 2018). Bütünleştirici anımsama terapisinin demans hastalarına yönelik bir müdahale olarak, özellikle depresif belirtilerin azaltılmasında ve psikolojik iyilik halinin iyileştirilmesinde, terapinin kişisel ve duygusal değişkenler üzerinde etkili olmasına destek sağlamaktadır (Gonzalez, Mayordomo, Torres, Sales ve Meléndez, 2015). Demanslı yaşlı bireylerin tedavisinde kapalı gruplarda kısa süreli olarak uygulanan anımsama terapisinin günlük konuşmalardan daha etkili olduğu gösterilmiştir (Okumura, Tanimukai ve Asada, 2008). Geçmişteki olumlu, hoş olay ve deneyimlerin hatırlanmasını ve paylaşılmasını içeren 6 seanslık bir anımsama terapisine katılan kronik böbrek yetmezliği olan 65 yaş ve üzeri 18 yaşlı birey ve onların yakınlarından oluşan 36 katılımcıdan elde edilen bulgulara göre anımsama terapisinin aileyle başa çıkmayı olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Comana, Brown, Thomas, 1998). Chiang, Chu, Chang, Chung, Chen, Chiou ve Chou (2009)'un yaşlı erkekler üzerinde yapmış oldukları başka bir araştırmada da anımsama terapisinin depresyon, psikolojik iyi oluş ve yalnızlık üzerindeki kısa vadeli olumlu etkisi (3 aylık takip) ortaya konmuştur. Çalışma sonuçlarında anımsama terapisinin depresyonu hafiflettiği, psikolojik sağlıklarını iyileştirdiği ve

yalnızlık duygularını hafiflettiği görülmüştür. Alzheimer hastalığı, biliş alanı, depresyon, günlük yaşam aktiviteleri ve yaşam kalitesi olan yaşlı yetişkinlerde anımsama terapisinin etkinliğini gösteren çalışmalar da mevcuttur (Cuevas, Davidson, Mejilla ve Rodney, 2020). Lök, Bademli ve Selçuk-Tosun (2019)'un yaptıkları araştırmada da Alzheimer'lı yaşlı kişilerde bilişsel işlevlerin, depresif belirtilerin ve yaşam kalitesinin iyileştirilmesi için düzenli anımsama terapisinin rutin bakım olarak dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Diğer yandan anımsama terapisinin yerel toplumdaki ruh sağlığını iyileştirmede yararlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda anımsama terapisinin yerel toplumda konuşma alışkanlığını oluşturmak için yararlı bir yöntem olduğu konusunda farkındalık geliştirmelerine yardımcı olduğu da düşünülmektedir (Fujiwara, Otsuka, Sakai, Hoshi, Sekiai, Kamisaki, Ishikawa, Iwato ve Chida, 2012).

Anımsama terapisi ile ilgili yurt içi çalışmalar incelendiğinde, Aşiret (2014) anımsama terapisinin Alzheimer hastalarının bilişsel durumu, depresyon ve günlük yaşam faaliyetlerine etkisini incelediği çalışmasında anımsama terapisinin günlük yaşam aktiviteleri üzerinde etkisinin bulunmadığı fakat iletişim, sosyalleşme, iş birliği üzerine olumlu bir etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2019) anımsama terapisinin huzurevinde kalan yaşlıların bilişsel işlevleri, umut düzeyleri ve yaşam kaliteleri üzerindeki etkisini incelemiş ve olumlu etki bulmuştur. Şahin (2015) de huzur evinde yaşayan yaşlılara anımsama terapisi uygulamış ve yaşam kaliteleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Sadece “Özerklik” alanında olumsuz yönde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulmuştur. Kaplan (2019) da çalışmasında bireysel ve ev ortamında uygulanan anımsama terapisinin yaşlılarda uyum güçlüğüne azalttığını ortaya çıkarmıştır. Manav (2018)'in yaptığı çalışmada da internet temelli videolarla gerçekleştirilen grup anımsama terapisinin hafif düzeyde demansı olan yaşlı bireylerin bilişsel işlev durumu ve apati düzeylerinde kontrol grubuna göre anlamlı iyileşme sağladığı görülmüştür.

Anımsama terapisi pahalı bir tesis gerektirmez ve her yerde yapılabilir. Uzmanların eğitimi veya denetimi ile bir destek sistemi kurulduğunda, ilgili personel sayısının arttırılması da mümkündür. Mevcut bulgular, yerel gönüllülerin yanı sıra uzmanlar ve sağlık profesyonellerinin sosyal kaynaklarıyla iş birliği içinde anımsama terapisini kullanan anlatısal bir metodolojinin benimsenmesiyle elde edilebilecek toplum temelli, kapsamlı bir sağlık stratejisinin mümkün olabileceğini göstermektedir (Fujiwara, Otsuka, Sakai, Hoshi, Sekiai, Kamisaki, Ishikawa, Iwato ve Chida, 2012).

3. Grupla Psikolojik Danışma Uygulaması

Bu program, 6 oturumdan oluşan kapalı grup olarak tasarlanmış bir psikolojik danışma grubudur. Programın planlama sürecinde grupla psikolojik danışma sürecinin ve anımsama terapisi sürecinin aşamaları birlikte yer almaktadır. Bu bağlamda program, şehit annelerimizin psikolojik iyilik hallerini artırmalarına yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır.

3.1. Grupla Psikolojik Danışma Programının Özellikleri

Program, anımsama terapisine dayalı, planlanmış ve yapılandırılmış etkinliklerden oluşan, şehit annelerinin geçmiş yaşantılarına dair duygu ve düşüncelerini paylaştığı bir programdır. Program hazırlanırken anımsama terapisi ile ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı yayınlar, kitaplar ve konuyla ilgili programlar incelenmiştir. Şehit Ailelerine Yönelik Sosyal İçerme Projesi Kapsamında hazırlanarak uygulanmıştır.

3.1.2. Grupla Psikolojik Danışma Süreci

Yapılan Grupla Psikolojik Danışma Uygulaması, katılımcıların yaş ortalamasının 58 olması, katılımcıların psikolojik iyilik hallerinin artırılması amacıyla Anımsama Terapisi Odaklı yapılandırılmıştır. Grupla psikolojik danışma; 12 kadın katılımcıyla, tanışma seansına ek olarak 6 oturum olarak yapılandırılmıştır. Her bir oturum ortalama 90 dk olmak üzere toplamda 10 saat sürmüştür. Grupla psikolojik danışma oturumlarının içeriğinde yapılandırma, çocukluğun geçtiği yer, çocukluk oyunları, okul dönemi, gençlik dönemi, evlilik hayatı, çocukların doğumu ve çocuklarla ilişkiler, en sevilen yerler, unutulmayan mutlu anlar gibi konular yer almıştır.

Tanışma seansında tüm katılımcılara demografik bilgilerini içeren sorular sorulmuş, teker teker görüşmeler yapılmış ve bireysel psikolojik danışma mı, grupla psikolojik danışma mı yoksa her ikisini birden mi almak istedikleri sorulmuştur. Görüşmelerin sonunda ortak acının olması sebebiyle grupla psikolojik danışma olması yönünde ortak karar almışlardır. Demografik özelliklere bakıldığında yaş ortalamalarının 58 olduğu, hemen hemen hepsinin sağlık problemi olduğu (kalp, migren, tansiyon vb.) ve ilaç kullandığı, sosyal destek mekanizmalarının aktif olduğu görülmektedir.

İlk seans yapılandırma seansı olup grupla psikolojik danışmanın nasıl bir süreç olduğu ve çalışmanın amacı ile ilgili bilgi verilerek sürecin daha sağlıklı ilerlemesi adına birlikte grup kuralları oluşturulmuştur. Katılımcılar daha önce hiç grupla psikolojik danışmaya katılmadıklarını, bunun ilk olduğunu ve heyecanlı olduklarını belirtmişlerdir. Daha sonra grup üyelerinin birbirlerini daha yakından tanımaları, grup dinamiğinin ve güvenin oluşması

adına tanışma etkinliği düzenlenmiştir. Grup üyeleri teker teker isimlerini, anlamlarını varsa isimlerinin konulma hikayesini anlatmışlardır. Grup üyeleri daha önce bu soruları hiç düşünmediklerini belirtmişler ancak hemen hemen hepsi isimlerini kimlerin koyduklarını ve onlara anlatıldığı şekilde hikayelerini bilmektedirler. Daha sonra çocukluklarının geçtikleri yerleri, aile yapılarını ve unutamadıkları mutlu çocukluk anılarını anlatmışlardır. Katılımcıların anlattıklarında ortak olan yanlar; istedikleri şekilde çocukluklarını yaşayamamaları, çok küçük yaşta sorumluluk almaları, fazla verici ve fedakâr büyütülmeleri, azla tatmin olmaları, kendilerine yetmeleri ve kendi ayakları üzerinde durabilmeleridir. Seansın sonunda bazı katılımcılar hayatlarına dair bu basit soruları hiç sormadıkları, diğerlerinin hayatlarından da dersler çıkarttıkları yönünde yorumlar yapmışlardır.

İkinci seansın konusu çocukluk oyunları ve mutlu okul anılarıdır. Katılımcıların çoğunluğu ilkökul mezunudur. Bazıları ekonomik sebepler nedeniyle bazıları ebeveynlerinin otoriter ve engelleyici tutumları nedeniyle okul hayatına devam edemediklerini bildirmişlerdir. Ancak hepsi de okuyup meslek sahibi olmayı istediklerini vurgulamıştır. Katılımcılardan biri özellikle okulu oyun oynayabildikleri tek yer olarak tanımlamıştır. Çocukluk oyunları arasında da çoğunlukla sek sek, dalya (taşların üst üste dizildiği bir tür oyun), ip atlama, saklambaç türü oyunlar oynadıklarını belirtmişlerdir. Grup üyelerinin okul ve oyun anılarından bahsederken mutlu oldukları ve sık sık gülümsedikleri gözlenmiştir.

Üçüncü seansta gençlik dönemine ait en mutlu oldukları anlar sorulmuştur. Birçoğu gençlik döneminde evliliğe başlangıç yaptığından ve dolayısıyla gençliklerinin daha sorumluluk aldıkları ve zorlayıcı dönemler olduğundan bahsetmiştir.

Dördüncü seans evlilik hayatları, eşleriyle tanışma hikayeleri, nişanlanma ve düğün heyecanı çocukların doğumu vb. konuları içermektedir. Katılımcıların evlendikleri ortalama yaş 16'dır. Evlenecekleri kişileri kendilerinin seçmediğini, görücü usulü ve ailelerinin istedikleri kişilerle evlendiklerini belirtmişlerdir. Çocuklarıyla çok fazla zaman geçiremediklerini ve ev işleriyle uğraştıklarını söylemişlerdir.

Beşinci seansta gezip gördükleri, onları mutlu eden yerler konuşulmuştur. Ortak noktaları; sakin, kalabalıktan uzak, tarihi dokusu olan, millî ve dini duygulara hitap eden yerler olarak belirtmeleridir. (Eyüp Sultan, Somuncu Baba, Çanakkale, Kâbe)

Son seans değerlendirme seansı olup tüm seansların ve genel olarak anımsama temelli grupla psikolojik danışma uygulamasının katılımcılara

hissettiği duygular ve düşündükleri üzerine olmuştur. Ayrıca katılımcıların yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerine de değinilmiştir. Katılımcılar birbirlerinin hayatlarından dersler çıkardıklarını, “hayat devam ediyor” anlayışının önemini, geçmişe dair anıları anımsamanın bazen hüzünlendirse de kendilerini genel olarak mutlu ettiğini belirtmiştir. İyi dilek ve temennilerle oturum sonlandırılmıştır.

Son olarak katılımcılar, yaşadıkları sorun olarak toplumun şehit ailelerine dair birtakım olumsuz bakış açıları olduğunu dile getirmişler ve bazı söylemlerin (maaş aldıkları, sağlık önceliklerinin olduğu, gezilere gittikleri, yeni kıyafet giydikleri vb.) onları rahatsız ettiğini belirtmişlerdir.

4. Sonuç

Anımsama terapisi yaşlı bireylerin iyilik hallerini artırmada etkin bir yere sahiptir. Bireyler için yaşamlarını bir gözden geçirme fırsatı sunmaktadır. Bununla birlikte, küresel kullanımı kolaylaştırmak için kanıta dayalı protokol ve anımsama müdahalelerinin uygulanmasının daha da geliştirilmesi ve standartlaştırılması gerekmektedir. Üstelik anımsama terapisinin uzun vadeli etkisi de belirsizliğini korumaktadır (Liu, Yang, Lou, Zhou ve Tong, 2021). Yapılan bazı çalışmalar da anımsama terapisinin açık bir teorik çerçeveye ek olarak içerik ve sunum açısından daha fazla tutarlılığa ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır (Macleod, Storey, Rushe ve McLaughlin, 2021). Gelecekteki çalışmalar için anımsama terapisine yönelik standart bir protokol gerekli olabilir (Saragih, Tonapa, Yao, Saragih ve Lee, 2022). Artan yaşlı nüfusun yaşam kalitesinin korunmasına yardımcı olacak girişimlerin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Anımsama terapisi yaşlılarda duygudurumun, bilişsel işlevlerin, yaşam doyumunun ve benlik saygısının korunmasında veya iyileştirilmesinde yardımcı olabilir. Anımsama terapisinin pratik uygulamaları sağlıklı yaşlı yetişkinleri, depresyonda olan veya yaşlı kişileri ve bilişsel bozukluğu olan kişileri kapsayabilir, ancak anımsama terapisinin etkileri tam olarak anlaşılabilir (Lin, Dai ve Hwang, 2003).

Şehitlerimiz hem dini hem toplumsal bakış açısıyla değerlendirildiğinde son derece önemli ve hassas bir konumdadır. Şehitlerimiz ve aileleri için yapılan her türlü çalışma hem şehitlerimiz hem vatanımız için büyük bir sorumluluk ve önem taşımaktadır. Şehit annelerine yönelik geliştirilip uygulanan bu grupla psikolojik danışma programının birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle uygulamaya katılan şehit anneleriyle sınırlıdır. Katılımcıların özellikle yaşlı ve eğitim düzeylerinin düşük olması nedeniyle ölçek maddelerini kavrama yetersizliğinden dolayı yapılan programın etkililiğini ölçmek için herhangi bir ölçüm aracının kullanılması mümkün

olamamıştır. Aynı program farklı bir çalışma grubunda uygun ölçme araçları geliştirilerek uygulanıp test edilebilir. Bu uygulamada programın şehit anneleri üzerindeki etkisi onların sözel değerlendirmeleriyle ortaya konmaya çalışılmıştır. Katılımcılar anımsama terapisi odaklı yürütülen grupla psikolojik danışma programını özellikle paylaşım, iletişim ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki katkısı bağlamında olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Şehit annelerinin dile getirdiği toplumun olumsuz bakış açılarının geneli yansıtıp yansıtmadığı yönünde kapsamlı araştırmalar yapılmalı ve varsa bu olumsuz bakış açısını düzenleyici çalışmalara yer verilmelidir. Ayrıca bu grup yaşantısındaki deneyimler, katılımcıların diğer çocukları ve aile üyeleriyle zaman geçirmelerinin, sosyal aktiviteler ve projelerde yer almalarının, dine sığınmalarının en temel baş etme yöntemleri olarak kullanıldığını göstermektedir. Alan yazın taraması sonucunda elde edilen bilgilere göre, anımsama terapisi odaklı yürütülen bu grupla psikolojik danışma programı şehit anneleri çalışma grubunda uygulanan ilk ve tek grupla psikolojik danışma programıdır. Bu bakımdan özgün ve şehit annelerimize “hayat devam ediyor” anlayışı kazandırması, onları sosyal hayatta daha aktif kılmasına vesile olması, grup olarak paylaşımlarda bulunmanın duygularını sağlıklı şekilde ifade etmelerine imkân sağlaması ve ortak bir acıda birleşerek anlaşılabilirlik duygusu hissetmelerini sağlaması bakımından da son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Benzer çalışmalar şehit babaları ve yakınları için de uygulanabilir. Ayrıca anımsama terapisinin farklı alan ve konularda farklı yaş gruplarındaki bireyler üzerindeki etkililiği de çalışma konusu olabilir. Bununla birlikte, uzun süreli bakım kurumlarında ya da huzur evlerinde kalan yaşlılara yönelik özelliklerine göre uygun hatırlatma etkinlikleri yapılmasının onların psikolojik iyilik hallerini iyileştirebileceği önerilmektedir.

Kaynakça:

- Aşiret, G.D. (2014). *Anımsama Terapisinin Alzheimer Hastalarının Bilişsel Durumu, Depresyon ve Günlük Yaşam Faaliyetlerine Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Belen, F.Z., Özhavzalı, M., Selimoğlu, Ö. ve Yağız, F.T. (2019). Türk Tasavvuf Müziği ve El Sanatı ile Yapılandırılmış Manevi Bakım Uygulaması: Kırıkale Şehit Anneleri Örneği, *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 41, s.99-134.
- Bhar, Sunil S. (2014). ‘Reminiscence Therapy: A Review’, in Nancy A. Pachana, and Ken Laidlaw (eds), *The Oxford Handbook of Clinical Geropsychology*, Oxford Library of Psychology. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199663170.013.018>, accessed 22 Dec. 2023.
- Blake, M. (2013). Group reminiscence therapy for adults with dementia: A review. *British Journal of Community Nursing*, 18:5, 228-232.
- Butler R. (1963). The life-review: an interpretation of reminiscence in the aged. *Psychiatry* 26(1); 65-76.
- Chen, Tj., Li Hj ve Li J. (2012).The effects of reminiscence therapy on depressive symptoms of Chinese elderly: Studyprotocol of a randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 12, 189.
- Chiang, K.J., Chu, H., Chang, H.J., Chung, M.H., Chen, C.H., Chiou, H.Y. ve Chou, K.R. (2009). The effects of reminiscence therapy on psychological well-being, depression, and loneliness among the institutionalized aged. *Int J Geriatr Psychiatry*; 25: 380–388.
- Chin A. (2007). Clinical effects of reminiscence therapy in older adults: A Metaanalysis of control trials. *HKJOT*; 17(1): 10-22.
- Comana MT, Brown VM, Thomas JD.(1998). The Effect of Reminiscence Therapy on Family Coping. *Journal of Family Nursing*; 4(2):182-197. doi:10.1177/107484079800400205
- Cotelli, M., Manenti, R. Ve Zanetti, O. (2012). Reminiscence therapy in dementia: A review. *Maturitas*, 72(3), p.203-205.
- Cuevas,P.E.G., Davidson, P.M., Mejilla, L.L. ve Rodney, T.W. (2020). Reminiscence therapy for older adults with Alzheimer’s disease: A literature review. *International Journal of Mental Health Nursing*, 29, 364–371.
- Cully JA, LaVoie D, Gfeller JD. (2001). Reminiscence, personality, and psychological functioning in older adults. *The Gerontologist*; 41(1): 89-95.
- Çelik, A.Ç. (2019). *Anımsama Terapisi’nin Huzurevinde Kalan Yaşlıların Bilişsel İşlevleri, Umut Düzeyleri ve Yaşam Kalitesine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Duran, S. ve Ünsal, G. (2014) Çankırı İlindeki Şehit Aileleri ve Malul Gazilerin Psikolojik Dayanıklılık ve Depresif Durumlarının Belirlenmesi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2, 158–163.

- Ebersole P, Hess P, Thouhy T, Jett K, Luggen AS. (2008). Reminiscence and life review. *Toward Healty Aging*; 624-625.
- Fujiwara, E., Otsuka, K., Sakai, A., Hoshi, K., Sekiai, S., Kamisaki, M., Ishikawa, Y., Iwato, S. ve Chida, F. (2012). Usefulness of reminiscence therapy for community mental health. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*; 66: 74-79.
- Gedik, E. (2009). Türkiye’de şehit annelerinin Savaş ve Çözüm Algıları. *Fe Dergi* 1, no. 2, s. 29-43.
- Gonzalez, J., Mayordomo, T., Torres, M., Sales, A. ve Meléndez, J.C. (2015). Reminiscence and dementia: a therapeutic intervention. *International Psychogeriatrics*, 27:10, 1731-1737. doi:10.1017/S1041610215000344.
- Huang, H.C, Chen, Y.T., Chen, P.Y., Hu, S.H.L. RN, LiU, F., Kuo, Y.L., Chiu, H.Y. (2015). Reminiscence Therapy Improves Cognitive Functions and Reduces Depressive Symptoms in Elderly People With Dementia: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *JAMDA*, 16, p.1087-1094.
- Kaplan, T. (2019). *Anımsama Terapisinin Yaşlılarda Uyum Güçlüğüne Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi.
- Lazar, A., Thompson, H., Demiris, G. (2014). A Systematic Review of the Use of Technology for Reminiscence Therapy. *Health Education & Behavior*, 41(1S) 51S-61S. DOI: 10.1177/1090198114537067
- Lin, Y.C., Dai, Y.T. ve Hwang, S.L. (2003). The Effect of Reminiscence on the Elderly Population: A Systematic Review. *Public Health Nursing*, Vol. 20 No. 4, pp. 297-306
- Liu Z, Yang F, Lou Y, Zhou W and Tong F (2021) The Effectiveness of Reminiscence Therapy on Alleviating Depressive Symptoms in Older Adults: A Systematic Review. *Front. Psychol.* 12:709853. doi: 10.3389/fpsyg.2021.709853
- Lök, N., Bademli, K. ve Selçuk-Tosun, A. (2019). The effect of reminiscence therapy on cognitive functions, depression, and quality of life in Alzheimer patients: Randomized controlled trial. *Int J Geriatr Psychiatry* ;34:47-53. DOI: 10.1002/gps.4980
- Macleod, F, Storey, L.,Rusher, T. ve McLaughlin, K. (2021). Towards an increased understanding of reminiscence therapy for people with dementia: A narrative analysis. *Dementia*, Vol. 20(4) 1375-1407.
- Manav, A.İ. (2018). *Hafif Düzeyde Demansı Olan Yaşlılarda İnternet Temelli Videolarla Birlikte Anımsama Terapisinin Bilişsel Durum ve Apatiye Etkisi*. Doktora tezi. Erciyes Üniversitesi.
- Nurdoğan, A.K. (2018). *Şehit Yakınları ve Gazilere Sağlanan Desteklerin Sosyal Dışlanma Algısı ve Yaşam Kalitesinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi.

- Okumura, Y., Tanimukai, S. ve Asada, T. (2008). Effects of short-term reminiscence therapy on elderly with dementia: A comparison with everyday conversation approaches. *Psychogeriatrics*; 8: 124–133. doi:10.1111/j.1479-8301.2008.00236.x
- O'leary, E. ve Barry, N. (1998). Reminiscence therapy with older adults. *Journal of Social Work Practice*, Vol. 12, No. 2.
- Özçelik, M. (2007). *Duygusal Zekâ Becerileri Eğitimi Programının Şebit Ailelerinin Depresyon ve Anksiyete düzeylerine etkisi*. Doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Park, K., Lee, S. Yang, J. Song, T. ve Hong, G.R.S. (2019). A systematic review and meta-analysis on the effect of reminiscence therapy for people with dementia. *International Psychogeriatrics*, 31 (11), 1581-1597. doi:10.1017/S1041610218002168
- Saragih, I.D., Tonapa, S.I., Yao, C.T., Saragih, I.S. ve Lee, B.O. (2022). Effects of reminiscence therapy in people with dementia: A systematic review and meta-analysis. *J Psychiatr Ment Health Nurs.* ;29:883–903.
- Sarı, E. (2018). *Şebit Ailelerinin Yaş, Duygulanım Şiddeti Sosyal Bozulma, PTSB düzeyleri ile Sosyodemografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Tarsus Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi.
- Şahin, N. E. (2015). *Anımsama Terapisinin Yaşlıların Yaşam Kalitesine Etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Şahin, N.E. (2015). *Huzurevinde Yaşayan Yaşlılara Uygulanan Anımsama Terapisinin Yaşlıların Yaşam Kalitesine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Şahin, N.E. (2016). Huzurevinde Yaşayan Yaşlılar İçin Bir Hemşirelik Girişimi: Anımsama Terapisi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 13 (1): 1-6. doi:10.5222/HEAD.2016.233
- Tunaç, Ç.A. (2018). *Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Şebit Eşlerinin Yaşam Deneyimleri*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2023). Anımsamak, <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 20.12.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Westerhof GJ, Bohlmeijer E, Webster JF (2010). Reminiscence and mental health: a review of recent progress in theory, research and interventions. *Ageing & Society*, 30: 697- 721.
- Woods B, O'Philbin L, Farrell EM, Spector AE, Orrell M. (2018). Reminiscence therapy for dementia. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, Issue 3. Art. No.: CD001120. DOI: 10.1002/14651858.CD001120.pub3.
- Yen, Hsin-Yen; Lin, Li-Jung (2018). A Systematic Review of Reminiscence Therapy for Older Adults in Taiwan. *Journal of Nursing Research* 26(2): p. 138-150, DOI: 10.1097/jnr.0000000000000233

Yalnızlık ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkide Öz Şefkatin Aracı Rolünün İncelenmesi

Feyza Nur Püsküllü¹

İrem Topuz²

Olcan Aslan³

Özet

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve psikolojik sağlımlıkları arasındaki ilişkide öz şefkatin aracı rolünü incelemektir. Bu amaçla, 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 249 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu, Öz Şefkat Ölçeği ve Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, Pearson Korelasyon analizi ve Process Makro ile aracılık analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yalnızlık ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkide öz şefkatin aracı rolü olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları alanyazın ışığında tartışılmış ve gerekli öneriler sunulmuştur.

Giriş

Psikolojik Sağlık

Üniversite öğrencileri öğrenim hayatları boyunca akademik, ilişkisel, duygusal, davranışsal, cinsel problemlerle ve olumsuz yaşam deneyimleri ile karşılaşmaktadırlar (Schweitzer, 1996; Aluede ve vd., 2006). Bu yaş aralığında, öğrenciler halen ergenlik döneminde olduğu gibi değişim ve keşif sürecine devam etmektedir. Kişilerin bu süreci başarıyla tamamlayabilmesi için ise uyum becerileri oldukça önemli olabilir. Bu uyum becerilerinden biri ise psikolojik sağlımlıktır (Weston & Parkin, 2010). Nitekim Zutra

1 Arş. Gör. Maltepe Üniversitesi, feyzapuskullu@maltepe.edu.tr

2 Arş. Gör. Maltepe Üniversitesi, iremtopuz@maltepe.edu.tr

3 Uzman Psikolojik Danışman, MEB, Yenimahalle Özel Eğitim Uygulama Okulu, olcanaslan95@gmail.com

ve arkadaşları (2010) psikolojik sağlamlığın stresli ve olumsuz yaşantılar karşısında bireylerin uyum yeteneğini ve dayanıklılıklarını çok fazla etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

Pozitif psikolojinin de ağırlıklı olarak üzerinde durduğu kavramlardan biri olan “resilience” kavramının Türkçe karşılığı konusunda bir uzlaşma bulunmamaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde “*resilience*” kavramının “*kendini toparlama gücü*” (Terzi, 2006; Işık vd., 2019; Çıkrıkçı & Odacı, 2020), “*yılmazlık*” (Öğülmüş, 2001; Gürkan, 2006; Savi-Çakar vd., 2014; Özkan-Yıldız & Akman, 2021), “*psikolojik dayanıklılık*” (Durak, 2002; Basım & Çetin, 2011; Tunç & Ekşi, 2022) ve “*psikolojik sağlamlık*” (Gizir & Aydın, 2006; Kararımak, 2010; Bulut vd., 2013; Arslan, 2015; Doğan, 2015; Özbey, 2019; Aktan & Akar, 2020; Tanko vd., 2021) şeklinde çevrildiği ve kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada ise, “resilience” kavramının Türkçe karşılığı olarak “psikolojik sağlamlık” kavramı tercih edilmiştir.

Psikolojik sağlamlık, farklı yaş dönemlerinde bireyin gelişimini ve kişisel uyumunu etkileyebilecek risk faktörlerine rağmen yaşa bağlı gelişimsel görevleri yerine getirmesi ve olumlu sonuçlar elde edebilmesidir (Masten, 2001). Bireylerin olumsuz yaşantıları karşısında kendini toparlama ve hızlı bir şekilde normal yaşantılarına dönme güçlerine psikolojik sağlamlık denir (Doğan, 2015). Farklı bir ifadeyle, negatif duygusal tecrübeler ve değişen isteklerle birlikte stresli yaşam tecrübelerine karşı esnek ve adaptif olma kapasitesidir (Tugade & Fredrickson, 2004a; Tugade vd., 2004b).

Alanyazında, psikolojik sağlamlık kavramına dair yapılan tanımlarda farklılıklar olmasına rağmen risk faktörleri, olumlu baş etme ve koruyucu faktörler olmak üzere üç farklı ortak temel nokta bulunmaktadır (Gizir, 2007). Psikolojik sağlamlık, tüm bu öğelerin etkileşimiyle oluşan dinamik bir süreçtir (Herrman vd., 2011). Risk faktörleri, olumsuz ve istenmeyen sonuçları yaşama ihtimalini arttıran özellikleri tanımlarken; koruyucu faktörler ise olumsuz bir durumun etkisini azaltan veya ortadan kaldıran, bireyin uyumunu ve yeterliklerini geliştiren durumları tanımlamaktadır (Masten, 1994). Psikolojik sağlamlık kavramının ortaya çıkabilmesi için risk ve koruyucu faktörlerin olması gerekmektedir (Masten & Reed, 2002). Nitekim bu araştırmada yalnızlık risk faktörü olarak; öz şefkat ise bireysel koruyucu faktör olarak ele alınmıştır.

Yakın ilişkiler psikolojik sağlamlık için bir koruyucu faktör iken yalnızlık ise önemli bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır (Herrman vd., 2011). Yalnızlık; kişinin sosyal ilişkiler ağının, niceliksel veya niteliksel olarak önemli bir eksiklik içerdiği durumlarda ortaya çıkan olumsuz bir deneyimdir

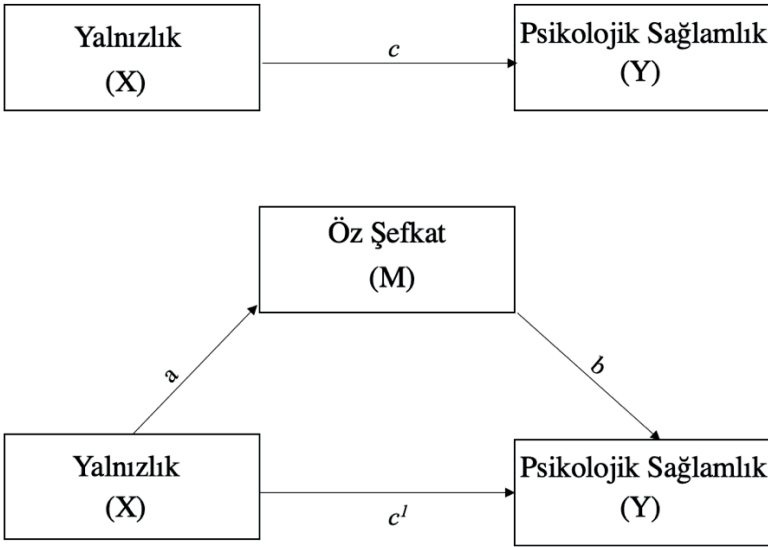
(Perlman & Peplau, 1981). Yalnızlık, mevcut ilişkilerin sayısının istenen veya kabul edilebilir olarak düşünülenin altında kaldığı ve samimiyetin gerçekleşmediği durumları da içermektedir (De Jong Gierveld, 1987). Farklı bir ifadeyle yalnızlık, kişinin diğerlerine duyduğu ihtiyacı hissettiği fakat diğerlerinden ne kadar uzak olduğunu fark ettiği anda deneyimlediği duygusal durumdur (Copel, 1988).

Psikolojik sağlamlığı yüksek olan üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur (Güloğlu & Kararınmak, 2010; Kılıç, 2014). Uluslararası üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada da psikolojik sağlamlıkla yalnızlık düzeyi arasında negatif bir ilişki saptanmıştır (Yelpaze, 2020). Psikolojik olarak sağlam bireyler, dışadönük ve yeni deneyimlere açıktırlar (Rioli vd., 2002), sağlıklı akran ilişkilerini sürdürmede daha beceriklidirler (Werner, 1989), sosyal ilgileri yüksektir (Kayacı & Özbay, 2016) ve sosyal desteği daha etkin şekilde kullanarak sorunların üstesinden daha kolay gelebilirler (Terzi, 2008).

Üniversite öğrencilerinin kendilerine karşı şefkatli olmaları zorlayıcı ve acı verici yaşam deneyimleri karşısında psikolojik olarak daha sağlam durmalarına katkıda sağlayarak psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmektedir (Yelpaze, 2019). Bu çalışmada koruyucu faktör olarak ele alınan öz şefkatin öz sevecenlik, ortak insanlık duygusu ve bilinçli farkındalık olmak üzere üç ana bileşeni bulunmaktadır. Bu üç bileşen birbirlerini karşılıklı olarak geliştiren ve besleyen bir etkileşim halindedir (Neff, 2003a). Bireyin başarısızlıkla veya acı verici bir durumla karşılaştığında kendini acımasızca yargılaması yerine kendine karşı kibar ve anlayışlı olmasına, diğer tüm insanların da benzer acılarının olduğunu anlamasına ve dengeli bir farkındalık halinde bulunmasına öz şefkat denir (Neff, 2003b; Neff vd., 2005). Farklı bir ifadeyle öz şefkat başarısız olmanın, hayal kırıklığının ve acı çekmenin hayatın olağan akışının bir parçası olduğunu fark etmek ve kabul etmektir. Kişisel yetersizlikleri veya zor yaşam koşullarını göz önünde bulundurarak benlik ile ilişki kurmanın uyarlanabilir bir yoludur (Neff & McGehee, 2010).

Öz şefkat iyi oluşla ilişkili olmakla beraber artan mutluluk, iyimserlik ve bağlılıkla birlikte azalan kaygı, depresyon, nevrotik mükemmeliyetçilik ve ruminasyon dahil olmak üzere ruh sağlığının önemli bir yordayıcısıdır (Neff, 2009; Yarnell & Neff, 2013). Öz şefkat düzeyi yüksek bireyler daha az depresyon ve anksiyete birlikte daha fazla sosyal bağlılık (Neff & McGehee, 2010) ve daha az umutsuzluk hissi yaşadıklarını bildirmişlerdir (Rew vd., 2001). Bolat'ın (2013) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin öz şefkat puanları ile psikolojik sağlamlığın toplam puanı ve güçlü olma, lider olma, iletişim, girişimci olma, öngörü, iyimser olma,

amacına ulaşma ve araştırmacı olma alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin yalnızlıklarının psikolojik sağlamlıkları üzerindeki olumsuz etkisini öz şefkatın azaltabileceği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde söz konusu değişkenlerin birlikte incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle bu araştırmacının amacı, yalnızlık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide öz şefkatın aracı rolünü incelemektir. Araştırmanın amacına dayalı olarak geliştirilmiş olan hipotezler, kurulan model kapsamında sınanmıştır (Şekil 1).



(Kısaltmalar: X: Bağımsız değişken, Y: Bağımlı değişken, M: Aracı değişken 1,) (Hayes, 2013) Model 4

Şekil 1. Araştırmanın hipotetik modeli

H_1 : Yalnızlık ile psikolojik sağlamlık olumsuz ve anlamlı ilişkilidir (c)

H_2 : Yalnızlık ile öz şefkat olumsuz ve anlamlı ilişkilidir (a)

H_3 : Öz şefkat ile psikolojik sağlamlık olumlu ve anlamlı ilişkilidir. (b)

H_4 : Yalnızlık ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide öz şefkatın aracı bir rolü vardır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada yalnızlık ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide öz şefkatin aracı rolü ilişkisel tarama modeli kapsamında incelenmiştir. İki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimi ve bu değişimin derecesini tespit etmeye çalışan model ilişkisel tarama modeli olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında bir üniversitesinin Eğitim Fakültesi ve Meslek Yüksekokulunun çeşitli programlarında öğrenim gören 249 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu: UCLA Yalnızlık ölçeği kısa formu, bireylerin yalnızlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Russel ve arkadaşları (1978) tarafından geliştirilmiştir. Doğan ve arkadaşları (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. 4'lü likert tipinde olan ölçek 8 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin puanlaması “(1) Hiç Uygun Değil” ile “(4) Tamamen Uygun” arasındadır. Ölçekte yer alan 3. ve 6. maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .72 olarak bulunmuştur (Tayfun vd., 2011). Ölçeğin yapı geçerliği için ölçüt bağıntılı geçerlik, doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda modelin orijinal ölçekle iyi uyum gösterdiği doğrulanmıştır (Tayfun vd., 2011). Bu çalışmada Yalnızlık Ölçeğini kullanabilmek için geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenebilmesi için DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) yapılmıştır. Analiz sonucunda Yalnızlık Ölçeğinin model veri uyumunun kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmüştür ($\chi^2/df=1.99$, RMSEA=.06, SRMR=.04, CFI=.97) (Kline, 2015). Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı analizi gerçekleştirilmiştir. Yalnızlık toplam puanı için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

Öz Şefkat Ölçeği: Öz Şefkat Ölçeği, bireylerin öz şefkat düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Neff (2003) tarafından geliştirilmiştir. Yıldırım ve Sarı (2018) tarafından ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. 5'li likert tipinde olan ölçek 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “hiçbir zaman, nadiren, bazen, sık sık, daima” şeklindeki seçeneklere göre puanlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .75

olarak bulunmuştur. 17 gün arayla test tekrar test yöntemi uygulanmıştır ve yüksek düzey ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile faktör yapısı doğrulanmıştır (Yıldırım & Sarı, 2018). Bu çalışmada Öz Şefkat Ölçeğini kullanabilmek için geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi için DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) yapılmıştır. Analiz sonucunda Öz Şefkat Ölçeğinin model veri uyumunun kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmüştür ($\chi^2/df=2.59$, RMSEA=.08, SRMR=.07, CFI=.92) (Kline, 2015). Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.75 olarak hesaplanmıştır.

Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği: Ölçek, bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Smith ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk Kültürüne uyarlanması ise Doğan (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. 5'li Likert tipinde olan ölçek 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "Hiç Uygun Değil, Uygun Değil, Biraz Uygun, Uygun ve Tamamen Uygun" şeklindeki seçeneklere göre puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan 2, 4 ve 6. maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça bireylerin psikolojik sağlamlığının arttığı kabul edilmektedir. Ölçeğin geçerliliğinin tespit edilmesine ilişkin yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda açıklanan toplam varyansın %54 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır (Doğan, 2015). Bu çalışmada Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri tekrar yapılmıştır. Ölçeğin geçerliğinin incelenmesi için yapılan DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) sonucunda model veri uyumunun kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/df=1.61$, RMSEA=.05, SRMR=.023, CFI=.99) (Kline, 2015). Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .76 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada öncelikle ölçek sahiplerinden ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerine araştırmanın amaçları açıklanmış ve gizlilik konusunda kendilerine güvence verilmiştir. Veriler gönüllü öğrencilerin katılımıyla yüz yüze olacak şekilde toplanmıştır.

Veri Analizi

Analizlere başlanmadan önce kayıp değer olup olmadığı incelenmiş ve kayıp değer bulunmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının güvenilirliklerinin tekrar test edilmesi amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı analizi yapılmıştır. Veri toplama araçlarının geçerliliğini tekrar test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda bu çalışma için veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu doğrulanmıştır.

Bu çalışmada yalnızlık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin açıklanmasında öz şefkatin aracılık etkisi incelenmiştir. Çalışma kapsamında basit aracılık modeli kurulmuştur. Aracılık analizinin temel amacı, bağımsız değişkenlerin (X), bir ya da daha fazla aracı değişken (M) ile bağımlı değişkeni (Y) ne ölçüde etkilediğinin açıklanmasıdır. Bağımsız değişkenin (yalnızlık) bağımlı değişken (psikolojik sağlamlık) üzerindeki etkisinde aracı değişkenin (öz şefkat) rolünü incelemek amacıyla gerçekleştirilen basit aracılık analizinde hipotezlerin sınanması için bootstrap yöntemini esas alan SPSS 25.0 Process Makro model 4 kullanılmıştır. Bootstrap yöntemiyle yapılan aracılık analizlerinde hipotezlerin doğrulanabilmesi için güven aralığında sıfır değeri bulunmaması gerekmektedir (MacKinnon vd., 2004). İlk olarak değişkenlerin normalliğinin sağlanması ve çoklubağlantılılık sorununun olmaması gerektiği varsayımları kontrol edilmiştir. Verilerin normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Değişkenlerin önerilen referans aralığında olduğu görüşmüştür (Çokluk vd., 2014). Ayrıca uç değer analizi yapılmış ve z puanları incelenmiştir. -4'ten küçük ve +4'ten büyük z puanına sahip verilerin uç değer oldukları belirtilmiştir (Mertler & Vannatta, 2016). Yapılan analiz sonucunda veri setinde uç değer saptanmamıştır. Çoklu bağlantı sorununa ilişkin olarak değişkenler arası korelasyonlar incelenmiş ve değerlerin .90'dan düşük olduğu belirlenmiştir (Ullman, 2013). Hesaplanan değerlerden yola çıkılarak analizlerin gerçekleştirilmesi için gerekli varsayımların karşılandığı anlaşılmıştır. Ayrıca verilerin frekans, standart sapma, çarpıklık, basıklık, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Veri toplama araçlarının geçerlilik analizleri için AMOS 21.0 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Yalnızlık, öz şefkat ve psikolojik sağlamlık değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Yalnızlık, Öz Şefkat ve Psikolojik Sağlık Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	n	Min.	Max.	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Yalnızlık	249	8.00	27.00	13.38	4.45	.88	.30
Öz Şefkat	249	13.00	54.00	34.23	4.87	-.11	.36
Psikolojik Sağlık	249	6.00	30.00	18.28	7.11	-.09	.54

Tablo 1 incelendiğinde değişkenlerin aritmetik ortalamalarının (\bar{x}) şu şekilde olduğu görülmektedir: yalnızlık: 13.38 (Ss=4.45), öz şefkat: 34.23 (Ss=4.87) ve psikolojik sağlık 18.28 (Ss=18.28). Bununla birlikte değişkenlerinin çarpıklık değerlerinin -.09 ile .88 arasında; basıklık değerlerinin .30 ile .54 arasında değiştiği görülmektedir. Yalnızlık, öz şefkat ve psikolojik sağlık değişkenlerinin arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yalnızlık, Öz Şefkat ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	(1)	(2)	(3)
(1) Yalnızlık	-		
(2) Öz Şefkat	-.332**	-	
(3) Psikolojik Sağlık	-.334**	.577**	-

** $p < .01$

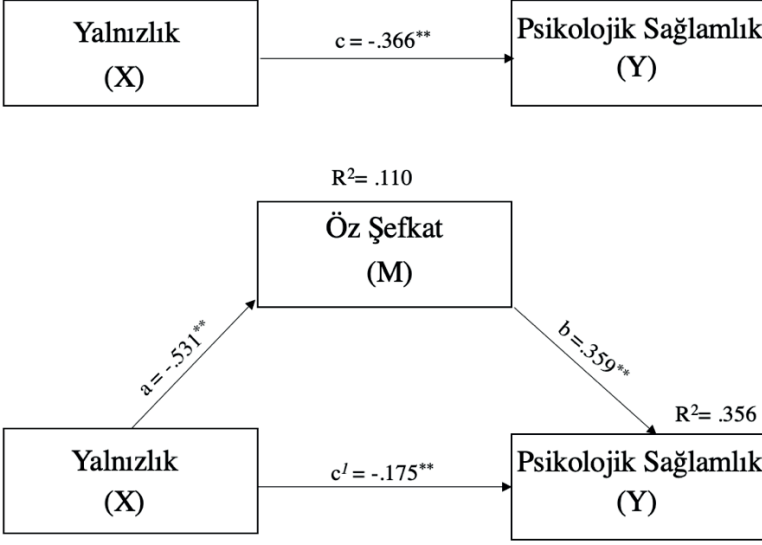
Tablo 2 incelendiğinde yalnızlık ile öz şefkat arasında ($r = -.332, p < .01$) ve yalnızlık ile psikolojik sağlık arasında ($r = -.334, p < .01$) istatistiksel açıdan negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuşken; öz şefkat ile psikolojik sağlık arasında ($r = .577, p < .01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yalnızlık ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkide öz şefkatın aracı rolünün olup olmadığını saptamak amacıyla Hayes (Process) Analizi yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan bootstrap yöntemine dayalı regresyon analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Basit Aracılık Testi için Regresyon Analizi Sonuçları (n=249.)

	Bağımlı Değişken							
	M				Y			
Bağımsız Değişkenler	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>
<i>Doğrudan Etki</i>								
X	-.531**	.096	-.720	-.342	-.175	.059	-.292	-.058
M	-	-	-	-	.359**	.037	.285	.432
Sabit	41.343**	1.353	38.68	44.01	8.332**	1.726	4.932	11.732
	$R^2=.110$				$R^2=.356$			
<i>Dolaylı Etki</i>								
X → M	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>	Toplam Standardize Etki Büyüklüğü			
→ Y	-.191**	.041	-.278	-.116	$(b = -.36^{**}$, %95 BCA CI [-.495 to -.236])			

**** $p < 0.001$ Kısaltmalar: X, Yalnızlık; Y, Psikolojik sağlamlık; M, Öz şefkat; b, Standardize beta katsayısı; SE, Standart hata; LLCI, Güven aralığının alt sınırı; ULCI, Güven aralığının üst sınırı; BCA, Yanlı düzeltilmiş; CI, Güven aralığı**

Tablo 3'te yer alan doğrudan etkiler incelendiğinde bağımsız değişken olan yalnızlığın aracı değişken olan öz şefkati olumsuz ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur ($b = -.531$, %95 BCA CI [-.720 to -.342]). Öte yandan aracı değişken olan öz şefkat bağımlı değişken olan psikolojik sağlamlığı olumlu ve anlamlı şekilde yordamaktadır ($b = .359$, %95 BCA CI [.285 to .432]). Tabloda yer alan dolaylı etkiler incelendiğinde bağımsız değişken olan yalnızlık ile bağımlı değişken olan psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide öz şefkatin aracı rolünün olduğu belirlenmiştir ($b = -.191$, %95 BCA CI [-.278 to -.116]). Aracılık etkisinin tam standardize edilmiş etki büyüklüğünün $K^2 = -.36$ olduğu görülmektedir. Preacher ve Kelly (2011) etki büyüklüğü değerinin 0.01'e yakın olmasını düşük etki, 0.09'a yakın olmasını orta etki ve 0.25'e yakın olmasını ise yüksek etki olarak ifade etmiştir. Buna göre test edilen modeldeki aracılık etkisinin yüksek etki değerine yakın olduğu söylenebilir. Modele ilişkin elde edilen değerler Şekil 2' de sunulmuştur.



Şekil 2. Çalışmanın Hipotetik Modeline İlişkin Bulgular

Şekil 2’de yer alan R^2 değerleri incelendiğinde; yalnızlığın öz şefkatın %11’ini ve yalnızlığın öz şefkat ile psikolojik sağlamlığın %36’sını açıkladığı görülmüştür. Oluşturulan modelde yalnızlığın öz şefkat ile psikolojik sağlamlık üzerinde büyük bir etki ($0.26 < R^2$) değerine sahip olduğu görülmektedir (Cohen, 1988).

Şekil 2’de görüldüğü üzere bağımsız değişken olan yalnızlık aracı değişken dahil edilmeden bağımlı değişken olan psikolojik sağlamlık ile anlamlı şekilde ilişkilidir ($c = -.366$). Bununla birlikte yalnızlık ile psikolojik sağlamlık arasındaki bu ilişkiye aracı değişken olan öz şefkat eklendiğinde yalnızlık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin etkisi zayıflamaktadır ($c' = -.175$). Bu durumda öz şefkatın yalnızlık ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide kısmi aracı rolünün olduğu belirlenmiştir (Baron & Kenny, 1986). Bu sonuçlar kapsamında araştırmanın hipotezleri olan; H_1 , H_2 , H_3 ve H_4 kabul edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ilk hipotezi olan yalnızlık ve psikolojik sağlamlığın olumsuz ve anlamlı ilişkiye sahip olduğu doğrulanmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen araştırmalar olduğu görülmüştür (Gerino vd., 2017; Yelpaze, 2021). Psikolojik sağlamlık seviyesi yüksek olan bireyler çok daha düşük seviyede antisosyal davranışlar sergileyip (Howell, 2011), sosyal

desteği kullanarak karşılaşılan sorunlarla daha iyi başa çıkabilirler (Terzi, 2008). Bununla beraber yalnızlık seviyesi yüksek olan bireylerin sosyal destek düzeyleri düşük olduğu söylenebilir (Duru, 2008). Bu bakımdan yalnızlığın psikolojik sağlamlık için önemli bir risk faktörü olduğu ve negatif bir ilişkiye sahip olduğu araştırma bulgularıyla desteklenmiştir.

Araştırmanın ikinci hipotezi olan yalnızlık ve öz şefkatin olumsuz ve anlamlı ilişkiye sahip olduğu doğrulanmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen araştırmalar olduğu görülmüştür (Karataş & Uzun, 2021; Koçak, 2023). Öz şefkatin üç alt boyutundan biri olan ortak insanlık duygusu (Neff, 2003) bireycilik yerine toplumsallığa yoğunlaşmaktadır. Neff (2011) insanların karşılaştığı zor durumlarda ortak insanlık deneyiminin önemli olduğunu ve bu deneyimin insanlar arasındaki bağı güçlendirdiğini belirtir. Yalnızlık ise sosyal bağlanmanın yokluğunda ortaya çıkan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Dill & Anderson, 1999). Bu bakımdan karşılaşılan sorunların çözümünde çevredeki insanların deneyimlerinden yararlanmanın önemli olduğunu vurgulayan öz şefkat ile duygusal ve sosyal anlamda tek olmanın ürünü olan yalnızlığın birbiriyle olumsuz ilişkiye sahip olması beklenen bir durumdur.

Araştırmanın üçüncü hipotezi olan öz şefkat ve psikolojik sağlamlığın olumlu ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu doğrulanmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen araştırmalar olduğu görülmüştür (Alibekiroğlu vd., 2018; Alizadeh vd., 2019). Öz şefkat bireyin olumsuz durumlarda kendine acımasız bir şekilde davranarak öz eleştiri yapması yerine kendine karşı nazik olması, duygu ve düşüncelerinin farkında olmasıdır (Neff, 2003b). Bununla birlikte öz şefkat düzeyi yüksek olan kişiler stres yaratan zor durumlar karşısında daha duyarlı olmakla birlikte bu olayların üstesinden gelmek için çok daha motivedirler (Bolt vd., 2019). Bu durumlara bakılarak öz şefkatin psikolojik sağlamlık için önemli bir koruyucu faktör olduğu ve karşılaşılan yeni durumlar karşısında uyum göstermeyle ilgili olan psikolojik sağlamlık ile zorlu durumlar karşısında daha duyarlı olmayla ilgili olan öz şefkatin birbiriyle pozitif ilişkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın son hipotezi olan yalnızlık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide öz şefkatin aracı role sahip olduğu doğrulanmıştır. Üniversite öğrencilerinde yalnızlık son derece yoğun yaşanan bir ruhsal bozukluk olarak karşımıza çıkabilmektedir. Nitekim Seçim ve arkadaşları (2014) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin %54'nün yalnızlık duygusu yaşadığını bulgulamışlardır. Bununla beraber Doğan (2008) Türkiye' deki üniversite öğrencilerinin ruhsal bozukluklar açısından en fazla risk taşıyan grup olduğunu belirtmiştir. Bu durumlara bakılarak birçoğu evlerinden

ayrılıp yeni bir ortama giren üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın ruh sağlığı için önemli bir faktör olduğu su götürmez bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma kapsamında ise üniversite öğrencilerinin yaşadığı yalnızlık duygusunun psikolojik sağlamlık üzerinde olumsuz etkilere sebep olduğu ve öz şefkatın bu olumsuz etkileri azaltmada etkili bir aracı değişken olduğu anlaşılmıştır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmanın birtakım sınırlılıkları söz konusudur. Öncelikle önerilen model kesitsel bir yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu sebepten dolayı çalışmada nedensel bir ilişkiden söz etmek güçtür. Sonraki çalışmalarda boylamsal yaklaşımlar kullanılarak söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilere dair yeni çıkarımlar elde edilebilir. Verilerin öz bildirim yoluyla toplanması da bir sınırlılık olarak kabul edilmektedir. Sonraki çalışmalarda çoklu tasarımların (Örneğin, mix method) kullanılması araştırmanın değişkenlerin arasındaki ilişkiyi açıklamada daha etkili olabilir. Çalışmanın katılımcıları Türkiye’de üniversite öğrenimine devam eden öğrencilerdir. Bu nedenle araştırma sonuçlarının genellenebilirliği benzer örneklerle sınırlıdır. Sonraki çalışmalarda farklı (Örneğin, ergenler) ve büyük örneklem kullanılabılır. Bununla beraber bu çalışmada çalışma grubunun oluşturulmasında uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sonraki çalışmalarda sonuçların genellenebilirliğini arttırmak için olasılıklı örnekleme yöntemleri kullanılabılır. Araştırmanın sonucunda yalnızlığın psikolojik sağlamlık üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak amacıyla öz şefkatın etkili bir aracı değişken olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerine, öz şefkat yönelimli psikoeğitimler verilebilir ve üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda araştırmanın sonuçlarından yararlanılabılır.

Kaynakça

- Aktan, T. ve Akar, A. (2020). Psikolojik Sağlık Tutum Beceri Ölçeğinin (PST-BÖ) uyarlaması: Geçerlilik güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 665-679. <https://doi.org/10.17755/esosder.574101>
- Alibekiroğlu, P. B., Akbaş, T., Ateş, F. B., & Kırdök, O. (2018). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkide öz anlayışın aracı etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(2), 1-17.
- Alizadeh, S., Khanahmadi, S., Vedadhir, A., & Barjasteh, S. (2018). The relationship between resilience with self-compassion, social support and sense of belonging in women with breast cancer. *Asian Pacific Journal of Cancer Prevention*, 19(9), 2469-2474. <https://doi.org/10.22034/APJCP.2018.19.9.2469>
- Aluede, O., Imhonde, H., & Eguavoen, A. (2006). Academic, career and personal needs of Nigerian University students. *Journal of Instructional Psychology*, 33(1), 50-57.
- Arslan, G. (2015). Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin (YPSÖ) Psikometrik Özellikleri: Düşük sosyoekonomik örnekleme geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16 (2), 344-357.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social-psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal Personal Social Psychology*, 51, 1173- 82. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Basım, H. N., & Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Bolat, Z. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlıkları ile öz-anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bolt, O. C., Jones, F. W., Rudaz, M., Ledermann, T., & Irons, C. (2019). Self-compassion and compassion towards one's partner mediate the negative association between insecure attachment and relationship quality. *Journal of Relationships Research*, 10(20). <https://doi.org/10.1017/jrr.2019.17>
- Bulut, S., Doğan, U., ve Altundağ, Y. (2013). Adolescent psychological resilience scale: Validity and reliability study. *Süremena psikologija*, 16(1), 21-32.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2th ed.). Erlbaum.
- Copel, L.C. (1988). Loneliness: A conceptual model. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Nursing*, 26(1), 14-19. <https://doi.org/10.3928/0279-3695-19880101-08>.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). New York: Pearson.
- Çıkrıkçı, N. ve Odacı, H. (2020). Ön-Ergenler için kendini toplama gücü ölçeği: İlk psikometrik bulgular. *Ekev Akademi Dergisi*, 0(82), 263 – 280.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- De Jong-Gierveld, J. (1987). Developing and testing a model of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 119–128. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.1.119>
- Dill, J. C., & Anderson, C. A. (1999). Loneliness, shyness, and depression: The etiology and interrelationships of everyday problems in living.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Doğan, T. (2008). Psikolojik belirtilerin yordayıcısı olarak sosyal destek ve iyilik hali. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 30-44.
- Doğan, T., Çötök, N. A. ve Tekin, E. G. (2011). Reliability and validity of the Turkish version of the UCLA Loneliness Scale (ULS-8) among university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2058-2062. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.053>
- Durak, M. (2002). *Deprem yaşamış üniversite öğrencilerinin psikolojik belirtileri yordamada psikolojik dayanıklılığın rolü*. (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Duru, E. (2008). Yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 15-24.
- Gerino, E., Rollè, L., Sechi, C., & Brustia, P. (2017). Loneliness, resilience, mental health, and quality of life in old age: A structural equation model. *Frontiers in Psychology*, 8, 2003. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02003>
- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(28), 113-128.
- Gizir, C., & Aydın, G. (2006). Psikolojik sağlık ve ergen gelişim ölçeği'nin uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(26), 87-99.
- Güloğlu, B., & Kararmak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 73-88.
- Gürkan, U. (2006). Yılmazlık Ölçeği (YÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-74.

- Herrman H, Stewart DE, Diaz-Granados N, Berger EL, Jackson B, Yuen T. (2011). What is resilience? *Can J Psychiatry*, 56(5):258-65. <https://doi.org/10.1177/070674371105600504>.
- Howell, K. H. (2011). Resilience and psychopathology in children exposed to family violence. *Aggression and Violent Behavior*, 16(6), 562-569. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.09.001>
- Işık, Ş., Özünlü, M. B. ve Atalay, N. Ü. (2019). Kendini toparlama gücü ölçeği-kısa formu (KTGÖKF): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 14(1), 103-119. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14826>
- Kararmak, Ö. (2010). Establishing the psychometric qualities of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) using exploratory and confirmatory factor analysis in a trauma survivor sample. *Psychiatry research*, 179(3), 350-356. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2009.09.012>
- Karataş, Z., & Uzun, K. (2021). Ergenlerin kendilerini, başkalarını ve durumları affetme eğilimlerinin yordanmasında mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve öz-şefkatin etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 248-289. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.877884>
- Kayacı, Ü., & Özbay, Y. (2016). Üniversite öğrencilerinin travmatik yaşantı, psikolojik doğum sıraları ve sosyal ilgilerinin psikolojik dayanıklılıklarını yordaması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(1), 128-142.
- Kılıç, Ş. D. (2014). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Publications.
- Koçak, L. (2023). Öz-Şefkat ile ruminasyon arasındaki ilişkide yalnızlığın aracı rolü. *Eğitim Bilimlerinde Güncel Yaklaşımlar*, 161-176.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99-128. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4.
- Masten A. S. (1994). *Resilience in Individual Development: Successful Adaptation Despite Risk and Adversity*. In M. C. Wang, & E. W. Gordon, (Eds.), *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects* (3-25). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Masten, A. S. (2001). *Ordinary magic-resilience in development*. New York: The Guilford Press. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.227>
- Masten, A. S., & Reed, M. J. (2002). *Resilience in Development*. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 117-131). New York: Oxford University Press.

- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860390209035>
- Neff, K. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D. (2009). Self-compassion. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 561-573). New York: Guilford Press.
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Neff, K. D., Hsieh, Y.-P., & DeJitterat, K. (2005). Self-compassion, Achievement Goals, and Coping with Academic Failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>
- Neff, K.D. and McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9 (3), 225-240. <https://doi.org/10.1080/15298860902979307>
- Öğülmüş, S (2001), "Bir Kişilik Özelliği Olarak Yılmazlık," *1. Ulusal Çocuk ve Suç: Nedenler ve Önleme Çalışmaları Sempozyumu*, Ankara, 327-340.
- Özbey, S. (2019). Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 756-786. <https://doi.org/10.26466/opus.518062>
- Özkan-Yıldız, F. & Akman, B. (2021). Validity and reliability study of the social-emotional assets and resiliency scale for preschool (SEARS-Pre). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 74-86. <https://doi.org/10.38089/ekuaad.2021.48>
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). *Toward a Social Psychology of Loneliness*. In R. Gilmour, & S. Duck (Eds.), *Personal Relationships: 3. Relationships in Disorder* (pp. 31-56). London: Academic Press.
- Rew, L., Taylor-Seehafer, M., Thomas, N. Y., & Yockey, R. D. (2001). Correlates of resilience in homeless adolescents. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 33-40.
- Riulli, L., Savicki, V., & Cepani, A. (2002). Resilience in the face of catastrophe: Optimism, personality and coping in the Kosovo crisis. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(8), 1604-1627. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb02765.x>
- Russell, D., Peplau, L. A., & Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42, 290-294. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4203_11

- Savi-Çakar, F., Karataş, Z. ve Çakır, M.A. (2014). Yetişkin yılmazlık ölçeği: Türk kültürüne uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 22-39.
- Schweitzer, R. D. (1996). Problems and awareness of support services among students at an urban australian university. *Journal of American College Health*, 45(2), 73-77.
- Seçim, Ö. Y., Alpar, Ö., & Algür, S. (2014). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık: Akdeniz üniversitesinde yapılan ampirik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 200-215.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194–200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Tanko, Ç., Ekşi, E., Hatun, O. ve Ekşi, H. (2021). Psikolojik sağlık için koruyucu faktörler ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Ege Eğitim Dergisi*, 22(1), 16-29. <https://doi.org/10.12984/egcedf.793597>
- Terzi, Ş. (2006). Kendini toparlama ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(29), 1-11.
- Tugade, M. M., and Fredrickson, B. L. (2004a). Resilient Individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L. and Barret, L. E. (2004b). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (6), 1161-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Tunç, M. F. ve Ekşi, H. (2022). Ortaokulda Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Türkçe uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. A. Kaya ve E. Harmarta (Ed.), 23. *Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi – Tam metin kitabı* içinde (s. 134-150). Türk PDR Derneği Yayınları.
- Ullman, J. B. (2013). *Structural equation modeling*. B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Ed.), Using multivariate statistics içinde (ss. 681-785). Boston, MA: Pearson.
- Werner, E. E. (1989). High-Risk Children in Young Adulthood: A Longitudinal Study from Birth to 32 Years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 72-81. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01636.x>
- Weston, K. J. & Parkin, J. R. (2010). *Resilience.in: Encyclopedia of cross-cultural school psychology* (pp. 808-815). Springer US.

- Yarnell, L.M., Neff, K.D., (2013). Self-compassion, Interpersonal Conflict Resolutions, and Well-being . *Self and Identity*. Volume 12: 146-159. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.649545>
- Yelpaze, İ. (2021). Uluslararası üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin yordayıcısı olarak bilişsel esneklik ve psikolojik sağlık. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 105-131.
- Yıldırım, M. & Sarı, T. (2018). Öz-şefkat ölçeği kısa formu'nun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2502-2517. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-452171>
- Zautra, A. J., Hall, J. S., & Murray, K. E. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 3–29). The Guilford Press.

Sınava Hazırlık Sürecinde Psikolojik Sağlık

Mustafa Başaran¹

Özet

Psikolojik sağlık, alan yazınında yer alan tanımlar incelendiğinde " yoğun duygu ve düşüncelere neden olan zorlu yaşam olaylarına karşın bireyin kendisini toparlayabilmesi, zorluklara karşı direnmesi ve bu zorluklara karşı uyum sağlayabilmesi " olarak tanımlanabilir. Psikolojik sağlık her ne kadar pozitif psikoloji kuramına yakın olsa da psikoloji biliminin tamamı düşündüğümüzde önemli bir kavramdır. Çünkü bütün bilimler insanın refahı için uğraşırken psikoloji biliminin bu konuda yapmış oldukları çalışmalarda psikolojik sağlık önemli bir yere sahiptir. Bütün insanlar hayatta çeşitli zorluklarla karşılaşır. Bu zorluklar bireylerin yaşı, cinsiyeti, sosyoekonomik durum gibi çeşitli değişkenler neticesinde farklılık gösterebilir. Bu çalışmada Liselere Giriş Sınavı ve Yükseköğretim Kurumları'na Giriş Sınavı' na hazırlanan öğrencilerin sınava hazırlık sürecindeki psikolojik sağlamlığı ele alınmıştır. Önce psikolojik sağlık ile ilgili tanımlar yapılmış, benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Daha sonrasında ise bireylerin psikolojik sağlamlığına etki eden koruyucu faktörler ve risk faktörleri bireysel, ailesel ve çevresel bağlamda ele alınmıştır. Daha sonrasında sınava sürecinde yer alan aile, eğitim personeli ve öğrencilere yönelik önerilerde bulunulmuştur. Çalışmanın son kısmında ise psikolojik sağlamlığın geliştirme çalışmalarında etkili bir yöntem olan Mooli Lahad ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilen BASIC PH modeli üzerinde durulmuştur. Sınavlara yüklenen anlamın yüksek seviyelerde olduğu günümüzde, sınava hazırlık sürecinde yer alan bireylere yönelik yapılacak çalışmalar, ruh sağlığı çalışmalarında önemli yer teşkil edecektir.

Giriş

Maalesef hayat bize her zaman güzel şeyler vaat etmez. Bir başka deyişle hayat, içinde zorlayıcı yaşam olaylarını barındırır. Kim olursak olalım bahtımız ne kadar açık olursa olsun yaşadığımız sürece zorluklarla karşılaşacağız. Savaş,

1 Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen, Manisa Demirci Rehberlik ve Araştırma Merkezi mustafabasaran.rpd@hotmail.com 0000-0001-8070-1947

göç, salgın hastalık, yangın, istismar kaza... Bazen insanlar bizi sevmeyecek, bazen çalışmalarımızı bozmaya çalışacaklar, bazen ayrılıklar yaşanacak bazen de beklentilerimizin çok ötesinde yaşamayı aklımızdan bile geçirmediğimiz olaylara maruz kalacağız. Yaşanılan bu zorlayıcı olaylar istenmese de hayatın kaçınılmaz bir parçasıdır. İnsanın yaşı, aile özellikleri, yaşadığı coğrafya, kişilik özellikleri gibi çeşitli değişkenler de yaşanabilecek olumsuz olaylarla karşılaşma ihtimaline etki edebilir. Anasınıfına yeni başlayan çocuk için zorlayıcı yaşam olayı anneden ayrı kalıp akranlarının içine girmek bu duruma örnek olabilecek iken tayini nedeniyle başka bir şehre taşınan ailenin yeni bir hayat düzenine uyum süreci de bir başka zorlayıcı yaşam olayına örnek gösterilebilir. Başka örnekler bakacak olursak geçirmiş olduğu kaza sonucu sakat kalan babanın yaşadığı travma, Liselere Giriş Sınavı ve Yüksek Öğrenim Kurumları'na Giriş Sınavı'na hazırlanan öğrencilerin sınava hazırlanırken yaşamış oldukları yoğun duygular zorlayıcı yaşam olayı olarak ele alınabilir. Bu örnekler daha da arttırılabilir. Bu ve bunun gibi insanı çoğu yönden zorlayan yaşam olaylarında bireyi psikolojik olarak dayanıklı kılan etmenlerin devreye girdiği düşünülmektedir. Psikolojik sağlık ile ilgili sözlük tanımları incelendiğinde bu kavram farklı şekilde anlatılsa da ortak noktalara vurgu yapılmaktadır. The Random House Sözlüğünde "sıkıştırılıp ya da esnetildikten sonra orijinal formuna veya pozisyonuna dönebilme becerisi" olarak açıklanırken Webster Yeni Yirminci Yüzyıl İngilizce Sözlüğü ise bu kavram " sıkıştırıldıktan sonra eski haline gelmek ve güç, enerji, cesaret olarak" tanımlanmaktadır. (Akt; Gizir) Bu tanımlardan yola çıkılarak uyum sağlama, kendini toparlayabilme becerisi gibi benzerlikler ön plandadır. Bununla birlikte psikolojik sağlık kavramına ilişkin çok farklı tanım ve görüşler de mevcuttur. Bu tanımlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Işık ve ark., 2021).

Tanım	Kaynak
“Adaptasyonu artıran, stresin olumsuz etkilerini hafifleten ve ezici sıkıntıya rağmen dengeyi yeniden kazandıran pozitif bir kişisel karakteristik”	Wagnild ve Young (1993)
“Belirgin bir yoksunluk ya da güçlük karşısında pozitif adaptasyonu sağlayan dinamik süreçlerin bütünü”	Luthar, Cicchetti ve Becker (2000)
“Uyum ve gelişime yönelik ağır tehditlere rağmen bireylerin olumlu sonuçlar elde etme süreçleri”	Masten (2001)
“Ciddi tehlikeleri beraberinde getirmesi beklenen risk deneyimlerine rağmen, nispeten iyi bir psikolojik sonuca sahip olma”	Rutter (2006)
“Tutarlı bir psikolojik denge durumunu devam ettirebilme yetisi”	Bonanno (2005)
“Zorluklar karşısında büyüme ve gelişme niteliğine sahip olma”	Bonanno (2005)
“Duygusal dayanıklılık ve stresle başa çıkma yetisini ölçmeye yarayan bir kavram”	Connor (2006)
“kırılgan olmama”, “güçlü olma” ve sağlıklı koşullar altında sağlıklı gelişim gösteren bireyler”	Garmezy (1971)

Tanımlar incelendiğinde psikolojik sağlamlıkla ilgili bazı ortak vurguların olduğu görülmektedir. Bu vurgular bireyin duygusal olarak zor bir duruma sokan bir olayın olması, bu zorluklara karşısında bireyin uyum sağlama ve baş etme becerilerini kullanması ve aktif bir süreç olması olarak düşünülebilir. Buradan hareketle psikolojik sağlamlıktan söz edilmesi için zorlu yaşam olaylarının varlığının olması gerekmektedir. Duygusal zorluklarla baş etme stratejilerini sonradan da öğrenilebildiğini düşündüğümüzde, psikolojik sağlamlığın doğuştan kazanılan bir beceriden ziyade geliştirilebilir bir özellik olduğu sonucuna ulaşılabilir. Psikolojik sağlamlık bir “sonuç” değildir, bunun tam tersine psikolojik sağlamlık gözden geçirilebilen, geliştirilebilen ve aktivite edilebilen bir özelliktir (Selçuk, 2023). Peki “psikolojik olarak sağlam” olduğunu düşündüğümüz bireyler başlarına farklı yaşam alanlarında meydana gelebilecek bütün zorluklara karşı aynı esnekliği gösterebilecek midir? Peki bir insan üstesinden gelebildiği zorlukla ilerleyen zamanlarda tekrardan karşılaştığında aynı başarıyı gösterebilecek midir? Psikolojik sağlamlık, içinde bulunulan olumsuz duruma karşı olumlu bir şekilde uyumlu olmayı mümkün kılarken psikolojik sağlamlık olgusunun tek bir formu bulunmamaktadır ve bireyin içinde yaşadığı koşullar değiştiğinde psikolojik sağlamlığın formu da değişmektedir (Selçuk, 2023). Bazı bireylerin zorluklar karşısında kendini toparlama becerileri ve uyum becerileri gelişmişken bazı bireylerin bu konularda beceri ve özellikleri neden gelişmemiş olabilir? Bu

soruya cevap bulmak için yapılan araştırmalarda psikolojik sağlamlık için risk faktörleri ve koruyucu faktörler ile ilgili çalışmalar sonucunda çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

1.Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

Bir bireyin yaşamış oldukları zorlayıcı olaylara karşı psikolojik olarak dayanıklı kalması veya dayanıksız olmasına bazı etkenler neden olmaktadır. Bu etkenler koruyucu faktör ve risk faktörleri denilir. Risk; amaçlara ulaşılması üzerinde etkisi olacak olan bir olayın meydana gelme ihtimalidir(Bozkurt, 2010). Bu tanımı ruh sağlığı ve psikolojik sağlamlık kavramına uyarlamaya çalıştığımızda bireyin karşılaşmış olduğu olumsuz bir yaşam deneyimi ya da zorluklara maruz kalması sonucunda psikolojik olarak sağlam kalabilmesine olumsuz etkide bulunan durumlardır.

Psikolojik sağlamlık bakımından riskli grupta olan bireylerin özellikleri bireysel, ailesel ve çevresel faktörler olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır. Bireysel faktörlere bakıldığında hayat kalitesini olumsuz şekilde etkileyen kronik hastalıklara sahip olan, kişilik özellikleri olarak uyumsuz inatçı gibi zor kişiliğe sahip olan, bağlanma stilleri açısından bakım verenine ve çevresine güvenli bağlanma yerine olumsuz bağlanma stiline sahip, çeşitli bağımlılık örüntüleri olan ve cinsel istismar gibi çeşitli zorlayıcı yaşam olaylarına maruz kalan sosyal beceri açısından yetersiz olan bireyler psikolojik sağlamlık açısından riskli bireylerdir. Bir diğer risk faktörü de cinsiyettir. Önder ve Gülay, (2008) yapmış oldukları çalışmada kız öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Fiziksel ya da psikolojik anlamada “hasta” kabul edilen, ebeveynleri erken yaşta anne baba olan bununla kalmayıp anne baba olmanın uygunluğuna sahip olmadan çocuk sahibi olan anne babası olan, ailesinde boşanma ve ölüm gibi zorlayıcı duygular yaşayan, ailesi tarafından fiziksel ve duygusal olarak istismar yaşayan, anne babasının çatışmalarına şahit olan ve aile bireylerinden birinin yaşamış olduğu travmaya şahit olan bireylerin de psikolojik sağlamlık açısından riskli grupta olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Toplumsal olarak duygusal ve fiziksel olarak şiddete maruz kalan, akran zorbalığına maruz kalan ve dışlanan, bir arkadaşının başına gelen travmatik bir olaya şahit olan, akademik açıdan akranlarının seviyesinin gerisinde kalan bireyler de psikolojik açıdan risk grubunda bulunmaktadır. Savaş, doğal afet gibi zor zamanlarda toplumdan destek göremeyen insanlar da risk grubundadır.

Psikolojik Sağlık Araştırmalarında yer alan risk faktörleri (Öz & Bahadır Yılmaz, 2009).

<i>Bireysel Risk Faktörleri</i>	<i>Ailesel Risk Faktörler</i>	<i>Çevresel Risk Faktörleri</i>
Erken Doğum	Ebeveynlerin hastalığı ya da Psikopatolojisi	Ekonomik zorluklar ve yoksulluk
Kronik hastalıklar	Erken yaşta ebeveyn olma	Toplumsal şiddet
Cinsiyet	Ebeveynlerin boşanması, ölümü ya da tek ebeveyn ile yaşamak	Akran reddi
Zor Kişilik	Aile-çocuk arasındaki uyumsuzluk	Bir yakının ya da arkadaşın kaybı
Güvensiz Bağlanma	Yetersiz ebeveynlik	Savaş ve doğal afet gibi toplumsal travmalar
Düşük Özgüven	Çocuğun fiziksel, duygusal ve Cinsel istismarı	Evsizlik
Bilişsel, dil ya da motor alanındaki zedelenmeler	Eşler arasındaki çatışma	Okul düzeyinde stresli ve travmatik olaylar
Cinsel istismar	Ebeveynlerin madde kullanımı	Çocuğun fiziksel, duygusal ve Cinsel istismarı
Sosyal ilişki becerilerindeki Yetersizlikler	Ebeveyn işsizliği	Düşük akademik başarı
Davranım Bozukluğu	Cinsel istismar	Kırsal alanda yaşamak
Madde bağımlılığı		Toplumun gelişmişlik düzeyi

Bireyin yaşamış oldukları zorlu olaylar karşısında psikolojik olarak dayanıklı olmasına destek olan faktörler vardır. Koruyucu faktörler risklerin, zorlukların, travmaların yıkıcı etkisini azaltan sağlıklı adaptasyon sağlayan ve bireyin baş etme, problem çözme becerilerini geliştirme durumu olarak kabul edilebilir (Yılmaz,2009).

Psikolojik sağlık becerilerini geliştirmek ya da başka bir ifadeyle psikolojik olarak sağlam olabilmek için gereken önemli etkenler incelendiğinde bunların bireysel, ailesel ve çevresel olarak üç başlıkta ele alındığı görülmektedir. Gizir, (2007) yapmış olduğu çalışmada psikolojik sağlamlıkla ilgili yapılan çalışmalarda yapılan koruyucu faktörleri ele almıştır. Bireyin gelişmiş bilişsel seviyesi sonucu gelen akademik başarı ve bununla birlikte gelişen özgüven psikolojik sağlamlığın bireysel koruyucu etkenleri arasındadır. Bununla birlikte yaşam hedefleri, geleceğe umutla bakma ve iyimser olma günlük hayatta yaşamış oldukları problemlere karşı etkili çözüm önerileri getirme ve sosyal becerilerinin de yeterli olması psikolojik sağlamlığı olumlu yönde etkileyen bireysel faktörler olarak yer almaktadır.

Psikolojik olarak sağlam bireyler yetiştirmek için gereken en önemli öğelerden birisi de ailedir. Bireyin problemlerinde veya karşılaştıkları zorluklarda onları destekleyen anne ve babaların olması, çocuktan beklenen davranış ve hedeflerin çocuğun yeterliliklerine ve özelliklerine göre olması, ailenin tehlikeli ve riskli durumlarda çocuğunu koruması ve aile içinde sınır ve kuralların olması ailesel koruyucu faktörler olarak ele alınabilir.

Bireyin sosyal çevresindeki destekleyici insanlar, bireyin yaşamış oldukları zorlu olaylarda akranların ve yakınlarının desteği, bireylerin sosyal ve kültürel olarak kendilerini geliştirebilecekleri alanlar ve gelişimi destekleyici öğretmenler ve okul ortamı da psikolojik sağlamlık için koruyucu faktörler arasında yer almaktadır.

Psikolojik sağlamlık araştırmalarında yer alan koruyucu faktörler(Gizir, 2007).

<i>Bireysel Koruyucu Unsurlar</i>	<i>Ailesel Koruyucu Unsurlar</i>	<i>Çevresel Koruyucu Unsurlar</i>
Zekâ	Destekleyici anne-baba ya da bir aile üyesiyle olumlu ilişkiler	Sosyal çevredeki destekleyici kişilerle ilişkiler
Akademik Başarı	Çocuğa yönelik plumlu ve gerçekçi beklentiler	Akran ve kardeş desteği
Olumlu veya kolay mizaç		Etkili toplumsal kaynaklar (kaliteli okullar, gençlik merkezleri, Gençlik organizasyonları vb.)
İç Kontrol Odağı		Fiziksel ve psikolojik güvenlik
Benlik saygısı ve özyeterlilik		Erken öğrenme için destek
Kişisel Farkındalık ve kendini kabul		
Özerklik		
Geleceğe dönük hedeflerin olması ve olumlu beklentiler		
Etkili problem çözme becerileri		
İyimserlik ve umut		
Mizah Duygusu		
Sosyal beceriler		
Cinsiyet		
Yaş		

Günümüzde bireyleri psikolojik açıdan yıpratın, bireylerde yoğun düşüncelere ve zorlayıcı duygulara neden olan süreçlerden birisi de merkezi sınavlara hazırlık sürecidir.

2. Merkezi Sınavlara Hazırlık Sürecinde Psikolojik Sağlamlık

Merkezi sınavlar ortaokul ve lise öğrencilerinin eğitim kariyerini büyük ölçüde etkileyen çoğu öğrenci ve velinin bakışıyla önemli dönemeç olarak kabul edilmektedir. Ortaokul öğrencilerine Liselere Giriş Sınavı için düşünceleri sorulduğunda” hayatım için her şey” ,” keşke olmasaydı”,” hayatımı belirleyecek sınav” “ailemin baskısından bıktım” gibi cümlelerle hissiyatlarını ifade etmektedir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi sınava girecek adaylar için sürecin ne kadar zor ve yıpratıcı olduğunu gözler önüne sermektedir.

Merkezi sınavlara hazırlık uzun bir süreç içermektedir. Bazen bu süre 12 aydan daha uzun sürebilmektedir. Bu zaman diliminde adaylar deneme sınavlarına katılmakta ve binlerce soru çözmektedir. Sınava hazırlık zamanı emek, azim, motivasyon ve fedakârlık gerektirebilmektedir. Psikolojik olarak sağlam olmak, çözülen testlerden ve girilen denemelerden istediğini aldığında rehavete kapılmamayı ve aynı disiplinle çalışmayı, istemediği sonuçlar alındığında ise vazgeçmemeyi, umudunu kaybedip bırakmamayı, küsmemeyi, hedeflerinden vazgeçmemeyi içerir. Sınava hazırlık sürecine bu şekilde baktığımızda ise bu zaman diliminde öğrencileri zorlayan duyguların oluşması doğal karşılanabilir. Buradan yola çıkarak sınava hazırlık sürecinde öğrencilerin psikolojik olarak güçlü olması, sınav sürecinin getireceği yoğun düşünce ve zorlayıcı duygular karşısında bireyin sağlıklı kalabilmesini sağlayabilir. Bunun yanında psikolojik sağlamlık, günlük hayatın zorlayıcı yaşam olaylarına karşı öğrencilerin sahip olduğu “altın anahtar” değerinde bir beceri olarak kabul edilebilir. Peki “altın anahtar” doğuştan ve kendiliğinden sahip olunan bir özellik midir? Psikolojik sağlamlık, insanların doğuştan ve kendiliğinden sahip olunabilecek bir beceri değildir. Bu kavram bireyin çevre ile ilişkilerinin sonucunda elde edilen ürünün bir çıktısıdır. Diğer bir ifade ile koruyucu ve geliştirici faktörlerle desteklendiğinde bireyi hayatta karşılaştığı zorlayıcı yaşam olaylarıyla baş edebilmeyi mümkün hale getiren geliştirilebilir bir özelliktir.

Psikolojik sağlamlığı yüksek olan öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde ve genel akademik performansta başarısızlığın getirmiş olduğu zorlayıcı kabul edilebilecek duygularla baş edebileceği öngörülmektedir. Psikolojik açıdan sağlam olmayan öğrenciler ise sadece okul ve akademik başarıyla kalmayıp hayatın diğer alanlarında da karşılaştıkları problemlerle mücadele etmekte

zorlanır ve bunlarla baş edemez. Bu sürecin en son ve en acı noktası ise öz kıyımıdır.

Psikolojik sağlamlık “hiç düşmemek” değil “düştükten sonra kalkıp yola devam etmek” tir. Hem sınav döneminde hem de normal yaşam dönemlerinde psikolojik açıdan sağlam bireyler karşılaştıkları zorluklarla baş etme mekanizmalarına sahiptir. Sınav sürecinde mümkün olduğunca bireyin başa çıkma mekanizmaları desteklenmelidir. Bu konuda bireyin ailesine, çevresine ve okuluna önemli görevler düşmektedir. Bu konuda çalışmanın sonunda önerilerde bulunulmuştur.

Maalesef ki günümüzde okulun tek ve en önemli işlevinin öğrencileri bir sonraki eğitim hayatlarına merkezi sınavlar aracılığı ile “iyi okullara” yerleştirmenin olduğu düşüncesi baskındır. Bu düşünce okulun sosyal, politik ve ekonomik işlevlerinin önüne geçilmesine neden olmakla birlikte öğrenci ve öğretmenlerde çok yoğun bir sınav baskısının oluşmasının önünü açmaktadır. Bu nedenler merkezi sınavlara hazırlık sürecine yönelik yapılan araştırmalar öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde psikolojik olarak dayanıklı kalmasını sağlamak açısından önemlidir. Öğrencilerin sınav sürecinde psikolojik sağlamlığına yönelik yapılan çalışmaların önemli bölümü aşağıda sunulmaktadır.

Psikolojik sağlamlıkla ilgili sınav sürecinde olan öğrencilere yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında (Yıldırım, 2023) yapmış olduğu çalışmada sınav kaygısının normalden yüksek olduğu öğrencilerin öz şefkat ve psikolojik sağlamlıklarının düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın sonucu psikolojik sağlamlıkla yüksek derecede kaygı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Çakmak ve Ceyhan, 2020 yılında yapmış oldukları çalışmada lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyi belirleyicilerinin üniversite sınavına ilişkin algılarının ve kişilik özelliklerinin temel belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Girecekleri sınavı gelecek hayatları için fırsat olarak gören bireylerin psikolojik sağlamlığının sınavı tehlikeli olarak görenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğrencilerin sınava ilişkin olumlu bakış açısı geliştirmesi psikolojik sağlamlıklarını korumalarına yardımcı olmaktadır.

Kaya ve arkadaşları, (2016) ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının eğitim stresleri açısından incelemiş oldukları çalışmada öğrencilerin depresyon, anksiyete gibi psikiyatrik rahatsızlıklarla psikolojik sağlamlık arasında negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç psikiyatrik rahatsızlığı olan bireylerin psikolojik sağlamlıklarının düşük

olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte başarı kaygısı ile psikolojik sağlık arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders çalışması için baskı yapılan ve fazla ders yükü olan çocukların psikolojik sağlığının düşük olduğunun tespiti bir başka önemli sonucudur.

Özen, (2021) yapmış olduğu çalışmada ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlıkları arttıkça sınav kaygılarının azaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Akademik başarısı iyi olan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerinin akademik açıdan kötü olan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Turgut ve Eraslan (2017) yapmış olduğu çalışmada, ergenleri psikolojik sağlık becerilerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda da önemli olay yaşayan bireylerin, önemli olay yaşamayanlara oranla psikolojik sağlık düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak kendilerini okula bağlı olarak gören ve sosyal destek alabilen öğrencilerin psikolojik sağlıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınav sürecindeki öğrencilerin psikolojik sağlığına ilişkin yapılan bu çalışmalar ışığında sınav sürecindeki öğrencilerin psikolojik sağlığını arttırmak için okul personeli, öğrenci ve ailelere yönelik öneriler şunlar olabilir.

3. Öğretmen ve Okul Personeline Yönelik Öneriler

-Sınav sürecinde bulunan hem ekonomik hem sosyal açıdan dezavantajlı kabul edilen öğrencilere yönelik destek sağlanmalıdır. Bu durum öğrenciye ekonomik olarak bir ders çalışma masası temin etmek olabilirken sosyal açıdan da üst öğrenim kurumlarını ziyaret etmeye kadar çok çeşitli etkinlikleri içerebilir.

-Öğrencilerin okula ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesi için okul içi etkinliklere yer verilebilir. Karar alma süreçlerinde öğrencilerin de düşüncelerine yer verilmesi, yönetici ve öğretmenlerin şeffaf ya da adil olması öğrencilerin okula olan bağlılığını gelişmesine olumlu katkı sağlayacaktır.

-Öğrencilerin akran ilişkilerinin gelişmesi için iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik rehberlik servisinin koordinasyonu ile atölye çalışmaları tasarlanabilir.

-Akran zorbalığına yönelik çalışmalar yapıp bu çalışmalara bütün öğrencilerin katılımı teşvik edilebilir, bu konuya ilgili drama resim gibi

çalışmalara yer verilebilir. Rehberlik servisi akran zorbalığı ile ilgili öğretmen ve veli çalışmalarını düzenleyebilir.

-Sınava hazırlık sürecindeki öğrencilerin süreci planlaması için sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehber öğretmeni tarafından destek amaçlı düzenli periyodlarla görüşmeler yapılabilir.

-Öğrencilerin gelişim dönemlerine yönelik farkındalık kazandırmak için ebeveyn eğitimleri planlanmalıdır. Bu çalışmalarda çocukların gelişim özellikleri tiyatro gibi çalışmalarla aktarmak velilerin süreci daha iyi kavramasını sağlayacaktır.

-Okul psikolojik danışmanları koordinatörlüğünde zorlayıcı yaşam olaylarına karşı öğrenci ve velilere yönelik önleyici ve müdahale edici çalışmalar yapılmalıdır.

-Sınıf rehber öğretmenleri sınıf rehberlik çalışmalarını titizlikle uygulamalıdır.

- Akran ilişkileri ve saldırganlık ile ilgili çalışmalar kapsamında bütün öğrencilere görevler verilmelidir. Bu konularla ilgili çalışmalar basit bir sunum ya da pano çalışmasıyla geçirilmemelidir.

4. Anne ve Babalara Yönelik Öneriler

-Öğrencinin akademik durumuyla, kişisel ve sosyal becerileri ile ilgili öğretmenlerle iletişim halinde bulunmalı. Aileler düzenli olarak öğrencinin öğretmenleriyle konuşup geri dönüt almalıdır.

-Çocuklarının bütün ihtiyaçlarının (psikolojik, fizyolojik ve sosyal) farkında olmak ve onun bütün özellikleriyle kabul edip bir bütün olarak görmek önemlidir.

- Saygı günümüzde öyle bir hal almıştır ki artık gösterilen bir tutum olmaktan çok çevreden beklenen bir tutum olmaya doğru gitmektedir(Başaran & Kaya, 2021) . Anne baba ve çocuğun ilişkileri saygı üzerine oturtulmalıdır.

-Babanın ailedeki etkinliklere katılması, çocuk için sorumluluk alması ve anne gibi çocukların gelişimine destek olması önerilmektedir.

-Kendi hayatlarında okul döneminden ukde olarak kalan ulaşamadıkları hedefleri çocuklarının karşılaması için beklentiye girmemek. Ebeveynlerin çocuktan bekledikleri akademik başarı çocuğun yeterliliklerine uygun olmalıdır. Çocuğa ders çalışması için yapılan baskı öğrenci ile iletişim problemlerinin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

-Çocuğun aile bireylerine güvenebileceği ve sıcak ilişkilerin olduğu doğrudan ve açık bir iletişimin olduğu bir aile ortamı oluşmalıdır.

-Öğrenci ebeveynlerinin kendisini koşulsuz bir şekilde kabul edileceğini farkında olmalı. Anne ve baba çocuklarını suçlayıcı ifadeler kullanmak yerine gerektiği kadar hoşgörülü bir tutum sergilemelidir. Bununla birlikte çocuk ailesinin sahip olduğu ve önem verdiği değerlerin de farkında olmalı.

-Anne ve babalar çocukların maruz kaldığı problemleri çözmek yerine çocuğa problem çözme konusunda cesaret verip destek olmalıdır. Eğer evde yaşanan olayda çocuk yaşanan olayın bir parçası ise diğer problemlerde olduğu gibi yapıcı bir yaklaşım sergilenmeli.

-Anne ve babanın çevredeki olaylara bakış açısı, dünyaya ve dünyadaki olaylara ilişkin görüşleri çocuk tarafından model alınabilir. Bundan dolayı ebeveynler genel iyi olma hali ya da psikolojik olarak kendilerini iyi hissetmediklerinde destek almalıdır.

5. Sınav Sürecindeki Öğrencilere Yönelik Öneriler

- Sınavla ilgili duygularının ve düşüncelerin farkında olmaları için çalışma yapabilirler. Sınavla ilgili düşüncelerini gözden geçirebilirler. Düşüncelerinin duygularını ve davranışlarını nasıl etkilediği ile ilgili çalışmalara katılabilirler. kaygı ve korkularına yönelik çalışmalar yapıp destek alabilirler.”

- Sınav sürecinde ne hissettiklerini arkadaşları ve aileleri ile paylaşabilirler. Bununla birlikte kendileri gibi aynı süreci yaşayan diğer arkadaşlarına destek olmaya çalışabilirler.

- Gerektiğini düşündüklerinde rehber öğretmen/okul psikolojik danışmanından yardım alabilirler.

- Hedeflerine ulaşmayı başaran gerek bilimsel çalışmalarıyla gerekse varoluşuyla toplumda saygın yeri olan büyük insanların hayatlarını okuyabilirler.

- Hayatlarında kendileri için nelerin değerli olduğunu ve kendileri için öncelikli olan konuları belirleyebilirler. önem verdikleri alanlar doğrultusunda bir hedef belirleyip bu hedefe nasıl ulaşabileceklerinin planlarını yapabilirler. Hedeflerini yakın hedef,orta hedef ve uzak hedef olarak kategorilere ayırabilirler.

- Hayatlarında belirlemiş oldukları sağlıklı bir düzen olsun. Bunların içinde psikolojik olarak sağlam kalmalarına destek olabilecek etkinlikler bulunsun.

- Onları hayata motive edecek yarım ipele çekmelerini ve geleceğe umutla bakmalarını sağlayacak motivasyon öğeleri olsun. Maddi olarak zor durumlar yaşayan bir çocuğun gireceği sınav sonrası sahip olacağı meslekle yeterli para kazanıp ailesine rahat ettirmeyi amaçlaması, evcil hayvanını kaybeden bir çocuğun başka hayvanları iyileştirmek için veteriner olmak istemesi, ruhsal olarak destek alacak kimse bulamayan bir öğrencinin psikolog olmak istemesi, ailesinin haksızlıklara maruz kaldığını düşünen bir çocuğun hukukçu olmak istemesi buna örnek olarak gösterilebilir.

6. Basıç- Ph Yöntemi ile Müdahalenin Sınava Hazırlık Sürecindeki Bireylere Uyarlanması

Doğal afetler, savaşlar siyasi krizler, ekonomik bunalımlar, toplumsal krizler gibi dünyada yaşanan pek çok olaylar doğrudan ya da dolaylı şekilde insanların zorlayıcı duygular yaşanmasına neden olmaktadır. Bunun yanında salgın hastalıklar, cinsel istismarlar, duygusal istismarlar ve zorbalıklar da insanların hayatını ciddi bir şekilde olumsuz etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda zorlu yaşam dönemlerinden geçen insanlara zorlu süreçlere nasıl uyum sağladıkları ve zorluklarla nasıl başa çıktıkları sorulmuştur. Bu araştırmalar sonucunda çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modellerden birisi de Mooli Lahad ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilen BASIC PH modelidir. Bu modelde bireyin zorlu bir olayla baş etme stratejileri altı maddede ele alınmıştır. Bunlar B-(Believe) -İnançlar ve Değerler A-(Effect)-Duygu, S-(Social interaction)-Dayanışma, I-(Imagine)- Düş, C(Cognition)-Düşünce ve PH- (Physical)-Davranış'tır.

B-(Believe)-İnançlar-Değerler: Kişinin yaşamış olduğu zorlu olaya anlam yüklemesini baş vurduğu bir yoldur ve kişinin kendine olan güvenini içerir. İnsanın hedeflerinin olması, hayata anlam yüklemesi, yaşam hedeflerinin olması ve özümlediği değerler üzerinden hayatına şekil vermesi onun zorlu yaşam olaylarına karşı mücadele etmesini sağlar(Toprak ve ark.,2023). Yaşanılan zorlayıcı olaylara karşı geliştirilen düşünce ve tutum bireylerin o olaylara karşı mücadele etmesine olanak tanır. Bundan dolayı sınava hazırlık sürecindeki bireylere yönelik yapılacak olan çalışmalarda değerler sisteminin geliştirilmesi ve özgüven gelişimi de çalışılacak konular arasında olmalıdır. Sınava hazırlık sürecini belli bir değer üzerine yerleştirmek, öğrencilerin bu sürece uyum sağlamasını ve bu süreçte iç denetim odağı ile hareket etmesini sağlayabilecektir. Sınava hazırlık süreci gibi yoğun düşünce ve duygulara neden olabilecek zaman dilimlerinde bireylere "bu süreçte sana destek olacak inançların neler, bu süreçte sana yarar sağlayacağına inandığın düşüncelerin neler" gibi sorular sormak inanç ve değerler boyutunun harekete geçmesine olanak tanır.

A-(Affect)- Duygular: Zorlu yaşam olaylarının getirdiği duyguları, bu duyguların kabul ve ifade edilmesini içermektedir. Bireyler sınava hazırlık süreci gibi yoğun ve güçlü duyguları yaşadıkları zaman bu duyguların ortaya çıkarılması ve ifade edilebilmesi gerekir. Sınava hazırlık sürecinde bireyler özellikle kaygı, stres, korku, çaresizlik, umutsuzluk ve hayal kırıklığı gibi çeşitli duyguları yaşamaktadırlar. Bu süreçte duyguların ifadesi bireydeki yoğun stres ve gerilimi hafifletebilmektedir. Gerek sohbet esnasında gerekse oyunla, resim çizerek, dramayla, öykü kitapları kullanarak ya da duygu termometresi gibi çeşitli yöntemler kullanılarak sınava yönelik duygularla ilgili bireyle ya da grupta çalışılabilir.

S- (Social interaction) Dayanışma: Bireyin hem destek vereceği hem de gerektiğinde yardım alacağı bir gruba ait olmasını içermektedir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de önemli bir yer edinen "ait olma" önemli bir ihtiyaçtır. Sınav sürecindeki bireylerin birbiriyle dayanışma sergilemesi ve kendilerini duygu ve düşünce açısından ifade etmeleri için gruplar oluşturulabilir. Bu gruplarla çeşitli etkinlikler yapılabilir. Bireylerin sosyal destek kaynaklarını öğrenmek için onlara zor zamanlarında kimlerden yardım aldıkları sorulabilir.

I-(Imagine)- Düş: Zorlayıcı yaşam olaylarından sonra bireyin kendisini toparlaması için hayal kurma mekanizmasının devreye girmesini içerir. Bu boyutta hayal kurma ve yaratıcılık ön plandadır. Bazen hayaller şartlar ne kadar zor olsa bile geleceğe umutla bakmamızı sağlar. Resim yapmak, hayalleri anlatmak ve hayalleri drama yoluyla sergilemek ya da geleceğe mektup yazmak sınav süreci gibi zor durumlarda bireyin psikolojik sağlamlığına katkıda bulunacaktır. "Sınav sürecinden sonraki süreci hayallerinizde nasıl canlandırıyorsunuz, bazen sınava çalıştığınızda kendinizi yoğun duygular ve umutsuzluk içinde bulduğunuzda nasıl hayaller kuruyorsunuz" gibi sorular bu boyutta yararlı olacaktır.

C- (Cognition) Düşünce: Bu boyutta bireyin karşılaştığı zorlayıcı yaşam deneyiminde karşılaştığı zorlukla ilgili bilgi toplaması, problemi çözmeye çalışması ve süreçle ilgili olumlu düşünceler geliştirilir. Sınav sürecinde de verimli ders çalışma, test çözme teknikleri, zamanı doğru kullanma yöntemleri gibi konularda bilgi almak ve sınava yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirmek sürece yönelik olumlu katkılar sağlar. Bu boyutla ilgili öğrencilere "sınavla sürecinde hangi düşüncelere sahip olmak size iyi geliyor" denilebilir. Bununla birlikte olumsuz ve işe yaramayan düşüncelerle karşılaşıldığında ise "bu şekilde düşünmenin sana ne gibi yararı var" denilebilir.

PH- (Physiology) Davranış Boyutu: bu boyut bireyin zorlu yaşam olaylarında kendisini rahatlatması için yapmış olduğu davranışları içerir. Bu

boyutta birey kendisini korumak için beden sağlığına dikkat eder egzersizler yapar, düzenli beslenir ve uykusuna dikkat eder. Zorlu yaşam olaylarında insan vücudu gergin olduğu için gevşeme egzersizleri yapmak bu boyut için önemlidir. Sınav sürecinde bulunan öğrencilere “ bu süreçte hem ruhsal hem de bedensel sağlığınıza korumak için hangi fiziksel aktiviteleri yapıyorsunuz” denilebilir.

Her birey bilinçli ya da bilinçsiz bu 6 baş etme kaynağını günlük yaşam olaylarından birkaçını kullanabilmektedir. Bireylerin bu kaynakları kullanabilmeleri için yeterli becerilere sahiptir. Zorlu yaşam olayları karşısında bireyler ne kadar fazla baş etme kaynağını dengeli ve yeterli kullanabilirse hayatta karşılaştığı zorlukların etkisinden o kadar kolay kurtulabilir.

SINAV SÜRECİNDE BEN

<p>Sevgili öğrenciler; Psikolojik dayanaklılığı arttırmak için geliştirilen modeller arasında yer alan Basic Ph yöntemi doğrultusunda “sınav sürecinde ben” konulu form geliştirilmiştir. Lütfen size sorulan soruların cevaplarını yandaki boşluklara doldurunuz.</p>	
Sınava hazırlık sürecinde bana iyi gelecek değerlerim ve inançlarım neler?	
Sınava hazırlık sürecinde hissettiğim duygularımı nasıl ifade ederim?	
Sınava hazırlık sürecinde çevremde bana destek olabilecek kişiler kimler?	
<p>Sınava hazırlık sürecinde gelecekle ilgili hayallerim neler?</p> <p>Sınava hazırlık sürecinde zorlandığım ve yoğun duygular yaşadığım zaman kurduğum hayaller neler?</p>	
Sınava hazırlık sürecinde, bana iyi gelecek düşünceler neler? Sınava hazırlanırken hangi konularda bilgi almak bana iyi geliyor? Hangi düşüncelere sahip olmak bana iyi geliyor?	
Sınav sürecinde bana iyi gelmesi için hangi bedensel aktiviteleri yapıyorum?	

KAYNAKÇA

- Başaran, M., & Kaya, M. (2021). Eski Türk Eserlerinde “Saygı.” *Ahlak Çalışmaları ve Ahlak Felsefesi Dergisi*, 1(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5336912>
- Bozkurt, C. (2010). Risk, Kurumsal Risk Yönetimi ve İç Denetim. *Denetim Dergisi*, 4, 17–30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/208927>
- Çakmak, M. I., & Ceyhan, E. (2020). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlıklarının Üniversiteye Giriş Sınavına İlişkin Algıları ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri Bağlamında İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 358. <https://doi.org/10.18039/ajesi.825067>
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113–128.
- Işık, Ş., Kararımak, Ö., Aydoğan, D., Atalay, N., Çaykuş, T., Demir, Ö. O., & Yaşar, S. (2021). *Psikolojik Sağlamlık* (M. Ağar & E. Aydın, Eds.). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Gazi Mesleki Eğitim Merkezi Matbaası.
- Kaya, F., Peker, A., & Gündüz, B. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlığının Eğitim Stresi Açısından İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 586–599.
- Önder, A., & Gülay, H. (2008). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 192–197.
- Öz, F., & Bahadır Yılmaz, E. (2009). Ruh Sağlığının Korunmasında Önemli Bir Kavram: Psikolojik Sağlamlık. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 82–89.
- Özen, Ş. (2021). *Sınavların Oluşturduğu Kaygı Düzeyi İle Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Selçuk, A. B. (2023). *Çocuktan Yetişkinine Her Yaşta Psikolojik Sağlamlık* (Vol. 3). Kronik Kitap.
- Toprak, F., Yıldırım, İ., & Uslu, B. (2023). *Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Veli Psikoeğitim Programı* (S. Altuncu Varol, Ed.).
- Turgut, Ö., & Eraslan, B. (2017). Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Yordayıcıları :Algılanan Sosyal Destek ve Okul Bağlılığı. *Melmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 162–183.
- Yıldırım, M. (2023). *Lise Öğrencilerinde Üstbiliş, Psikolojik Sağlamlık ve Öz-Şefkat ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Uzmanlık Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Eğitimin Sanata Etkisi 8

Sevil Yılmaz Aykul¹

Özet

Eğitim, insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Bu sürece ilişkin akademik anlamda sürekli olarak araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalarda elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılması gereken değişiklikler uygulamaya konmaktadır. Tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de eğitimle alakalı bir sistem oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Sanat bir öğrenme yöntemi olarak insanların ruhsal ve ahlaki boyutlarının eğitimi olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde sanat eğitimi toplumsal yapının aksayan yönlerinin ortaya çıkarılmasında önemli roller üstlenmektedir. Rollere bağlı olarak sanat ve eğitim arasında kuvvetli bağlar oluşmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın amacını geçmişten günümüze sanat eğitiminde yaşanan değişimlerin araştırılmasını kapsamaktadır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılarak elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır.

İnsanlara küçük yaşlardan itibaren verilen sanat eğitimi, bireylerin özgür düşünceleri doğrultusunda duyarlılıkları ve iletişim süreçleri daha da geliştirmektedir. Bu nedenle çağdaş sanat eğitimi tüm toplumlar için vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

1. Giriş

Sanat ve eğitim geçmişten günümüze varlığını devam ettiren iki alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu zaman dilimi içerisinde iki alanında kaynağının ve varlığının tek sorumlusu insandır. Hem sanat hem de eğitim eğer ki karşılarında alıcı veya sanat severler olmaz ise eğitenin ve eğitilenin anlamı kalmayacaktır. Bu durum bir bakıma arz ve talep ilişkisini karşımıza çıkarmaktadır. Talep olmadığı zaman arzın; arz olmadığı zaman ise talebin olması bir anlam ifade etmemektedir (Erinç, 1988).

1 Öğretim Görevlisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, syaykul@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1827-1971

Sanat, toplumsal yapı içerisinde gerçeklik olgusu üzerinde hareket ederek diğer alanlara örnek teşkil etmektedir. Geçmişten günümüze kadar yaşanmış olaylara sanat tanıklık ederek bunları gelecek nesillere aktarmada öncülük etmiştir. Bu aktarım sürecin eğitim yoluyla gerçekleştirilebilmektedir. Sanat eğitimi iyi bir teorik yapıya oluşturularak gelecek nesillere aktarımları yapılabilmektedir.

Eğitim

Eski çağlardan bilim ve teknoloji çağına ilerleyebilmenin en temel kaynağı olarak eğitim değerlendirilmektedir. Eğitim insanlık tarihi kadar bir geçmişe dayanmaktadır. Zaman ilerledikçe kültürel düzeylere, ihtiyaçlara, özelliklerine göre uygun öğrenme ve öğretme yöntemleri doğrultusunda eğitim sistemi şekillenmiştir (Ünver, 2016).

Eğitim, insanların doğduğu andan itibaren başlayan ve bir ömür devam eden süreç olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin yaşamları doğrultusunda şekillenen ve sürekli olarak eğitim görme zorunluluğu bulunmaktadır. Eğitim her dönemde yeni geliştirilen meraklara bağlı olarak güncellenen eylemler ile devam etmektedir.

TDK'de eğitim, “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme; terbiye” olarak tanımlanmaktadır (Url 1).

Sönmez (1991) eğitimi, “çevre ayarlaması yoluyla kişinin davranışlarını istendik yönde değiştirme ve değerlendirme süreci” olarak tanımlamıştır.

Tezcan (1991) eğitimi, “İnsanların kişiliğinin gelişmesine yardım eden ve onu temel alan, bireyi yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreçtir” şeklinde tanımlamıştır.

Yapılan bu tanımlara göre, insanın değiştirilmesi gereken davranışlarını isteği doğrultusunda ve kendi yaşantısı içerisinde belirli bir sürece bağlı kalınmasını kapsamaktadır. Böylece eğitimin niteliğini oluşturan özellikler karşımıza çıkmaktadır (Selçuk, 1997).

Eğitim kullandığı yöntem ve metodlar ile bilimsel alt yapıya sahip olan, insanı ürünlerinde kaynak olarak değerlendiren yaratıcı fikirler ile sanatsal özelliklere sahip olan hem bilim hem de sanat dalı olarak ifade edilmektedir (Bilirdönmez ve Karabulut 2016).

1.2.Sanat

Sanat geçmişten itibaren farklı isimlerle anılarak günümüze kadar varlığını korumuştur. Bu isimlerle birlikte tanımında değişimlere uğrayarak anlam ve işlevinde farklılıklarla karşılaşmıştır. Sanata dair sürekli olarak devam eden değişimlere karşın birçok biçim ve üslup anlayışı, yapım yöntemleri, eser ortaya konarken kullanılan temalar günümüzde de halen varlığını sürdürmektedir. Zaman içerisinde insanların yaşam şekli ve karşılaşmış oldukları durumlara yönelik olarak tasvirler maddi veya manevi farklılıklar göstererek sanatın tanımına, anlamına, işlevine ve değerine yansımıştır (Sarı, 2018).



Görsel 1: Dünyanın en eski sanat eseri(Url 2)

2018 yılında Tibet platosunda yer alan Quesang kayalıklarında keşfedilen ayak izlerini Çin'in Guangzhou Üniversitesi'ndeki araştırmacılar tarafından dünyanın en eski sanat eseri olarak açıklamışlardır. Resimler 226 bin yıllık olduğu ve Denisova insanların çocukları tarafından yapıldığı belirtilmiştir (Url 2). Araştırmacılar arasında halen dünyanın en eski sanat eserlerine yönelik farklı düşüncelerin olduğu görülmektedir.

Sanata ilişkin literatürde birçok tanımlar yapılmıştır. TDK 'de sanat "Duygu ve düşünceleri göze ve gönle hitap edecek şekilde söz, yazı, resim, heykel vb. ile ifade etme konusundaki yaratıcılık" olarak tanımlanmaktadır (Url 1).

Özsoy ve Alakuş (2017) sanatı, “herhangi bir duygu, tasarı, güzellik kavramının ortaya çıkmasında kullanılan tüm yöntemler ve karşı konulmaz yaratıcılık” olarak ifade etmişlerdir.

Toplumun çağdaşlık ve medeniyet düzeylerini olması gerektiği şekilde yansıtan etmenlerin başında sanat kültürü gelmektedir (Tunç 2009). Bir toplumun sanat kültürünün oluşmasında geçmişten günümüze o toplumdaki eğitim anlayışıyla ilgilidir. Verilen eğitimle birlikte bireyler yaşadıkları şehrin fiziki ve kültürel yapısı üzerinde önemli değişimlere olanak sağlamışlardır.

1.3.Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi, insan düşüncelerinden, duygularından psikomotor becerilerinden faydalanarak sanatsal ürünlerin ortaya çıkmasında etkili bir süreçtir. Ayrıca bu eğitim bireylerin, bilişsel yapılarının, duygularının dengeli bir şekilde gelişimini sağlayan özel bir disiplin alanı olarak ifade edilmektedir.

Sanat eğitiminin temel amacının Özsoy ve Alakuş (2017) , algısal, bireysel/toplumsal, teknik ve estetik olarak sınıflandırmıştır. Algısal amacı, görsel sanatlar sanatın daha iyi bir şekilde kavranmasına yönelik olarak bireylere belirlenmiş algısal yetkinlikleri sunmak olduğunu belirtmişlerdir. Bireysel/toplumsal amacına bakıldığında, küçük yaş grubu ve genç öğrencilerin dünyayı daha iyi bir şekilde anlamalarına yönelik öğrenmenin niteliğini artırarak problem çözme yetisini geliştirmek hedeflenmektedir. Teknik amacında ise, sanat eğitiminde kullanılan araçların ve öğrenilmesi gerekli olan diğer yetilerin kazandırılmasıdır. Son olarak estetik amacına bakıldığında, öğrencilerin estetik dillerinin geliştirilerek bu dilin aktif bir şekilde sanatsal mecralarda sanatın biçimine ve doğasına uygun olarak kullanılmasını sağlamaktır.

Sanat eğitimiyle toplumların çağdaş, üretken ve pragmatik bireylerin yetiştirilebilmektedir. Ayrıca yetiştirilen bu bireyler aracılığıyla toplumlar kültürlerini koruyarak gelecek nesillere aktarılmasında önemli roller üstleneceklerdir. Bir toplumu ayakta tutan en önemli faktör kültürel zenginlikleridir. Bu zenginlikler sayesinde bireylerin sanat eğitimlerinin coğrafi ortamlarda yapılmasına olanaklar sağlamaktadır.

1.4.Güncel Sanat Eğitimi

Güncel sanat birçok açıdan değerlendirilmesi gereken bir kavramdır ve eskimeyen bir yönü de bulunmaktadır. Sanatçılar içinde yaşadıkları zamana, mekâna, yaşanan olaylara göre şekillenerek kendi tarzları doğrultusunda ve düşüncelerini aktarma biçimini seçmektedir. Ülkemizde özellikle 1990'lı yıllardan sonra güncel sanat akımı oluşmaya başlamıştır. Bu oluşan akımla

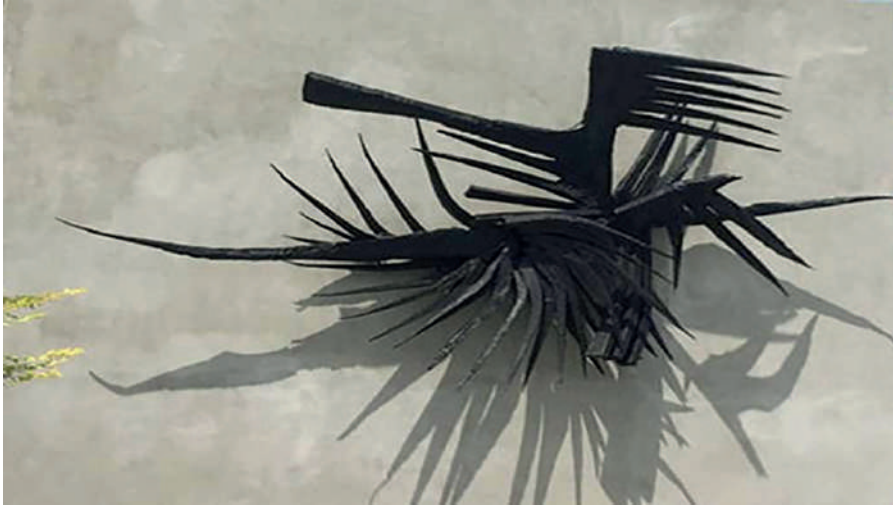
birlikte özellikle sosyokültürel değişimler ve olaylar sonucunda sanat ürünleri ortaya çıkmıştır (Ersen, 2010).

Güncel(Kavramsal) sanat anlayışında temel düşünce sanat olarak estetik beğeniye bakılmaksızın yalnızca düşünce açısından değerlendirilerek kullanılan her türlü malzeme bir sanat eseri olarak değerlendirilmektedir. Sanatçının aklına bir fikrin gelmesi o andan itibaren bir sanat olarak değerlendirilmektedir. Güncel sanatta eserlerin yalnızca bir alana sıkıştırılması kabul edilemez. Kısacası bu akım sergi alanlarını reddeder. Sanat galeri ve müzelere bağlı değildir. Sanat her an, yer ve zaman içerisinde yapılabilmelidir (Bulut, 2018)



Görsel 2: Richard Serra, The Matter of Time – Guggenheim Museum Bilbao(Ur1 3)

Richard Serra, Zamanın Maddesi ile çift elipsin görelî basitliğinden, spiralin karmaşıklığına kadar heykelsi formların algılanmasına yönelik bir eser sunmuştur. Sanatçı bir odanın tamamına eserini yerleştirmiştir.



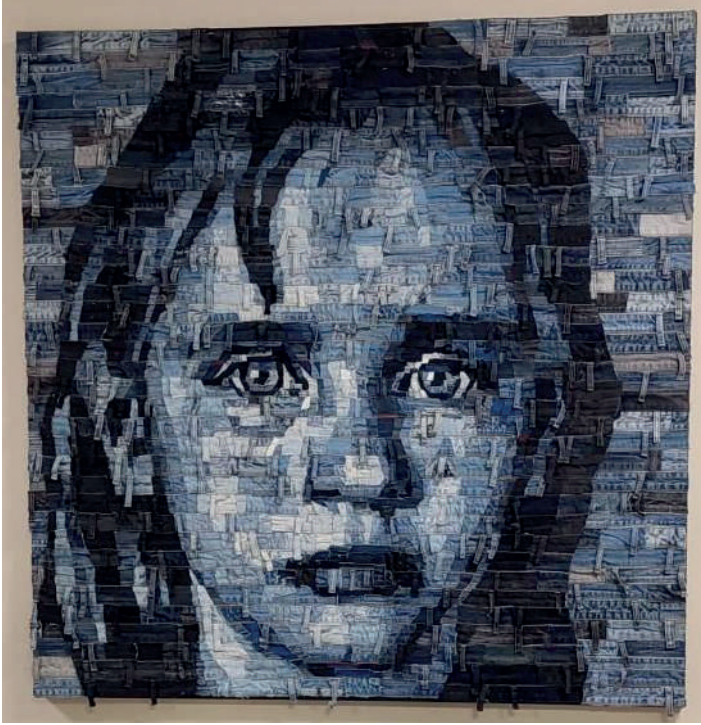
Görsel 3: Kuzgun Acar'ın "Soyut Kuşla" Heykeli(Url 5)

Ülkemizde güncel sanat alanında çalışan isimlerin başında 1960 yılında itibaren Füsun Onur, Kuzgun Acar, resim sanatçılarından Altan Gürman, Bedri Baykam ve Sarkis gibi isimler yer almaktadır (Bulut, 2018).



Görsel 4: Aslı Çavuşoğlu, Taşlar Konuşuyor(Url 3)

Aslı Çavuşoğlu, 2013 yılında Arter’de düzenlediği kişisel sergisinde “Taşlar Konuşuyor” adlı yerleştirmesinde, ülkemizde ki çeşitli kazı alanlarından elde edilen 71 adet arkeolojik taş yer almaktadır.



Görsel 5: Deniz Sağdıç’ın geri dönüşüm ürünleri ile yapmış olduğu eseri(Url 4)

Sanatçı her türlü kullanılmış objeyi, atık malzemeyi geri dönüşüm ve ileri dönüşüm teknikleri ile yeni sanat anlayışı ile eser olarak tekrar sanata kazandırıyor. Sanatın sürdürülebilirliğini savunan Deniz Sağdıç’ın eserleri yalnızca galeri ve müzelerde değil; alışveriş merkezlerinde, havalimanlarında veya bir dükkânın vitrininde sergilenebilmektedir (Url 4).

Görsellere bakıldığında içinde yaşanan zamana göre insanların ihtiyaçlarında farklılıklar görünmesiyle birlikte bu farklılıklar sanata da yansdığı görülebilmektedir. Sanatta bu farklılıkları görülebilmesi için sanatçıların yeni yöntem ve metodlara odaklanarak farklılıkları eserlerinde işlemeleri gerekmektedir. Bu tür değişimlerin tek amacı estetik ve güzelliğin sanatseverlere ulaştırılmasıdır. İnanlarda oluşacak olan istek ve duyguların sanat eserlerine dönüşmesinde en önemli etken bireylere verilen sanat eğitimidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Sanat eğitimi, bireylerin bilişsel yapılarına etkileyerek düşünme becerilerini geliştirmektedir. Karşılaştığı problemleri çözebilen, düşünebilen ve buldukları zamana kolaylıkla uyum sağlayabilen ve en önemlisi estetik açılardan bakabilen bireyler yetişmesinde sanat eğitiminin büyük bir rolü vardır (Akkurt & Boratav, 2018) .

Yolcu (2009) çalışmasında, “Nitelikli ya da niteliksiz; bir şekilde sanat eserleriyle isteyerek ya da istemeden meydana gelen karşılaşmalar, ilkeleri ve hedefleri çok iyi belirlenmiş nitelikli bir sanat eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır” şeklinde sanat eğitimi zorunluluğunun gerekçesini açıklamıştır.

2. Sonuç

İnsanlığın varoluşundan günümüze kadar yaşamın her bölümünde eğitimin ve sanatın önemi rahatlıkla görülebilmektedir. Toplumsal, politik, ekonomik ve kültürel değişim ve gelişmelerle birlikte sanat eğitimi bireylerin bu döngü içerisinde yer alabilmesi ve bu döngüye ayak uydurmasında vazgeçilmez bir süreç haline gelmiştir. Zaman zaman bu değişimlerin yönünde farklılıklar olsa da ülkelerin genel eğitim sistemi içerisinde sanat eğitimi önemli bir konuma getirilmesi gerekmektedir.

Sanat eğitimi dönemsel farklılıklara rağmen kendi içinde güncel sanatını uygulamaya çalışmıştır. Güncel sanat içinde yaşanan dönemin sosyolojik yapısına bağlı olarak şekillenmiştir. İnsanların ihtiyaçları ve merak duyguları doğrultusunda sanatçılar eserlerini ortaya çıkarmaya çalışmaktadırlar. Güncel sanat, araştıran, düşünen ve düşüncelerini pozitif anlamda ortaya koyan bir sanat akımıdır. Sanat ve sanatçı için zaman, mekan ve malzeme fark- etmeksizin sanatseverlerin ilgi ve merak duygularına hitap eden eserler ortaya konmaktadır. Ayrıca sanatçılar almış oldukları eğitim ve yaşadıkların çağın özelliklerine göre eleştiren, sorgulayan; herhangi bir malzeme, nesne kullanmadan eserler üretebilen kişiler olarak yansıtılmıştır.

Sonuç olarak toplumdaki her birey fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması kadar sanat eğitimine yönelik ihtiyaçlarının da karşılanması gerekmektedir. İnsanların yaşamsal ihtiyaçlarının yanında standartlara uygun ve kaliteli bir yaşam için de sanat eğitimi vazgeçilmez bir süreçtir. Toplumun çağdaş bir uygarlık seviyesine ulaşarak kültürel zenginliği gelecek kuşaklara aktarılmasında sanat eğitiminin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Kaynakça

- Akkurt, S., & Boratav, O. (2018). Neden Sanat Eğitimi? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 54-60.
- Bilirdönmez, K. & Karabulut, N. (2016). Sanat Eğitimi Süreç ve Kuramları. *EKEV Akademi Dergisi*, (65), 343-356.
- Bulut, Ş. (2018). Güncel Sanatı (Kavramsal) Anlamaya Çalışmak. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 4(1), 69-76.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2007). Sanat Eğitimi ve Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erinç, S. M. (1988). Sanat ve Eğitim. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 175-182.
- Ersen, L. (2010). Türkiye’de 1990 Sonrası Güncel Sanat ve Kültürel Kimlik Kavramı. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(6), 47-53.
- Özsoy, V. & Alakuş, A. O. (2017). Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sarı, E. (2018). Sanat Olgusunun Tarihsel Süreçte Değişen Tanımı, İşlevi ve Değeri Üzerine. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(45), 131-151.
- Selçuk, Z. (1997). Eğitim psikolojisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1991). Eğitim felsefesi. Ankara: PEGEM Yayınları,
- Tezcan, M., (1997). Türk Kişiliği ve Kültür-Kişiliği İlişkileri. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını, 1997
- Tunç, A. Z. (2009). Köy enstitülerinde sanat eğitimi ve dönemin yöneticilerinin sanata yaklaşımları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2009), 30-34.
- Ünver, E. (2016). Neden ve Nasıl Sanat Eğitimi. *İdil Dergisi*, 5 (23), 831-878.
- Yolcu, E. (2009). Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.

İnternet Kaynaklar

Url 1: <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 22.11.2023.

Url 2: https://www.ntv.com.tr/galeri/sanat/dunyanin-en-eski-sanat-eseri-bulundu-226-bin-yillik,UV35j8y8A0-_cDnYbFp-4Q/5WvRSCYi_0WQxL6l-8s0wVA

Erişim Tarihi: 22.11.2023.

Url 3: <https://www.themaggar.com/cagdas-sanat-akimlari/> Erişim Tarihi: 24.11.2023.

Url 4: https://hasal.meb.k12.tr/icerikler/surdurulebilir-eserler-yapan-sanatci-miz-deniz-sagdici-atolyesinde-ziyaret-ettik_13555877.html#gallery-3
Erişim Tarihi: 28.11.2023

Url 5: <https://www.istanbulsanatevi.com/konular/soyut-dekoratif/geometrik/kuzgun-acar-kuslar/> Erişim Tarihi: 06.12.2023

Kalabalık Sınıflarda Tersyüz Öğrenme Yaklaşımının Kullanımı: Deneysel Bir Çalışma

Hüsamettin Erdemci¹

Özet

Bu araştırmanın amacı kalabalık sınıflarda tersyüz öğrenmenin etkililiğini incelemek ve öğrenenlerin ter yüz öğrenmeye yönelik görüşlerini belirlemektir. Çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde hemşirelik bölümünde iki farklı sınıfta Temel Bilgi Teknolojileri dersini almakta olan 105 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ile görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde normallik testi ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için de içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma neticesinde tersyüz öğrenmenin öğrenenlerin akademik başarısını istatistiksel olarak arttırdığını sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin tersyüz öğrenmeyi özellikle uygulama gerektiren derslerde yararlı buldukları tespit edilmiş. Bilgisayar sahibi olamama ve kısıtlı internet kotası süreçte karşılaşılan problemler olarak ortaya çıkmıştır.

1. Giriş

Günümüzde eğitim alanındaki en önemli trendlerden biri e-öğrenmedir. E-öğrenme, eğitim içeriği sunmak ve öğrenme deneyimlerini kolaylaştırmak için dijital teknolojinin kullanılmasını ifade eder. Bu anlamda e-öğrenme, çevrimiçi kursları, sanal sınıfları, dijital ders kitaplarını ve eğitim yazılımları gibi birçok kavramı, teknik, yöntem ve stratejiyi bir yelpazede toplayan oldukça geniş bir kavramdır. E-öğrenme, erişilebilirliği, esnekliği ve rahatlığı nedeniyle son yıllarda daha da kabul görmeye başlamıştır. Özellikle covid-19 salgını sürecinde e-öğrenme, uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme gibi kavramlar nerdeyse herkes tarafından deneyimlenmiştir. Öğrenenler, e-öğrenme ile kendi hızlarında, kendi programlarında ve mekâna bağlı kalmaksızın öğrenebilme şansına sahip olmuşlardır (Haythornthwaite &

1 Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, husamerdemci@gmail.com, 0000-0002-0435-491X

Andrews, 2012). Bunun yanında, geleneksel sınıf öğreniminden genellikle daha uygun maliyetli olması ve eğitimi herkes için daha erişilebilir hale getirmesi de e-öğrenmenin yaygınlaşmasında rol oynayan etmenlerdir (Yusuf & Al-Banawi, 2013).

E-öğrenmenin giderek yaygınlaşmasına karşın, geleneksel sınıf ortamında öğrenmenin etkililiği göz ardı edilmemelidir. Geleneksel sınıf öğrenimi, bir öğretmenin öğrencilere genellikle ders anlatımı, grup tartışmaları ve uygulamalı etkinlikler yoluyla içerik sunmasını içerir (Fulton, 2014). Öğrencilerden de sınıf ortamında dersi dinlemeleri, not almaları ve sınıf tartışmalarına katılmaları beklenir. Ayrıca ev ödevleri ile sınıfta işlenen konuları pekiştirmeleri beklenmektedir. Yüz yüze eğitimin yapıldığı sınıf ortamı çeşitli avantajlara sahip olmasına karşın dezavantajlı yönleri de mevcuttur. Özellikle sınıf içinde öğrencilerin öğrenmelerine olumsuz etki edebilecek çeşitli etkenler söz konusudur. Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, öğrenme hızı gibi kişisel etkenlerin yanı sıra kalabalık sınıf ortamı (Shi, 2019), sınıfın fiziksel koşulları (Barrett vd., 2015) ya da öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler (Blazar & Kraft, 2017) gibi dış etkenler de buna örnek gösterilebilir. Bu noktada hem sınıf içi öğrenmeyi daha etkin hale getirmek hem de öğrencilerin kendi yetenek ve özelliklerine göre öğrenebilecekleri teknik ve yöntemlerin geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Tersyüz öğrenme de bu amaçla ortaya çıkmış bir yaklaşımdır.

Lo ve Hew (2017) tersyüz öğrenmeyi, öğrencilerin sınıf öncesinde video derslerini izleme veya materyalleri okuma, sonra sınıf ortamını ise problem çözme, tartışma ve işbirliği gibi aktif öğrenme faaliyetlerine katılmak için kullandığı bir pedagojik yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Talbert (2017) ise tersyüz öğrenmeyi, sınıf öncesi öğrenmeye dayanan, öğrencilerin sınıf dışında genellikle çevrimiçi ortamda öğretim materyallerinden yararlandıkları, sınıf ortamında ise daha derin ve daha anlamlı öğrenme deneyimlerine katılmalarını sağlayan harmanlanmış öğrenme biçimi şeklinde tanımlamaktadır. Ters yüz edilmiş öğrenme, öğrencilerin pasif olarak bilgi almak yerine öğrenme sürecine aktif olarak katıldıklarında en iyi şekilde öğrendiklerini öne süren aktif öğrenme fikrine dayanır (Hwang vd., 2019). Odağın, öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli öğrenmeye kaydırıldığı ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin 21. yüzyılda başarı için gerekli olan eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Latorre-Coscolluela vd., 2021).

Yapılan araştırmalar, tersyüz öğrenmenin eğitim sürecinde birçok yararının olduğunu göstermektedir. (van Alten vd., 2019), (Et. al., 2021). Ayrıca tersyüz öğrenmenin öğrenenlerin motivasyonları (Xiu & Thompson,

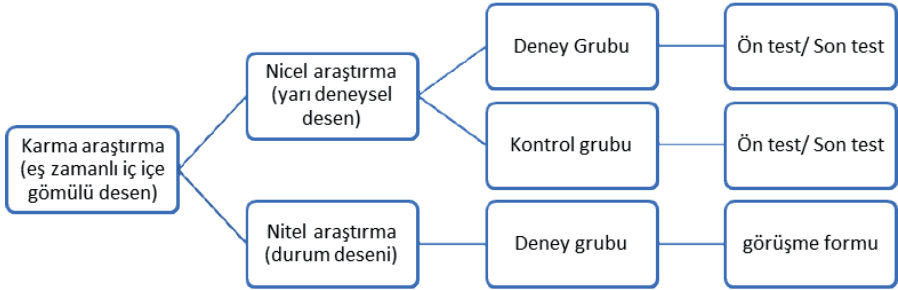
2020), Tersyüz öğrenme son yıllarda eğitim kurumlarda birçok öğretmenin yararlandığı bir yöntem olmuştur.

Tersyüz öğrenmenin sağladığı faydalar bir arada değerlendirildiğinde kalabalık sınıflar için yararlı olabileceği varsayımı ile şekillenen bu çalışmanın amacı kalabalık sınıf ortamlarında ters yüz öğrenmenin etkililiğini belirlemektir. Bu çerçevede “ters yüz öğrenme kalabalık sınıflarda etkili midir?” ve “kalabalık sınıflarda tersyüz öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri nelerdir?” sorularına cevap aranmıştır.

2. Yöntem

2.1. Metot

Karma araştırma şeklinde tasarlanan bu çalışmada karma yöntem tasarımlarından eş zamanlı iç içe gömülmüş desen kullanılmıştır. (Creswell & Clark, 2018) karma araştırma yöntemini, sadece nitel ve nicel verilerden birinin kullanımı yerine, araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için hem nicel hem de nitel veriler toplamaya, analiz etmeye ve bir araya getirmeye odaklanan yöntem şeklinde tanımlamaktadır. Eş zamanlı iç içe gömülmüş desen, araştırmacının geniş bir ölçekte nicel verileri toplamasını ve nitel verilere daha derinlemesine odaklanmaya olanak sağlar (Creswell & Clark, 2018). Araştırmanın modeli şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın modeli

Araştırmanın nicel boyutu ön-test son-test kontrol gruplu yarı-deneysel desen şeklinde tasarlanmıştır. Nicel veriler ile tersyüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi, deney grubu ile kontrol grubu ön test sonuçlarının kıyaslanması amacıyla kullanılmıştır. Nitel veriler ise katılımcıların tersyüz öğrenme modeline ilişkin görüşleri ile uygulama sürecine yönelik değerlendirilmelerini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır.

2.2. Çalışma grubu

Çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde araştırmacının yürüttüğü Bilişim Teknolojiler dersinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma iki sınıfta yürütülmüştür. Sınıflara ait bilgiler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Sınıflar/Cinsiyet	Erkek	Kadın	Toplam
A	25	30	55
B	21	29	50
Toplam	46	59	105

Çalışmanın deney ve kontrol gruplarını belirlemek için öncelikle bir ön test hazırlanmıştır. 40 sorudan oluşan akademik başarı testinin madde güçlük indeksi 0.30- 0.54 aralığında olduğu ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Akademik başarı testi iki sınıfta öğrenim gören toplam 112 öğrenciden derslere devam eden 105 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ön testten elde edilen veriler hangi veri analiz testlerinin kullanılacağını belirlemek amacıyla öncelikle normallik testine tabi tutulmuştur. Normallik testinden elde edilen sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Normallik testi sonuçları

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Sınıf	,241	149	,000	,792	149	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Tablodan da anlaşılacağı üzere hem Shapiro-Wilk hem de Kolmogorov-Smirnov testleri için $p = .000 < .05$ olduğu görülmektedir. Bu durum verilerin normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir. Ortaya çıkan çarpıklık (Skewness) ile basıklık (Kurtosis) değerlerinin -1,5 ile +1,5 değeri arasında olduğundan verilen normal dağılım gösterdikleri kabul edilmiştir. Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmış ve veri analizi için parametrik testlerin kullanımının uygun olduğu karar verilmiştir. İki sınıfın ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını

belirlemek üzere bağımsız gruplar t-testinden yararlanılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonucu tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. A ve B sınıfları ön test sonuçlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi

Sınıflar	N	X	Ss	t	Sd	p
A	55	36,54	18,50107	,331	103	,741
B	50	35,36	18,13077			

Tablodan da görüldüğü üzere ($p=,741 > 0,05$) A ve B sınıflarının ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre rastgele bir sınıf (B sınıfı) deney ve A sınıfı kontrol grubu olarak seçilmiştir. Dersler dönem sonuna kadar deney grubu olarak belirlenen B sınıfında tersyüz, kontrol grubu olarak belirlenen A sınıfında daha önceki haftalarda işlendiği şekliyle dersler sürdürülmüştür.

2.3. Veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi

Yarı deneysel olarak planlanan bu araştırmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi kullanılmıştır ve anket kullanılmıştır. Çalışmanın başında deney ve kontrol gruplarına belirlenmesi amacıyla bir akademik başarı testi oluşturulmuştur. Hazırlanan test daha önce bu dersi almış 244 öğrenciye uygulanmış, geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için gerekli analizler yapılmıştır. Oluşturulan akademik başarı testi araştırmanın başında ve sonunda aynı gruplara uygulanarak yöntemin etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda veriler öğrencilerden elektronik ortamda toplanmıştır. Bunun için demografik bilgiler, 3 adet çoktan seçmeli ve 5 açık uçlu sorudan oluşan anket formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ölçme aracının uygun olup olmadığını belirlemek üzere alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Deney grubunda yer alan bütün öğrencilerin kayıtlı olduğu mesaj gruba çalışma ile ilgili bilgilerle birlikte anket formu linki gönderilmiş ve öğrencilerden gönüllü olarak cevap vermeleri talep edilmiştir. Bunun için öğrencilere bir hafta süre verilmiş, ara sıra gruba hatırlatma mesajları gönderilmiştir. Bir haftalık süreç sonunda, 17'si kadın ve 6'sı erkek olmak üzere toplam 23 öğrencinin formu tam doldurduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı testinden elde edilen sonuçlar ile görüşme formundan elde edilen veriler toplanmış, uygun veri analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmada cevabı aranan ilk soru tersyüz öğrenme modelinin kalabalık sınıflarda öğrenenlerin akademik başarılarına etkisi olup olmadığına belirlemektir. Bunun için deney grubu verileri ile her bir kontrol grubunun verileri ile ayrı ayrı test edilmiştir. Tablo 1’de deney grubundaki B sınıfı ile kontrol grubundaki A sınıfı notları arasında istatistiksel farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan son-test bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Test sonucu tabloda gösterilmiştir.

Değişken	Grup	N	X	Ss	t-testi		
					t	Sd	p
Son test	A	55	75,56	3,45	2,670	103	0,037
	B	50	82,73	3,48			

Tablodaki veriler incelendiğinde deney grubunda yer alan B sınıfının not ortalaması 82,73 iken kontrol grubunda yer alan A sınıfının not ortalaması 75,56’dır. Not ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık derecesi incelendiğinde $p=0,037$ olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubu ile kontrol grubunun son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Nitel verilerin analiz ile de süreç ve öğrencilerin tersyüz öğrenmeye karşı görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nitel kısmındaki bulgular içerik analizi ile belirlenmiştir. Yapılan içerik analizi neticesinde üç tema ortaya çıkmıştır. Her bir tema öğrenci görüşleri ile birlikte sunulmuştur.

Olumlu görüşler

OGR14: *“Ben yabancı uyrukluyum. Türkçe anlamada zorlanıyoruz. Anlamak zor. Ama öğretmen videolarını izleyince bu şekilde öğrenmek daha kolay. Çünkü tekrar izleyebiliyorum Bir de video hızı ayarlayabiliyorum”.*

OGR13: *”Sınıfımız kalabalık. Hoca da sürekli bu durumdan şikayetçi. Bu yöntemle en azından öğrenmek isteyen her yerde öğrenme şansına sahip. Bence çok faydalı. Tüm derslerde aslında kullanılabilir.”*

OGR9. *“Sınıf kalabalık o yüzden fazla uygulama yapamıyoruz. Hatta bazen hiç uygulama yapma imkânı olmuyor. Sadece hoca anlatıyor. Bir de projeksiyon iyi değil. Bu şekilde çok güzel oldu.”*

OGR10. *“Dersimiz Salı günü o yüzden pazartesi akşamları videoları izleyip gidiyorum. Derste hocamız daha çok bilgisayarı kullanmamıza izin veriyor”*

OGR5: *“Bilgisayarı öğrenmek için uygulama yamamız gerekiyor. Bu şekilde daha çok uygulama şansımız oluyor”*

OGR1: *“Laboratuvarda bilgisayarı bazen iki ya da üç kişi paylaştığımız oluyor. Ne dersi dinleyebiliyorduk ne de uygulama yapabiliyorduk. Şimdi en azından uygulama şansımız olmasa da konuyu öğrenebiliyoruz.”*

Olumsuz görüşler

OGR8: *“sınıfta hocanın anlatması daha faydalı olurdu. Çünkü anlamadığımda hemen sorabiliyorum ama burada videoyu sürekli baştan başlatmam gerekiyor.”*

OGR2: *“dersten önce izlemek aklıma gelmiyor. Laboratuvarda da hoca öğrenmiş gibi davranıyor. Bu yüzden iyi öğrenemiyorum”.*

OGR4: *“Bilgisayarım yok. Telefonda da hocanın anlattığı program yok. Bence laboratuvarda işlemek daha iyi ama bilgisayarım olsa belki daha yararlı olabilir”*

Uygulamada karşılaşılan zorluklar

OGR10. *“Benim bilgisayarım yok sadece izleyebiliyorum. Bu bile laboratuvardaki dersten daha iyi diyebilirim”.*

OGR22. *“Sınıfımız çok kalabalık. Laboratuvardaki bilgisayarlar da iyi değil. O yüzden böyle olması daha yararlı. Ama internetimiz ve bilgisayarımız yok. O yüzden bazen izlemeden gidiyorum.”*

OGR8: *“her zaman internetimiz olmuyor. Videoları bu yüzden bazen izleyemiyorum”.*

OGR6: *“Uygulama yapmak için bilgisayar lazım. Ama bilgisayarım yok. Sadece izlemek çok faydalı olmuyor”*

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada kalabalık sınıflarda tersyüz öğrenmenin akademik başarıya etkisi ile öğrenenlerin tersyüz öğrenmeye etkisi incelenmiştir. Bir deney ve bir kontrol grubunun yer aldığı araştırmanın nicel boyutundaki bulgular incelendiğinde, tersyüz öğrenmenin akademik başarıyı arttırdığı ve bu başarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Tersyüz öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığına yönelik literatürde de çok sayıda çalışma mevcuttur. Tutar ve Yazar (2021) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında tersyüz öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü $g=0,764$ bulunmuştur. 177 çalışmanın dahil edildiği bu çalışmadan elde edilen sonuç, tersyüz öğrenmenin akademik başarıyı arttırmada oldukça etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Ancak bu çalışmadan elde edilen sonuçların aksine ulaşılan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmada dersin uygulama ağırlıklı olması bu yönde bir sonucun ortaya çıkmasında etki edebildiği düşünülmektedir. Yine sınıfların çok kalabalık olması da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili bir unsur olabileceği tahmin edilmektedir. Motivasyonun öğrenci başarısını arttırmada önemi bir unsur olduğu bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda tersyüz öğrenme yönteminin motivasyonu arttırdığı ve dolaylı yünden akademik başarı üzerinde de etkili olduğuna yönelik literatürde çalışmalar mevcuttur. (Yazar & Tütal, 2023) on yedi çalışmayı dahil ettikleri meta analiz çalışması neticesinde tersyüz öğrenmenin öğrenenlerin motivasyonlarını arttırmada önemli bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda tersyüz öğrenmenin hem direk hem de dolaylı yünden akademik başarıyı arttırmada bir yöntem olarak kullanılabilirliği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin tersyüz öğrenmeye ilişkin görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu tersyüz öğrenme yöntemine yönelik olumlu görüşlerin yanında olumsuz görüşler de mevcuttur. Bununla birlikte süreçle ilgili çeşitli problemlerin yaşandığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar, laboratuvarında daha fazla uygulama şansını sahip olmanın bu yöntemin avantajları arasında olduğu görüşündedirler. Bilgisayar sahibi olmama, internet kotasının sınırlı olması bu yöntemin uygulanmasında ortaya çıkan en önemli olumsuzluklar olduğu anlaşılmaktadır. (El Miedany, 2019) da tersyüz öğrenmenin en önemli sınırlılıklarından birinin bütün öğrencilerin gerekli dijital cihazlara sahip olmaması olduğunu belirtmektedir. Bu durum bazı öğrencilerin derse videoları izlemeden gelmelerine, sınıf ortamında da ders yürütücüsünün teorik kısımlar üzerinde durmadan uygulamalara ağırlık vermesinin, bu öğrencilerin öğrenmeleri önünde engel bir durum teşkil ettiğini göstermektedir.

5. Kaynaklar

- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, *89*, 118-133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *39*(1), 146-170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Creswell, J. W., & Clark, P. V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (Third Edition). SAGE.
- Et. al., M. H. (2021). The Effect Of The Flipped Classroom On Nursing Students' Learning And Motivation Outcomes In Health Education. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *12*(6), 1213-1223. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i6.2439>
- Fulton, K. (2014). *Time for learning: Top 10 reasons why flipping the classroom can change education*. Corwin, a SAGE Company.
- Haythornthwaite, C., & Andrews, R. N. L. (2012). *E-learning theory and practice*. SAGE Publications Ltd.
- Hwang, G.-J., Yin, C., & Chu, H.-C. (2019). The era of flipped learning: Promoting active learning and higher order thinking with innovative flipped learning strategies and supporting systems. *Interactive Learning Environments*, *27*(8), 991-994. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1667150>
- Latorre-Coscolluela, C., Suárez, C., Quiroga, S., Sobradie-Sierra, N., Lozano-Blasco, R., & Rodríguez-Martínez, A. (2021). Flipped Classroom model before and during COVID-19: Using technology to develop 21st century skills. *Interactive Technology and Smart Education*, *18*(2), 189-204. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0137>
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, *12*(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>
- Shi, M. (2019). The effects of class size and instructional technology on student learning performance. *The International Journal of Management Education*, *17*(1), 130-138. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.01.004>
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Stylus Publishing, LLC.
- van Alten, D. C. D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *28*, 100281. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003>

- Xiu, Y., & Thompson, P. (2020). Flipped University Class: A Study of Motivation and Learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 041-063. <https://doi.org/10.28945/4500>
- Tutal, Ö., & Yazar, T. (2021). Flipped classroom improves academic achievement, learning retention and attitude towards course: A meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 22(4), 655-673.
- Yazar, T., & Tutal, Ö. (2023). Ters-Yüz Öğrenmenin Motivasyona Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 1-22. <https://doi.org/10.19171/uefad.1169794>
- Yusuf, N., & Al-Banawi, N. (2013). The Impact Of Changing Technology: The Case Of E-Learning. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 6(2), 173. <https://doi.org/10.19030/cier.v6i2.7726>

Özel Yetenekli Öğrencilerle İlgili Türkiye’de Yayınlanan Tezlerin İncelenmesi

Merve Adıgüzel Ulutaş¹

Özet

Özel yetenekli bireylerin gelişimleri için yapılacak ilk adım onların doğru bir şekilde tanınması ve yeteneklerine uygun eğitim ile onları desteklemektir. Özel yetenekli öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesi, doğru bir şekilde tanınması, yaşadıkları ve/veya yaşayabilecekleri problemlerin ele alınması, eğitimleri için uygun öğretim ortamlarının geliştirilmesi ve bunların etkinliğinin incelenmesi gibi akademik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda da özel yetenekli bireyler ile yapılmış kapsamlı akademik çalışmalar önem arz etmektedir. Bu çalışmada da özel yetenekli öğrenciler ile Türkiye’de yapılmış son üç yıldaki tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen dokümanlar, 2021 yılından 2023 yılı Kasım ayı sonuna kadar yayınlanmış Türkiye’de özel yetenekli bireyler ile yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda erişilen yüksek lisans ve doktora tezleri arasından tez seçim kriterleri de göz önüne alınarak toplam 98 tez araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda belirlenen yüksek lisans ve doktora tezleri yayın yılı, üniversite, enstitü, ana bilim dalı/bilim dalı, tezin türü, kullanılan araştırma deseni, örneklem büyüklüğü ve tezde yer alan anahtar kelimeler bağlamında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda son üç yılda tezlerin en fazla Bahçeşehir Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi’nde; Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde; matematik eğitimi, özel eğitim ve fen bilgisi eğitimi bilim dallarında; 2022 yılında ve yüksek lisans tezi olarak yapıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yapılan tezlerde araştırma deseni olarak daha çok nicel araştırma desenlerinin tercih edildiğini ve örnek büyüklüğünün 1-99 arasında kişi sayısından oluştuğu bulunmuştur.

1 Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, merveadiguzel@gazi.edu.tr, 0000-0003-2462-0231

Giriş

Özel yetenekliler akranlarına göre çeşitli alanlarda ortalamanın üzerinde performans gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır (Renzulli, 2003). Başka bir deyişle bir ya da birden fazla alanda başarı gösteren bireylerdir (Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius & Dixson, 2019). İngilizcede ‘gifted’ olarak adlandırılan bu bireyler ülkemizde uzun yıllar üstün yetenekliler olarak isimlendirilmiştir. Ancak 2013 yılından itibaren üstün kavramı yerine özel kavramının kullanılması daha uygun görülmüştür (TÜBİTAK, 2013). Özel yetenekli olarak adlandırılan bu bireyler sanatın ve sporun çeşitli dallarında başarılarıyla öne çıkabildikleri gibi bilimin farklı disiplinlerinde de üstün performans gösterebilmektedir. Aynı zamanda da özel yetenekli bireyler üretici, yaratıcı ve yenilikçi fikirleri sayesinde toplum içerisinde öne çıkmaktadırlar. Özel yetenekliler sahip oldukları bu potansiyelden dolayı ülkelerin üzerinde önemle durduğu ve gelişimleri için çeşitli adımlar attığı bir gruptur.

Gelişen ve değişen dünyanın ritmine ayak uydurmak, teknoloji ve bilimin ilerlemesinde geri kalmak istemeyen ülkeler özel yetenekli bireylerin eğitimine önem vermektedir. Bu ülkeler özel yetenekli bireyleri toplumun değerli bir parçası görek desteklemektedirler. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de toplumun ve insanlığın yararına yapılan birçok işte özel yetenekli bireylerin öncülük yaptığı bilinmektedir (Enç, 2005). Bu bağlamda da özel yetenekli bireylerin sahip oldukları özellikler ön plana çıkmaktadır. Özel yetenekli bireylerin bazı özellikleri şu şekildedir (Davis, Rimm, & Siegle, 2014):

- Karmaşık durum ve olayları yaşıtlarına göre daha hızlı kavrayarak aksiyon alabilirler.
- Eğitim ve öğretim sürecinde kendi öğrenmeleri ile ilgili durumlarda sorumluluk alabilirler.
- Problemlerin çözümü için farklı ve çeşitli yollar kullanabilirler.
- Yaratıcılık becerilerine, iç motivasyona ve alanlarına özgü yüksek ilgiye sahip olabilirler.
- Disiplinlerarası bağı kolaylıkla kurarak zengin içerik üretebilirler.

Özel yetenekli bireylerin özellikleri bağlamında var olan potansiyellerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için desteğe ihtiyaçları olabileceği göz ardı edilmemelidir. Özel yetenekli bireylerin gelişimleri için yapılacak ilk adım onları doğru bir şekilde tanılamak sonrasında da yeteneklerine uygun eğitim ile onları desteklemektir (Erbay & Aktan, 2022).

Bu bireylerin gelişimlerinin desteklenmesi, doğru bir şekilde tanınması, yaşadıkları ve/veya yaşayabilecekleri problemlerin ele alınması, eğitimleri için uygun öğretim ortamlarının geliştirilmesi ve bunların etkililiğinin incelenmesi gibi çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda da özel yetenekli bireyler ile yapılmış kapsamlı akademik çalışmalar önem arz etmektedir. Bu çalışmada da özel yetenekli öğrenciler ile Türkiye’de yapılmış son üç yıldaki tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme çalışması, üzerinde inceleme yapılmak istenilen konuya ilişkin belgelerin bir araya getirilerek analiz edilme sürecine dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189). Doküman analizi temel olarak aşağıdaki adımları içermektedir (O’Leary 2017; Merriam 2009):

1. Plan yapma
2. Dokümanları bulma
3. Dokümanların doğruluğunu kontrol etme
4. Analiz için bir sistematik oluşturma
5. Verileri analiz etme (içerik analizi)

2. Örneklem ve Seçim Kriterleri

Araştırma kapsamında incelenen dokümanlar, 2021 yılından 2023 yılı Kasım ayı sonuna kadar yayınlanmış Türkiye’de özel yetenekli bireyler ile yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşmaktadır. Araştırmada yüksek lisans ve doktora tezleri; YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından arama yapılarak çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Veri tabanında ‘özel yetenekli’ ve ‘üstün yetenekli’ anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. ‘Özel yetenekli’ anahtar kelimesi ile arama yapıldığında 214 yayına ulaşılmıştır. ‘Üstün yetenekli’ anahtar kelimesi ile arama yapıldığında ise 276 yayına ulaşılmıştır. Erişilen tüm tezler aşağıda verilen seçim kriterleri bağlamında değerlendirilmiştir:



Şekil 1 Tez Seçim Kriterleri

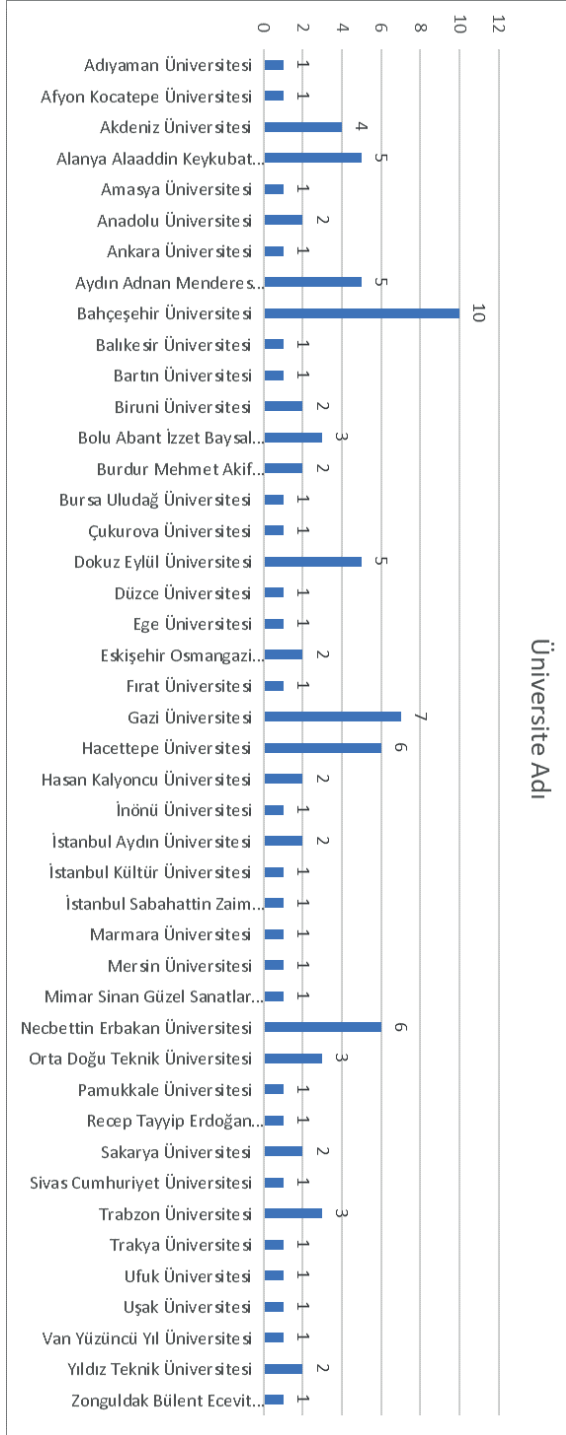
Araştırmanın amacı doğrultusunda erişilen yüksek lisans ve doktora tezleri arasından tez seçim kriterleri de göz önüne alınarak toplam 98 tez araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

3.Verilerin Analizi

Araştırma amacı doğrultusunda belirlenen yüksek lisans ve doktora tezleri yayın yılı, üniversite, enstitü, ana bilim dalı/bilim dalı, tezin türü, kullanılan araştırma deseni, örneklem büyüklüğü ve tezde yer alan anahtar kelimeler bağlamında analiz edilmiştir. Anahtar kelimeler içerik analizi yöntemi ile iki ayrı alan uzmanı tarafından temalara ayrılmıştır. Bu bağlamda anahtar kelimeler; beceriler, eğitim kuram/model/strateji/teknikleri, bilişsel ve duyuşsal alan ile alışkanlıklar/özellikler olarak dört tema altında toplanmıştır. Bununla birlikte araştırmanın çalışma grubunun isimlendirilmesine ilişkin analiz yapılmıştır. Anahtar kelime analizinde araştırma yöntemini belirten anahtar kelimeler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Ayrıca araştırmada çalışma alanı kapsamında tezin yapıldığı ana bilim dalı/bilim dalı bağlamında verilen ‘fen eğitimi, matematik eğitimi’ gibi ifadeler de anahtar kelime içerik analizinin dışında tutulmuştur.

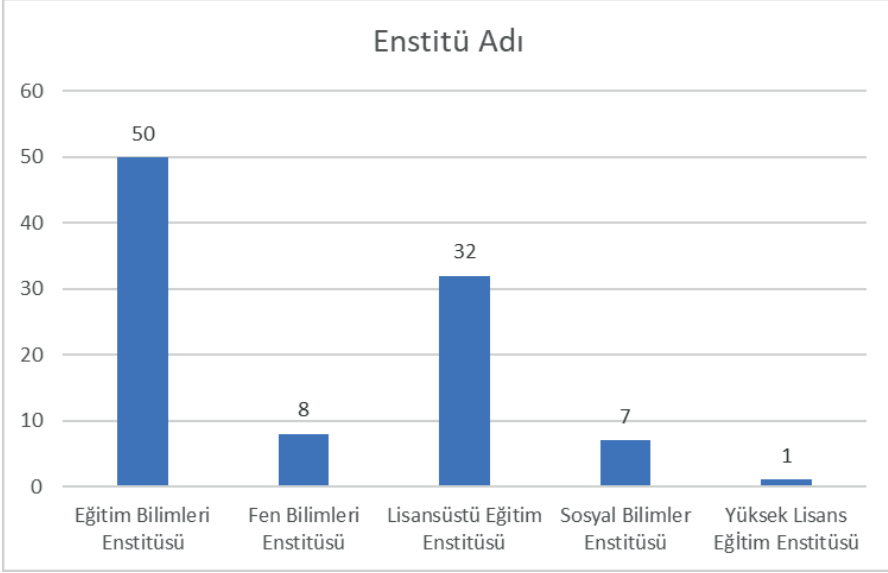
Bulgular

Bu bölümde, Özel (Üstün) yetenekli bireyler ile eğitim öğretim bağlamında yapılan 98 yüksek ve doktora tezlerin yayın yılı, üniversite, enstitü, ana bilim dalı/bilim dalı, tezin türü, kullanılan araştırma deseni, örneklem büyüklüğü ve tezde yer alan anahtar kelimelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada ilk olarak Özel (Üstün) yetenekli bireyler ile yapılan tezlerin üniversitelerine göre dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Grafik 1’de sunulmuştur.



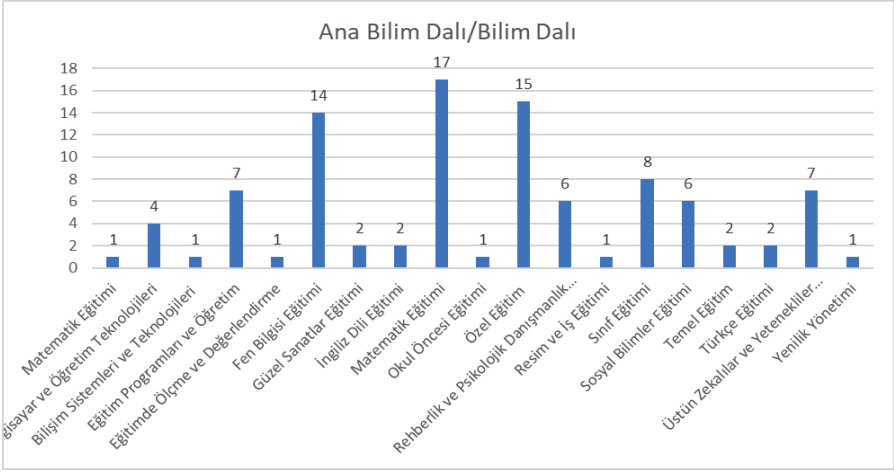
Grafik 1 Üniversitelere göre dağılım

Grafik 2 incelendiğinde son üç yılda tezlerin en fazla Bahçeşehir Üniversitesi (n=10), Gazi Üniversitesi (n=7) , Necmettin Erbakan Üniversitesi (n=6) ve Hacettepe Üniversitesi (n=6)’nde yapıldığı görülmektedir. Araştırmada Özel (Üstün) yetenekli bireyler ile yapılan tezlerin enstitü isimlerine göre dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Grafik 2’de sunulmuştur.



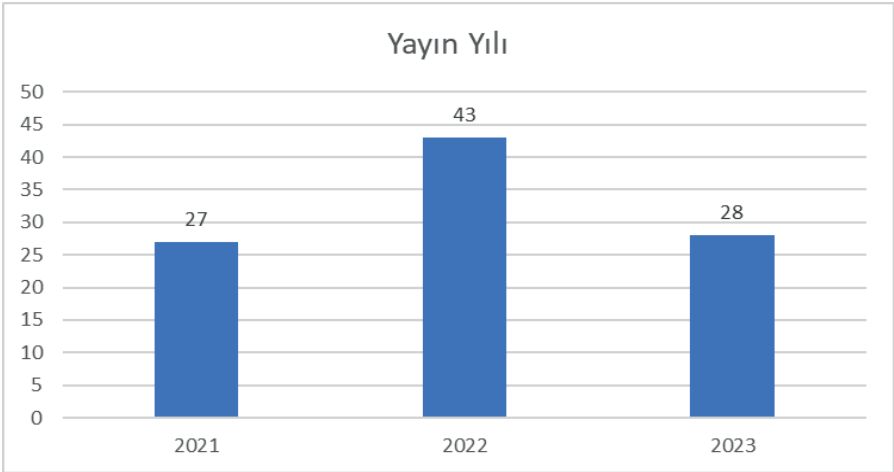
Grafik 2 Enstitü adına göre dağılım

Grafik 2 incelendiğinde son üç yılda tezlerin en fazla Eğitim Bilimleri Enstitüsü (n=50) ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (n=32)’nde yapıldığı görülmektedir. Araştırmada Özel (Üstün) yetenekli bireyler ile yapılan tezlerin ana bilim dalı/bilim dallarına göre dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Grafik 3’de sunulmuştur.



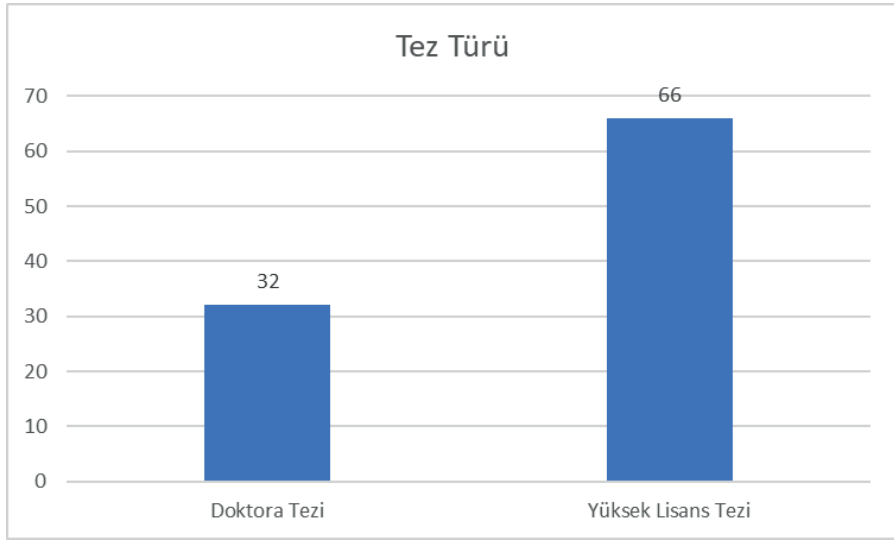
Grafik 3 Ana bilim dalı/bilim dallarına göre dağılım

Grafik 3 incelendiğinde son üç yılda tezlerin en fazla matematik eğitimi (n=17), özel eğitim (n=15) ve fen bilgisi eğitimi (n=14) bilim dallarında yapıldığı görülmektedir. Araştırmada Özel (Üstün) yetenekli bireyler ile yapılan tezlerin yayın yılına göre dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Grafik 4'te sunulmuştur.



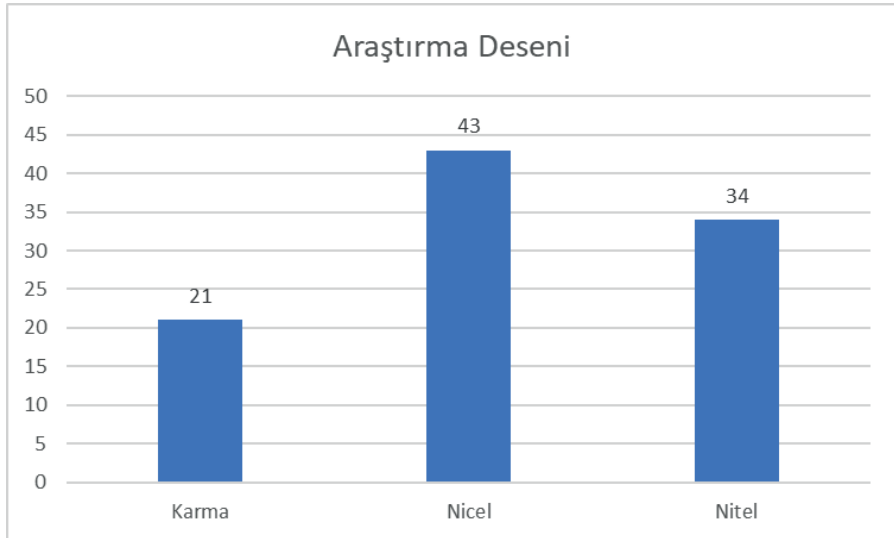
Grafik 4 Yayın yılına göre dağılım

Grafik 4 incelendiğinde son üç yılda tezlerin en fazla 2022 yılında (n=43) yapıldığı görülmektedir. Araştırmada Özel (Üstün) yetenekli bireyler ile yapılan tezlerin tez türüne göre dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Grafik 5'te sunulmuştur.



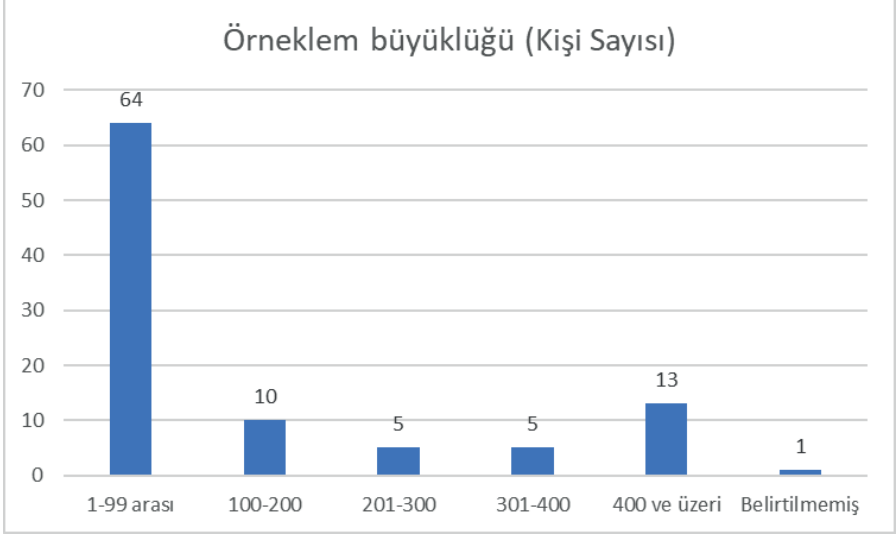
Grafik 5 Tez türüne göre dağılım

Grafik 5 incelendiğinde son üç yılda tezlerin en fazla yüksek lisans tezi (n=66) olarak yapıldığı görülmektedir. Araştırmada Özel (Üstün) yetenekli bireyler ile yapılan tezlerin araştırma desenine göre dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Grafik 6’da sunulmuştur.



Grafik 6 Araştırma desenine göre dağılım

Grafik 6 incelendiğinde son üç yılda yapılan tezlerde en fazla nicel ($n=43$) araştırma desenlerinin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmada Özel (Üstün) yetenekli bireyler ile yapılan tezlerin örneklem büyüklüğüne (kişi sayısı) göre dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Grafik 7’de sunulmuştur.



Grafik 7 incelendiğinde son üç yılda yapılan tezlerden örneklem büyüklüğü 1-99 arasında kişi sayısından ($n=64$) oluştuğu görülmektedir. Araştırmada Özel (Üstün) yetenekli bireyler ile yapılan tezlerin anahtar kelimelerine göre dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 Anahtar Kelimelerin Dağılımları

Temalar	Anahtar Kelime	f
Çalışma Grubu İsmlendirmesi	Özel Yetenekli	64
	Üstün Yetenekli	27
	Özel (Üstün) Yetenekli	5
Beceriler	Problem Çözme	12
	Yaratıcılık	9
	Eleştirel Düşünme	6
	Bilgi Okur-Yazarlığı	6
	Bilimsel Süreç	4
	Karar Verme	4
	Üst Düzey Düşünme	4
	Problem Kurma	3
	Sosyal Beceri	3
	Modelleme	3
	Sorgulama	3
	Yabancı Dil Konuşma/Okuma/Yazma	3
	Yansıtıcı Düşünme	3
	Liderlik	2
	Bilimsel Muhakeme	2
	Sanatsal	2
	Teknoloji Kullanma	2
	İşbirlikçi Öğrenme	2
	Girişimcilik	1
	Bilgi İşlemsel Düşünme	1
	Akıl Yürütme	1
	Çatışma Çözme Becerisi	1
	Mekansal Düşünme Becerisi	1
	Tasarım Yapma	1
	Dinlediğini Anlama	1
	Uzamsal Düşünme	1
	Genelleme Yapma	1
	Tarihsel Düşünme Becerileri	1
	Matematiksel Soyutlama	1

	Eğitsel Robotik Kodlama	5	
	Farklılaştırılmış Öğretim	5	
	STEM	5	
	Felsefe Temelli Öğretim	3	
	Artırılmış Gerçeklik	2	
	Zenginleştirilmiş Eğitim Programı	2	
	Probleme Dayalı Öğrenme	2	
	Proje Tabanlı Öğrenme	2	
	Harmanlanmış Öğrenme	2	
	Dijital Tabanlı Eğitim	2	
	Mühendislik Tasarım Süreci	2	
	6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modeli	1	
	5e Modeli	1	
	Dijital Tabanlı Eğitim	1	
	Argümantasyon	1	
Eğitim Kuram/ Model/Strateji/ Teknikleri	Müfredat Sıkıştırma	1	
	Bütünleştirilmiş Müfredat Modeli	1	
	Maker Modeli	1	
	Boero Modeli	1	
	Başarı Zekâ Kuramı	1	
	Bibliyoterapi	1	
	Çevrim-İçi Öğrenme	1	
	Çoklu Zekâ Kuramı	1	
	Tasarım Temelli Eğitim	1	
	Özel Yeteneklileri Geliştirici Program	1	
	Yetenekler Sınırsız Modeli	1	
	Performans Temelli Değerlendirme	1	
	Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici Program	1	
	Sistemler Kuramı	1	
	Simülasyonla Eğitim	1	
	Üçlü-Zekâ Kuramı	1	
	Örtüleme	1	
	Sesli Düşünme Stratejisi	1	
	Bilişsel ve Duyuşsal Alan	Akademik Başarı	6
		Tutum	6
		Akademik Öz Düzenleme	1
		Bilimsel Merak	1
		Çevresel Tutum	1
		STEM Tutum	1
Sorgulama Temelli Bilim Eğitimi	1		

Alışkanlıklar/ Özellikler	Mükemmeliyetçilik	5
	Bilgisayar Oyun Bağımlılığı	3
	Benlik Algısı	3
	Ders Çalışma Alışkanlıkları	2
	Empati	2
	Motivasyon	2
	İyimserlik	1
	Öfke	1
	Psikolojik Sağlamlık	1
	Çevresel Vatandaşlık	1
	Kariyer Olgunluğu	1

Tablo 1 incelendiğinde tezlerde çalışma grubunun ifadesinde anahtar kelime olarak en fazla özel yetenekli ($f=64$) kavramının kullanıldığı görülmektedir. Beceriler bağlamında anahtar kelime olarak en fazla problem çözüme ($f=12$) ve yaratıcılık ($f=9$) kullanılmıştır. Eğitim kuram/ model/strateji/teknikleri bağlamında en fazla eğitsel robotik kodlama ($f=5$), farklılaştırılmış öğretim ($f=5$) ve STEM ($f=5$) anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Bilişsel ve duyuşsal alan bağlamında akademik başarı ($f=6$) ve tutum ($f=6$) anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Alışkanlıklar/özellikler bağlamında mükemmeliyetçilik ($f=5$) ve bilgisayar oyun bağımlılığı ($f=3$) anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

Tartışma Sonuç

Araştırmada özel yetenekli öğrenciler ile Türkiye’de yapılmış son üç yıldaki tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda son üç yılda tezlerin en fazla Bahçeşehir Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi’nde; Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde; matematik eğitimi, özel eğitim ve fen bilgisi eğitimi bilim dallarında; 2022 yılında ve yüksek lisans tezi olarak yapıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yapılan tezlerde araştırma deseni olarak daha çok nicel araştırma desenlerinin tercih edildiğini ve örnek büyüklüğünün 1-99 arasında kişi sayısından oluştuğu bulunmuştur.

Araştırmada ayrıca tezlerin anahtar kelimeleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda çalışma grubunun ifadesinde anahtar kelime olarak en fazla özel yetenekli kavramı; beceriler bağlamında anahtar kelime olarak en fazla problem çözüme ve yaratıcılık; eğitim kuram/ model/strateji/teknikleri bağlamında en fazla eğitsel robotik kodlama; farklılaştırılmış öğretim ve STEM; bilişsel ve duyuşsal alan bağlamında akademik başarı ve tutum alışkanlıklar/özellikler bağlamında mükemmeliyetçilik ve bilgisayar oyun bağımlılığı kullanıldığı belirlenmiştir.

Özenç ve Gül Özenç (2013) yaptıkları çalışmada özel yetenekliler ile Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerini çok boyutlu olarak incelemişlerdir. Araştırmada 1995-2011 yılı arasında (toplam 17 yıl) yapılan tezleri inceleyen araştırmacılar toplam 63 lisansüstü tezi tespit etmiştir. Tezlerin bazılarının erişime açık olmaması sebebi ile 38 lisansüstü tezi ile çalışmayı yürütmüştür. Bu çalışmada ise çeşitli filtreler uygulanarak sadece son üç yılda 98 tez araştırma kapsamına alınmıştır. Bu sonuç özel yetenekliler ile ilgili yapılan çalışmaların arttığını göstermektedir. Ayrıca yapılan çalışmada lisansüstü tezlerin en fazla yüksek lisan tezi olduğu araştırma deseni olarak en fazla nicel araştırma desenlerinden tarama çalışmasının tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde örneklem büyüklüğünde ise araştırmaların 1-100 arasında kişilerden oluşan örneklem ile yürütüldüğü tespit edilmiştir.

Kaya, Mertol, Türhan, Araz & Uçar (2022) yaptıkları çalışmada farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamaları bağlamında özel yetenekli bireyler ile yapılan tezleri incelemişlerdir. Araştırmada son on yılda tez sayısının ve konu çeşitliliğinin arttığı tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışmada tezlerde en fazla nicel araştırma desenlerinin kullanıldığını tespit etmişlerdir.

Kardeş, Akman & Yazıcı (2018) yaptıkları çalışmada 1990-2016 yılları arasında özel yeteneklilerle Türkiye yapılmış tezleri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda Gazi, Hacettepe ve Karadeniz Teknik Üniversitelerinin özel yetenekliler alanında öne çıktıklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da en fazla tezlerin yapıldığı üniversitelerden olan Gazi ve Hacettepe Üniversiteleri için özel yetenekliler ile yapılan bilimsel araştırmalara önem verdikleri söylenebilir. Ayrıca çalışmada lisansüstü tezlerde nicel araştırma yöntemlerinin daha çok kullanıldığı belirlenmiştir.

Kadıoğlu Ateş & Mazı (2017) çalışmalarında 2010-2016 yılları arasında özel yeteneklilerle yapılan tezleri araştırmışlardır. Araştırma kapsamına alınan tezlerin daha çok yüksek lisans tezleri olduğu; özel yeteneklilerin becerileri/özellikleri, duyuşsal özellikleri, görüş/algıları ve eğitimleri ile ilgili model/program değerlendiren/geliştiren çalışmalar olduğunu tespit etmişlerdir.

Akbacık, Cebeci & Fazlıoğlu (2023) yaptıkları çalışmada 2018-2021 yılları arasında yayınlanan özel yetenekliler ile ilgili lisansüstü tezleri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda lisansüstü tezlerin daha çok yüksek lisans tez çalışması kapsamında; Bahçeşehir ve Gazi Üniversite’lerinde; eğitim bilimleri, özel eğitim, matematik ve fen bilimleri eğitimi ana bilim dallarında; nicel araştırma deseninde yapıldığını tespit etmiştir. Bu bulgular araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Öneriler

Araştırmada özel yetenekli öğrenciler ile ilgili yapılan doktora tez sayısının yüksek lisans düzeyinde yapılan tezlere göre daha az olduğu tespit edilmiştir. Özel yetenekliler ile daha kapsamlı çalışmaların yürütülmesi adına doktora tezlerinin sayısı artırılabilir. Bununla birlikte nitel araştırma desenlerinin kullanımı ile özel yeteneklilerle daha ayrıntılı araştırmaların yapılması sağlanabilir. Araştırılan anahtar kelimeler bağlamında özel yetenekliler ile ilgili bazı konulara odaklanıldığı ancak bunların toplam sayısının çok olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılacak araştırmalarda önemli görülen noktalar ile ilgili daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akbacak, A., Cebeci, N., & Fazlıoğlu, Y. (2023). *Türkiye’de Üstün Yeteneklilere İlişkin Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2018-2021)*. EĞİTİM & BİLİM 2022-IV Editör Karabatak, S. Efe Akademi, İstanbul
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). Characteristics of gifted students. *Education of the gifted and talented*, 5, 32-53.
- Enç, M. (2005). *Üstün Beyin Gücü*. Ankara: Gündüz.. (İlk Baskı: 1979: Üstün Beyin Gücü. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi)
- Erbay, M. & Aktan, O. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 1151-1168. <https://doi.org/10.37217/tebd.1147945>.
- Kadıoğlu Ateş, H., & Gül, M. (2017). Türkiye’de üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlere genel bir bakış. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(3), 33-57.
- Kardeş, S., Akman, B., & YAZICI, D. N. (2018). Üstün yetenekliler alanında yapılmış tezlerin analizi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(3), 411-430.
- Kaya, N. G., Mertol, H., Turhan, G., Araz, D., & Uçar, H. (2022). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Farklılaştırma ve Zenginleştirme Uygulamalarına İlişkin Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 102-114.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- O’Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. SAGE Publications Inc
- Özenç, E. G. & Özenç, M. (2013). Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 13-28.
- Renzulli, J. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital [w:] N. Colangelo, G. Davis (red.), *Handbook of gifted education*. (3th Ed., pp. 75-88) Boston: Allyn & Bacon.
- TÜBİTAK (2013). TÜBİTAK 2013-2017 Stratejik Planı [TUBİTAK 2013-2017 Strategic Plan].http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/tubitak_2013_2017_stratejik_plani.pdf
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixon, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*, 70, 551-576.

Dil Öğrenen Özerkliğini Artırmada Öğretmenin Rolü

Nilüfer Aybirdi Tanrıverdi¹

Özet

Öğrenen özerkliği, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenme, bilinçli kararlar alma ve öğrenme sürecine aktif olarak katılma yeteneğini ifade eder. Öğretmen özerkliğinin tam olarak sağlanamadığı ve esnek eğitim sistemlerinin oluşturulamadığı bağlamlarda karar verme, sorumluluk üstlenme, seçim yapma özgürlüğü gibi eylemlerle ilişkilendirilen öğrenen özerkliğinin sağlanması gerçekçi ve uygulanabilir görünmeyebilir ve bu da öğretmenlerin tutum ve uygulamalarına yansiyabilir. Öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ve uygulanması büyük ölçüde dil öğretmenlerinin bu kavramı algılama biçimine ve üstlendikleri rollere bağlıdır. Bu çalışma öğrenen özerkliği kavramı ve bunun dil eğitimindeki önemine yer vererek dil öğrenen özerkliğinin artırılmasında ve uygulanmasında öğretmenin rolünü araştıran güncel araştırma sonuçlarına ilişkin genel bir bakış sunmaktadır. Ayrıca çalışmada araştırma bulgularından yola çıkarak öğretmenlerin dil öğrenenlerin özerkliğini desteklemeye ilişkin tutumlarına, inançlarına, mevcut uygulamalarına ve karşılaştıkları zorluklara yer verilmektedir.

1. Giriş

Dil öğreniminde özerklik kavramı sıklıkla ve radikal biçimde öğrenci merkezli bir fikir olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu kavram son yıllarda büyük oranda öğretmenler tarafından ve onlar için yazılan bir literatür içerisinde gelişmektedir. Dil eğitiminin sürekli gelişen ortamında öğrenen özerkliği kavramı dil öğretmenleri için temel bir hedef olarak merkezde yer almaktadır. Dil öğretiminin daha iletişimsel ve öğrenci merkezli yaklaşımlara yönelmesiyle birlikte öğrenen özerkliğinin teşvik edilmesine yönelik uygulamalar da ilgi görmeye başlamıştır (Fumin ve Li, 2012). Bu

1 Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, niluferaybirdi@hotmail.com

bağlamda öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenmeleri gerektiğinin kabul edilmesi öğretmenin rolünde de bir paradigma değişikliğine yol açmıştır. Artık bilgi ve öğretimin tek sağlayıcısı olarak görülmeyen öğretmenler öğrencinin özerkliğini kolaylaştırmada oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

1.1. Öğrenen Özerkliği Nedir?

Literatüre baktığımızda özerklik kavramının farklı bağlamlarda farklı yorumlarının olduğu görülmektedir. Özellikle Batı tarafından tahsis edildiği öne sürülen özerklik kavramının daha geniş anlamda özgürlükçü, demokratik bireyciliğe yönelik ideolojik dürtünün ve dil eğitiminde öğrenci merkezli, süreç odaklı öğretimin desteklenmesinin bir parçası haline geldiği bilinmektedir (Benson, 2013; Pennycook, 1997). Öğrenen özerkliği konusu son dönemlerde uygulanan öğrenci merkezli yöntemlerle yakından ilgili olduğu için (Benson, 2013) bu yöntemler özerk öğrenenleri öğrenmelerini kontrol eden ve sorumluluk alma becerisine sahip bireyler olarak tanımlamaktadırlar (Cotterall, 2000). Bu tanımda yer alan iki temel kavrama (yeti ve kontrol) daha sonra Huang ve Benson (2013) tarafından açıklık getirilmiştir. Spesifik olarak yeti, kişinin fiili olarak ne yaptığından ziyade yapma potansiyeline sahip olduğu şeydir ve üç bileşeni içerir: yetenek, arzu ve özgürlük; kontrol ise seçimler yapma, kararlar verme ve bunlara göre hareket etme gücüne sahip olma anlamına gelir ve bu üç ana boyutu içerir: öğrenme yönetimi, bilişsel süreç ve öğrenme içeriği (s. 9). Bu tasvirlerden yola çıkarak özerklik kavramının çok boyutlu ve oldukça kapsayıcı bir kavram olduğu yargısına varabiliriz.

Öğrenmenin tüm yönleriyle ilgili tüm kararların sorumluluğunu almak ve elinde tutmak olarak da tanımlayabileceğimiz (Holec, 1981) öğrenen özerkliği; istek, yeti, özgürlük (Huang ve Benson, 2013) ve farkındalık (Chan, 2001) gibi unsurları bünyesinde bulundurmaktadır. Bu unsurlar öğrencinin edindiği bilgi ve becerileri ne ölçüde güvenli, uygun ve öğretmenden bağımsız olarak kullanabildiğini belirlemektedir. Öğrenme sürecine ilişkin bilinçli farkındalık özellikle önemlidir çünkü böyle bir meta-bilişsel farkındalık olmadan öğrencinin elindeki öğrenme kaynaklarından yararlanması oldukça zor olacaktır (Chan, 2001). Dolayısıyla özerk öğrenenlerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olarak bilgiyi aktif ve bilinçli bir biçimde yorumlamaları ve işlemleri beklenmektedir (Brown, 2006).

Literatürde özerk öğrenenin karakteristik özelliklerine dair çeşitli tasvirler yapılmıştır. Örneğin, Candy (1991) özerk öğrenenleri yöntemli ve disiplinli, mantıksal ve analitik, yansıtıcı ve kendinin farkında, meraklı,

motivasyonu yüksek, esnek, işbirlikçi, sorumlu, cesur, yaratıcı, kendi kendine yetebilen, bilgi arayan, öğrenme süreci konusunda bilgili ve eleştirel düşünen bireyler olarak tanımlanmaktadır. Cotterall'a (1995) göre özerk öğrenenler öğrenmelerinin kalitesini değerlendirebilirler. Ayrıca kaydettikleri ilerlemenin ve edindikleri becerilerle neler yapabileceklerinin takdir edilmesi onlar için oldukça önemlidir. Holec'e (1981) göre bu öğrenciler kişisel ve eğitimsel ihtiyaçlarının farkındadırlar ve kendi öğrenimlerine yönelik amaç ve hedefleri belirleyebilirler. Benzer şekilde Dickinson (1993) da özerk öğrencileri öğretmenle iş birliği yapan veya öğretmenin yaptıklarına ek olarak kendi öğrenme hedeflerini formüle edebilen bireyler olarak tanımlanmaktadır. Özerk öğrenen bağımsız olarak kendi öğrenme sürecini ayırt eder, izler, eleştirel düşünür, değerlendirme ve yansıtma kapasitesine sahiptir (Benson, 2013). Hedge (2001) özerk öğrenenleri, ihtiyaçlarının ve hedeflerinin farkında olan, kaynakları ve materyalleri bağımsız olarak nasıl kullanacağını bilen ve bunlardan yararlanabilen, eleştirel düşünerek öğrenen ve gerektiğinde kendi öğrenme stratejilerini geliştirerek öğrenim sürecine yön veren bireyler olarak tanımlanmaktadır. Özerk öğrenenin bir başka özelliği de öz değerlendirme yapma, kendini izleme ve öğrenimi üzerine öz yansıtma yapma yeteneğidir. Ayrıca öz değerlendirme becerisi öğrencilerin kendi yeteneklerini anlayarak öğrenmelerinin kalitesini değerlendirmelerine olanak sağlar (Cotterall, 2000). Bu tanımlarda da belirtildiği gibi özerk öğrenme, öğrencilerin zorluklarla karşılaştıklarında veya farklı öğrenme durumlarıyla karşılaştıklarında öğrenme ve düşünme yollarını değiştirmeye hazır ve istekli olmalarını gerektirir.

1.1.1. Öğrenen Özerkliğinin ve Desteklenmesinin Önemi

Özerklik, öğrencilerin kaynaklardan veya rehberlikten izole edilmesi anlamına gelmez; daha ziyade öğrencileri öğrenme yolculuklarında aktif katılımcılar olmaya teşvik eder. Öğrencilerin öğretim alanındaki performansının etkililiği önemli ölçüde öğrenen özerkliği tarafından belirlenir (Baranovskaya ve Shaforostova, 2018). Kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen öğrencilerin içsel motivasyon ve üst-bilişsel becerilerinin arttığı ve öğrenilen konuya ilişkin farkındalıklarının geliştiği bilinmektedir (Lewis ve Reinders, 2008). Dil öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü ele alma, hedefleri, stratejileri ve değerlendirmeleri konusunda bağımsız kararlar verme yeteneği dil öğrenme yolculuklarında kendi kendilerini yönetme ve sorumluluk alma konusunda onlara güç verir. Kendi kendini yönlendiren öğrenciler öğrenme ihtiyaçlarını belirler, kaynakları seçer ve kişiselleştirilmiş çalışma planları oluşturabilirler. Bu öğrenciler öğrenme materyalleriyle aktif olarak ilgilenirler ve ilerlemelerini yansıtırlar. Böylece daha kişisel ve anlamlı

bir dil öğrenme deneyimine dahil olurlar (Chan, 2001). Ayrıca özerklik öğrencilerin yüksek düzeyde bağımsızlık kazanmalarına ve yaratıcılık elde etmelerine yardımcı olur (Alonazi, 2017). Öğrenme sürecinde neyi, nasıl ve niçin öğrendiğine dair açık bir fikre sahip olmayan bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları beklenemez (Çakıcı, 2015).

Benson (2013) dil öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılan altı yaklaşımdan bahseder. Bunlar; teknoloji temelli, kaynak temelli, müfredat temelli, sınıf temelli, öğretmen temelli ve öğrenci temelli yaklaşımlardır. Teknoloji temelli yaklaşımlar dil öğretiminde kullanılan teknolojik unsur, materyal ve uygulamaların öğrencilerin etkileşimini artırarak onları motive ettiği fikrine dayanır. Kaynak temelli yaklaşımlar, öğrencilerin sağlanan öğretim materyalleriyle etkileşime girmesi sonucu deney ve keşif yoluyla özerklik oluşturmaya odaklanır. Müfredat temelli yaklaşımlar öğrenme içeriğinin öğretmen ve öğrenciler arasında müzakere edilmesini vurgular. Sınıf temelli yaklaşımlar sınıf bağlamlarında işbirlikçi öğrenmeye odaklanır. Öğrenciler akranları veya öğretmenleriyle iş birliği yaparak öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenebilirler. Öğrenci temelli yaklaşımlar öğrencilere etkin öğrenme stratejilerinin öğretilmesine dayanırken öğretmen temelli yaklaşımlar öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde öğretmenlerin ve öğretmenin eğitiminin rolünü vurgulamaktadır. Öğrenen özerkliğini geliştirmeye yönelik bu altı unsurdan en önemlisinin öğretmenlerin rolü olduğu düşünülmektedir (Pham, 2023).

1.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenen Özerkliği

Eğitimde özerklik, öğrencilerin hızlı sosyal değişimlerle başa çıkabilmek için yaşam boyu sürecek beceriler geliştirmeleri, bireyselliklerini geliştirmeleri ve eğitimsel ve kültürel altyapılarının çeşitlilik kazanması açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle günümüzde dil eğitiminde öğrenen özerkliği ulaşılması hedeflenen bir amaç olarak kabul edilmektedir. Geleneksel yaklaşımlardan iletişimsel ve öğrenci merkezli yaklaşımlara doğru gerçekleşen değişim; dil öğretme ve öğrenmenin planlama ve uygulama aşamalarında değişimi de beraberinde getirmiştir. Öğrenci özerkliği, yabancı dil eğitimindeki değişime eşlik eden en önemli etkenlerden biri olarak kabul edilmektedir çünkü etkin eğitimde öğretmenin rolünden ziyade öğrencinin rolünü vurgulamaktadır (Jacobs ve Farell, 2001). Öğrenmelerinin sorumluluğunu kabul eden öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma olasılıkları daha yüksektir ve eğer öğrenme hedeflerine ulaşırlarsa gelecekte öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum sürdürme olasılıkları daha yüksektir (Little, 1995).

Dil öğretiminde öğrenen özerkliği, öğrencilerin kendi dil yeterlilikleri ile ilgili karar alma süreçlerine dahil olmaları halinde öğrenme konusunda daha istekli olacakları ve öğrenmenin onlar için daha anlamlı ve amaçlı olabileceği fikrine dayanmaktadır (Dam, 1995). Dil öğrenen özerkliğinin dil eğitimi açısından önemli etkileri vardır. Dil eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşımlara olan yönelim, eğitimin başarısında öğrenci özerkliğinin oldukça önemli bir katkısı olduğunu göstermektedir (Alonazi, 2017). Özerklik yaşam boyu öğrenme becerilerini teşvik eder, sorumluluk ve sahiplenme duygusunu geliştirir, öğrenci motivasyonunu artırır ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini teşvik eder (Dickinson, 1987). Benson (2013) öğrenen özerkliğinin dil öğreniminin kalitesinin geliştirilmesinde temel bir rol oynadığını belirtmiştir. Özerklik kazanımı öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye hazırlayarak sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme fırsatlarından en iyi şekilde faydalanılmasını sağlar. Öğrenciler okuma, yazma, konuşma ve iletişim pratiği yapabilecekleri aktivitelere gönüllü olarak katılabilir ve seçimlerinde özgür olabilirler. Dahası özerklik, öğrencilere sürekli gelişen bir dilsel ortama uyum sağlama ve gelişme yeteneği kazandırır ve onları küreselleşmiş toplumlarda etkili iletişimciler olmaya hazırlar.

Özerkliğin merkezinde kontrol ögesinin yer aldığı göz önüne alındığında sınıf ortamında özerkliğin sağlanması kontrolün öğretmenlerden öğrencilere kaydırılmasıyla mümkün kılınabilir (Wang, 2017). Bu nedenle öğrenci özerkliğini geliştirmek için öğretmenlerin yalnızca özerkliğin boyutlarının değil aynı zamanda uygulama türlerinin de farkında olması gerekir. Özellikle bağlamsallaştırılmış öğretim uygulamalarıyla öğrencilere neyi, niçin ve nasıl yapacağını açıklanması, uygulamaları benimsemek için onlara bir neden vererek bilgiyi içselleştirmelerini sağlar (Reeve, Jang, Hardre ve Omura, 2002).

1.2. Öğretmen Özerkliği Nedir?

Özerk öğretmenler öğretimleri için güçlü kişisel sorumluluk duygusuna sahip olan, sürekli yansıtma ve analiz yoluyla öğretim sürecinde en üst seviyede duygusal ve bilişsel kontrolü olan ve bu özelliklere sahip olmanın sağladığı özgürlüğü keşfeden eğitimciler olarak tanımlanmaktadır (Little, 1995). Özerklik, dünyanın herhangi bir yerindeki öğretmenin kendi öğretim materyallerini seçebilmesi, müfredatı planlayabilmesi ve derslerini kendi başına yönetebilmesi olarak da ele alınabilir. Başka bir deyişle öğretmen özerkliği, öğretmenin kendi öğretimleriyle ilgili seçimler yapma kapasitesini, özgürlüğünü ve sorumluluğunu ifade eder (Thavenius, 1999). Camilleri (1999) özerk bir öğrenme ortamında öğretmenlerin pedagojiyi anlama, kişisel farkındalık ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gerektiğini

vurgulamaktadır. Bu niteliklere sahip bir öğretmen, salt bilgi aktarıcı rolünden sıyrılarak bir yöneticiye, danışmana veya kaynak kişiye dönüşebilir.

McGrath (2000) öğretmen özerkliğinin iki farklı fakat birbiriyle ilişkili boyutunu tanımlar: kendi kendini yönlendiren mesleki eylem veya gelişim olarak öğretmen özerkliği ve başkaları tarafından kontrol edilmeme özgürlüğü olarak öğretmen özerkliği. Bu iki boyut ise çift yönlü bir ilişki içerisinde; öğretmenlerin kendilerini yönetebilmeleri için başkaları tarafından kontrol edilmeme özgürlüğüne sahip olmaları gerekir ve kontrolden kurtulmak için öğretmenlerin kendi kendilerini yönetmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda özerk bir öğretmenin öğretimi konusunda güçlü bir kişisel sorumluluk duygusuna sahip olduğu kabul edilir. Öğretme sürecinin sürekli olarak yansıtılması, analiz edilmesi ve bunun sağladığı özgürlüklerin keşfedilmesi öğretmeni özerk kılar (Kong, 2022). Özerk öğretmenlerin karakteristik özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Özerk öğretmenler, müfredat uzmanlarının onlara verdiklerini eleştirmeden öylece kabul etmezler. Önerilenleri kabul edip etmemeye karar verirler ve öğrencilere sundukları eğitimin sorumluluğunu alırlar (DeVries ve Kohlberg, 1987).

- Özerk öğretmenlerin hem pratik hem de teorik olan sağlam bir inanç ağı vardır. Öğrencilerinin nasıl düşündüklerini kestirebilirler ve aynı zamanda yapıcı süreci desteklemek için nasıl müdahale edebileceklerini de bilirler (Kong, 2022).

- Özerk öğretmenler kendi hedeflerini belirleyebilir ve sahip oldukları bilgi birikimi ve deneyimlere dayanarak kendi planlamalarını yapabilirler (Reinders ve Balcıkanlı, 2011).

- Özerk öğretmenler öğrencilerinin olumlu eğitimsel ve gelişimsel kazanımlar elde etmelerini sağlarlar (Reeve, 2002).

- Özerk öğretmenler eğitimle ilgili konularda kendi deneyimlerinden yola çıkarak daha iyi öğretim kararları almayı öğrenirler (DeVries ve Kohlberg, 1987).

- Özerk öğretmenler öğrencileriyle ne yapmaları gerektiğini ve neden yapmaları gerektiğini bilir ve öğretim uygulamalarını savunabilirler (Kong, 2022).

- Özerk öğretmenler öğretme rolleri üzerinde düşünürler ve bunları değiştirebilirler (Thavenius, 1999).

- Özerk öğretmenler öğrencilerine seçenekler sunar, baskıyı en aza indirir ve öğrencileri karar alma sürecine dahil ederek bağımsız problem çözmeyi teşvik ederler (Reeve, 2006).

- Özerk öğretmenler öğretme-öğrenme etkileşimleri sırasında öğrencileri sınıf etkinliklerine dahil etmenin ve onların özerklik, yeterlilik ve ilişkilendirme gibi psikolojik ihtiyaçlarını karşılamının yollarını bulabilirler (Kong, 2022).

- Özerk öğretmenler öğrencilerinin içsel motivasyonunu artırmanın yollarını ararlar (Reeve, 2006).

- Özerk öğretmenler öğretmen müdahalesini kontrol altında tutarak öğrenme sürecini öğrenci açısından kolaylaştırırlar (Reeve, Deci ve Ryan 2004).

- Özerk öğretmenler öğrencilerinin öğrenme biçimlerine ve ihtiyaçlarına uygun olan öğretim yaklaşımlarına yönelebilir ve bunları uygulamaya karar verebilirler (Trebbi, 2008).

- Özerk öğretmenler öğrencilerinin bireysel farklılıklarına saygı gösterirler ve onları hayatın farklı yönlerinde gelişmeye teşvik etme kapasitesine sahiptirler (Ushioda, 2011).

1.3. Öğrenen Özerkliğini Artırmada Öğretmenin Rolü

Eğitim kişiler arası ve sosyal bir olgu olduğundan öğretmen özerkliği ve öğrenci özerkliği aynı madalyonun iki yüzü gibidir (Jiménez Raya, Lamb ve Vieira, 2007). Bir öğretmenin kendi öğretim uygulamalarında özerk olmaması öğrenci özerkliğinin gelişimini teşvik edebilmesini olanaksız kılar (Kong, 2022). Öğretmen özerkliği kişinin kendi çabalarıyla kendi öğretimini geliştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Lamb ve Reinders, 2008). Bu nedenle hem öğretmenin öğretimle ilgili karar verme yeteneği hem de kendi mesleki gelişimi ile ilgili bir kavramdır. Bu da hem öğretmenlerin öğretim sürecine dair kararları verme özgürlüğüne sahip olmalarını hem de bu kararları nasıl vereceklerini bilmek için öğretmen ve öğrenci olarak kendilerinin bilgi sahibi olmalarını gerektirir (Reinders ve Balcıkanlı, 2011).

Özerk öğrenmeye ilişkin tartışmalar öğrenciye odaklanma eğilimindeyken literatürde öğrenci özerkliğinin gelişiminin büyük ölçüde öğretmen özerkliğinin gelişimine bağlı olduğu belirtilmektedir (Kong, 2022). Öğrenen özerkliğinin sağlanmasında öğrencilere özerk öğrenimin öğretilmesi ve dil öğrenmelerine ilişkin farkındalık geliştirmelerine yardımcı olunması gerekmektedir (Smith, 2008). Bunu yapabilmek için öğretmenlerin öğrencilerine müfredat amaçları ve değerlendirme talepleri konusunda kendilerinden ne beklendiğinin açıkça anlatması gerekir (Dam,

2003). Sınıf içi zamanın etkili kullanımını sağlamak ve dil öğreniminin etkinliğini arttırmak için öğrencilerin mümkün olduğunca özerk öğrenenler haline gelmeleri ve bunun için de öğretmenler tarafından kendi öğrenme stratejilerini geliştirmeye teşvik edilmeleri gerekmektedir (Harmer, 2007). Benzer şekilde öğretmenlerin, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve dil öğrenme süreci hakkındaki inançları ve tutumları konusunda da farkındalık geliştirmelerine yardımcı olmaları beklenmektedir (Borg, 2006). Eğitimciler öğrencilere seçim yapma olanağı sağlayarak, öz değerlendirme fırsatları sunarak ve özerkliği teşvik edecek öğrenme deneyimlerini yapılandırarak öğrencileri dil öğreniminde aktif bir rol almaya teşvik edebilirler. Bu da daha fazla motivasyon ve uzun vadeli başarı sağlar. Öğrenci özerkliğinin teşvik edilmesi çoğunlukla öğretmenin özerklik bilgisine ve öğretimi sağlamak amacıyla kendi erişim olanaklarını kullanarak bunu müfredata uygulama becerisine bağlıdır (Reinders ve Balcıkanlı, 2011). Öğretmenlerin öğrenen özerkliği teşvik edebilmesi için öncelikle özerk öğrenmeyi sağlayan etmenleri bilmeleri ve kendi öğrenme deneyimlerinden yola çıkarak yansıtıcı ve öz-yönetimli metotlar geliştirmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenen özerkliğini teşvik etmeleri ve geliştirmeleri mümkün değildir (Little, 1995).

Dil öğrenimine özerkliği dahil etme kararı genellikle öğretmenden geldiğinden özerkliğin teşvik edilmesi esasen öğretmenlerin kendi rollerini yeniden tanımlamalarına bağlıdır (Hill, 1994). Dil eğitimi alanında öğrenen özerkliğinin başarısının anahtarı kontrolün öğretmenlerden öğrencilere kaydırılması olarak görülmektedir (Benson, 2013) ve böyle bir geçişin etkili bir şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceği de büyük ölçüde öğretmenin kendi özerkliğinin derecesine ve kendisine uygun gördüğü rollere bağlıdır (Little, 1995). Daha iletişimsel ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının benimsenmesiyle birlikte öğretmenler bilgi sağlayıcısı olarak bilinen geleneksel tek yönlü rollerini terk edip aktif katılımcılara, gözlemcilere, danışmanlara, yardımcılarına ve rehberlere dönüştüler. Bunlara ek olarak öğrenen özerkliğini geliştirmek için öğretmenlerin kolaylaştırıcı, destekçi ve gözlemci olarak hareket etmeleri gerekmektedir (Little, 2000). Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında öğrenen özerkliğini teşvik etmedeki rolleri şu şekilde sıralanabilir (Harmer, 2007; Riley, 1997; Voller, 1997; Yan, 2012; Zhao, 2018):

- Öğrencilerin özgüvenini geliştiren, ilgisini çeken ve özerk öğrenme heyecanını canlı tutan bir yardımcı.
- Öğrencilere ihtiyaç duydukları dil girdisini sağlayan başlıca kaynak.
- Öğrencilere çeşitli öğrenci özerkliği stratejilerini öğreten ve onları özerk öğrenme konusunda yönlendiren bir eğitmen veya rehber.

- Öğrencilerin en uygun öğrenme stratejilerini geliştirmelerine ve sorunlarına en iyi çözümü bulmalarına yardımcı olmak için makul ve uygulanabilir öneriler sunan bir danışman.

- Öğrencilere öğretim planını, öğretim gereksinimlerini, öğretim içeriğini ve hatta öğretim odağını ve zorluklarını açıkça belirten bir eğitmen.

- Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak, onları teşvik etmek ve geliştirmek için bol miktarda bilgi ve materyal sağlayan bir kaynak sağlayıcı.

- Öğrenciler için en rahatlatıcı ve uyumlu sınıf ve öğrenme atmosferi yaratacak ve öğrencilerin bunu denemeleri için birçok fırsat sunacak bir koordinatör veya organizatör.

- Öğrencilerle etkileşim kurmak için akran öğrenen gibi hareket eden bir işbirlikçi veya akran öğrenen.

- Öğrencilerin tamamlanmış proje, ödev ve görevlerine zamanında ve uygun övgü, geri bildirim ve rehberlik sağlayacak bir değerlendirici.

- Öğrencilerin öğrenme yöntemleri, öğrenme içerikleri, öğrenme ilerlemesi ve bunun gibi tüm öğrenme sürecini izleyen ve onların güçlü ve zayıf noktalarını bulmaya çalışan bir monitör.

- Öğretim sırasında etkili ve verimli özerkliği uygulamak için öğretim teknikleri, özerk öğrenme stratejileri ve öğrenciler hakkında derinlemesine araştırma yapan bir araştırmacı.

- Öğrencilerin yeterlilikleri ve bireysel ihtiyaçları doğrultusunda farklı zorluk ve içeriklere sahip, sürdürülebilir ve uygun öğretim materyalleri geliştiren kişi.

- Öğrencilerin engelleri aşmalarına yardımcı olan, onlarla diyaloga giren ve onların bağımsız öğrenmenin önemi konusunda farkındalığını artırarak psiko-sosyal destek sağlayan bir danışman.

- Öğrenci merkezli bir sınıfta rol oynama, grup tartışmaları, sunumlar ve münazaralar gibi farklı türde aktivite ve etkinliklerin düzenlenmesinden sorumlu olan bir organizatör.

- Öğrencilerin kendiliğinden ve yaratıcı bir şekilde öğrenmeleri için fırsatlar sunan bir destekçi.

Özetle öğrenci özerkliğinin gelişiminin bir parçası olarak öğretmenlerin öğrencileri cesaretlendirmesi, onlara yardımcı olması, onların öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi, öğrenme hedeflerini belirlemesi, rehberlik etmesi, uygun öğretim materyalleri seçmesi, onların ihtiyaçlarını karşılamak için

ilerlemelerini değerlendirmesi, onları bağımsız ve kritik düşünmeye teşvik etmesi ve karar verme süreçlerine öğrencileri dahil etmesi beklenmektedir.

2. Öğrenen Özerkliğini Artırmada Öğretmenin Rolünü Araştıran Bazı Güncel Çalışmalar

Önceki araştırmalar, öğrenen özerkliğini teşvik etme sürecinde öğretmenlerin rollerini onların fikirleri, algıları, inançları ya da sınıf içi uygulamalarını inceleyerek ortaya koymaya çalışmışlardır (Al-Husban ve Tawalbeh, 2023; Alibakhshi, 2015; Alonazi, 2017; Al-Shaqsi, 2009; Alzebaree ve Yavuz, 2016; Amirian ve Noughabi, 2017; Balçıklanlı, 2010; Borg ve Al-Busaidi, 2012; Intraboonsom, Darasawang ve Reinders, 2020; Najmeh, Abbas, Hossein ve Zahra, 2015; Nakata, 2011; Nyugen, 2014; Pham, 2023; Phipps ve Borg, 2009; Yunus ve Arshad, 2015).

Öğrenen özerkliğini teşvik etmede öğretmene atfedilen roller çok çeşitli olsa da yardımcı, danışman ve kaynak yöneticisi gibi bazı rollerin literatürde diğerlerinden daha fazla vurgulandığı görülmektedir (Han, 2014). Örneğin, Alonazi (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin yardımcı, danışman, kaynak ve yönetici gibi önemli rollerine yoğunlaşarak Suudi yabancı dil ortaokullarında öğrenci özerkliğini teşvik etmede öğretmenlerin etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın verileri 2015-2016 akademik yılında Riyad'da görev yapan 60 İngilizce öğretmenin 29 maddeden oluşan bir ankete verdikleri yanıtlar üzerinden elde edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, İngilizce öğretmenlerinin sınıflarında özerk öğrencileri sıklıkla teşvik ettiğini, öğrencilerin özerkliğini geliştirmede yardımcı, kaynak, yönetici ve danışman rollerinden etkili biçimde yararlandıklarını göstermiştir. Balçıklanlı (2010), Türk İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenen özerkliğine ilişkin inançlarını incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenci özerkliği hakkındaki inançlarını, önemli olarak algıladıkları öğrenci özerkliği alanlarını ve özerkliğin geliştirilmesindeki zorlukları belirlemeyi amaçlamıştır. Uygulanan anket sonuçları, katılımcıların başta metodoloji ve sınıf yönetimi olmak üzere neredeyse tüm alanlarda özerkliğin gerekli olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Ayrıca katılımcıların materyal kullanımı, sınıf etkinliklerinin türü, ev ödevleri, değerlendirme, kısa ve uzun süreli kazanımlar, sıraların konumu ve oturma düzeni gibi hususların belirlenmesi sürecine öğrencilerin dahil edilmesine ilişkin olumlu tutumları olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Al-Shaqsi (2009), ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerinin ne ölçüde özerk olduğuna ilişkin inançlarını bir ölçek aracılığıyla 100 öğretmen üzerinden incelemiştir. Bulgular öğretmenlerin öğrencilerini tüm özerk davranış boyutlarında olumlu değerlendirdiklerini göstermiştir. Öğrenciler tarafından sergilenen

başlıca özerk davranışlar; öğrencilerin belirsizlik durumlarında öğretmenden açıklama istemesi, sınıfta konuşulan konularla ilgili görüşlerini ifade etmeleri ve sözlüklerini doğru kullanma becerisi olarak belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğretmenlere kıyasla kadın öğretmenlerin öğrencilerinin özerk davranışlar sergilediklerine dair daha olumlu inançlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıfta özerkliği geliştirmek için ne gibi uygulamalar yürüttüklerini ve bu uygulamaları etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla Intraboonsom, Darasawang ve Reinders 2020 yılında bir çalışma yapmıştır. Nitel araştırma yönteminin izlendiği çalışmada veriler Tayland'da bir üniversitede görev yapan dört öğretmenden sınıf içi gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmelerinden yararlanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçları öğretmenlerin öğrenen özerkliğini teşvik etmek için çeşitli uygulamalar kullandıklarını göstermiştir. Bunların arasında öğrencilerin üst bilişsel bilgilerinin geliştirilmesi, bilişsel ve üst bilişsel stratejiler önerilmesi ve onlara öğrenmeleri konusunda seçenekler sunulması yer almaktadır. Bu çalışma özellikle öğretmenlerin kontrolü elinde tutmasının beklendiği bir bağlamda hem öğrencilerin kendi öğrenimlerinin bazı yönleri üzerinde kontrol uygulayabilecekleri bir ortam yaratarak, hem de onları bu konuda başarılı olabilecekleri şekilde hazırlayarak öğrenci özerkliğini teşvik etmenin mümkün olduğunu göstermektedir. Dahası çalışmada, öğretmenlerin öğrenci özerkliğini nasıl teşvik ettiğine dair fikir vermek amacıyla öğretmenlerin eylemlerini daha ayrıntılı olarak tanımlamak için analitik bir çerçeve olarak "Ne, Ne+Neden, Nasıl ve Nasıl+Neden" gibi uygulama türleri tanımlanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci özerkliğini teşvik etmeye hazır olup olmadıklarını araştırmayı amaçlayan başka bir çalışmada (Nakata, 2011), Japonya'da yabancı dil eğitimi veren lise öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini teşvik etmeye yönelik algıları ve strateji kullanımları incelenmiş ve öğretmenlerin özerkliğin farklı boyutlarına ilişkin çeşitli stratejiler sergilediği ancak öğrencilerinde özerkliği teşvik etmeye tam olarak hazır olmadıkları belirlenmiştir.

İran'da yapılan bir çalışmada İngilizcenin yabancı dil olarak okutulduğu bir lisede öğretmenlerin öğrenci özerkliğini teşvik etme uygulamaları araştırılmıştır (Najmeh ve diğerleri, 2015). Bu amaçla kadın ve erkek 42 öğretmenin uygulamaları gözlemlenmiştir. Gözlemlerden elde edilen veriler nitel olarak analiz edilmiş ve öğrenenlerin özerkliğini geliştirmek için öğretmenler tarafından uygulanan stratejiler: öğrencilerin öğretmenden bağımsızlığına odaklanmak, öğrencilere seçim hakkı vermek, öğrencilere akran öğrenimi için fırsatlar sağlamak, öz/akran değerlendirme olanakları sunmak ve sınıf dışı etkinlikler düzenlemek olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları araştırmaya dahil olan öğretmenlerin çoğunlukla kendilerinden

kaynaklanmayan sebeplerden dolayı öğrenen özerkliğini yeterli düzeyde destekleyemediğini göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınırlılıklar ve karşılaşılan zorluklara rağmen öğrenci özerkliğini teşvik etmek için çaba gösterdikleri ve bu konuda yeterince bilgiye sahip olmadıkları için eğitim almaya istekli oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde İranlı yabancı dil öğretmenlerinin bakış açılarından öğrenci özerkliğini teşvik etmedeki zorlukları inceleyen Alibakhshi (2015), farklı üniversitelerde görev yapan 23 öğretmenden görüşme yöntemiyle veri toplamış ve öğretmenlerin öncelikli olarak üç ana etmenden kaynaklı olarak öğrenci özerkliğini desteklemede sorun yaşadığını belirlemiştir: 1) önceden belirlenmiş hedefler, materyaller ve değerlendirme yöntemleri, 2) öğrenciden kaynaklı sıkıntılar ve 3) öğretmenlerle ilgili zorluklar. Araştırma bulguları öğretmenlerin öğrenen özerkliğini teşvik etmek için yeteri düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını ve öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim kursları aracılığıyla öğrenci özerkliği konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğini göstermiştir. Yine aynı bağlamda Amirian ve Noughabi (2017) İranlı öğretmenlerin öğrenci özerkliği algısını ve bunun İran bağlamında arzu edilirliliğini ve uygulanabilirliğini incelemiştir. Araştırmaya katılan 123 İngilizce öğretmenin öğrenci özerkliğine ilişkin inançları ve uygulamaları anketler aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenci özerkliği konusunda makul düzeyde bir anlayışa sahip olduğunu ancak öğrenci özerkliğinin teşvik edilmesi ve uygulanabilirliği konusunda kayda değer bir ilgilerinin olmadığını göstermiştir. Ayrıca çalışmanın bulguları yabancı dil öğretmenleri arasında öğrenci özerkliğine dair uygulamaların ihmal edildiğini ve öğretmenlerin özerkliği teşvik etmek için yeterli motivasyon ve isteğe sahip olmadıklarını göstermiştir.

Borg ve Al-Busaidi (2012), Umman'daki bir üniversitede görev yapan 61 İngilizce öğretmenin öğrenci öğrenmeye ilişkin bakış açılarını anket ve görüşmeler üzerinden belirlemeye çalışmış ve katılımcıların öğrenen özerkliği konusunda olumlu görüşlere sahip olduklarını bulmuşlardır. Ancak öğretmenler takip etmeleri gereken katı bir müfredatın olmasının ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma konusundaki isteksizliğinin, sınıflarında öğrenci özerkliğini uygulamalarını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yunus ve Arshad (2015), Malezya'daki devlet ortaokullarında görev yapan 35 hizmet içi İngilizce öğretmenin öğrenci dil öğrenimine ilişkin algılarını ve sınıflarındaki öğrenci özerkliğine ilişkin uygulamalarını bir anket aracılığıyla belirlemeye çalışmışlardır. Katılımcıların öğrenen özerkliğinin uygulanmasına ilişkin oldukça olumlu düşüncelere sahi oldukları ortaya çıkmıştır. Ancak bu çalışmadaki öğretmenler de

öncekilere benzer olarak öğrenen özerkliğini uygulamada çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Bu sorunların arasında çok kültürlü sınıflarda eğitim vermek, öğrencilerin farklı öğrenme deneyimlerine sahip olmaları ve yine öğrenenlerin öğrenen özerkliğine ilişkin farklı algılarının olması yer almaktadır.

Vietnam'da yapılan bir çalışmada (Pham, 2023), ters-yüz edilmiş dil öğretim ortamında öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirmek amacıyla uyguladığı stratejileri belirlemek için bir üniversitede görev yapan üç öğretmenin sınıf içi uygulamaları gözlemlenmiş ve bu öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Sınıf gözlemlerinden ve görüşmelerden elde edilen veriler, genel olarak öğretmenlerin öğrencilere her görevden önce beyin fırtınası yaptırması, kendi hatalarını fark etmelerine yardımcı olması, fikirlerini özgürce tartışmaya teşvik etmesi, onlara yapıcı geri dönütler vermesi ve samimi ve rahat bir sınıf atmosferi yaratması gibi uygulamaların öğrenen özerkliğini teşvik ettiğini göstermiştir. Ayrıca araştırmanın bulguları öğretmenlerin sınıflarında örgütsel özerkliği, işlemsel özerkliği ve bilişsel özerkliği geliştirmek için çeşitli öğretim stratejileri kullandıklarını göstermiştir. Özellikle bilişsel özerkliği teşvik eden stratejiler sıklıkla kullanılmış ve bu stratejilerin, öğrencilerin fikirlerini dile getirme konusunda daha özgüvenli olmalarına ve öğrenme görevlerinde bağımsız problem çözücüler olmalarına yardımcı olduğu belirlenmiştir. Ancak bu araştırmanın katılımcılarının öğrencilere uygulanan bir anket sonucunda uygulamaları açısından en yüksek puanı alan öğretmenler arasından seçilmesi araştırmadan elde edilen verilerin ülkedeki diğer öğretmenlerin özerkliği teşvik hususunda benzer uygulamalar yaptığını dair bir fikir sunmamaktadır. Aynı bağlamda Nyugen (2014) Vietnamlı öğretmenlerin öğrenci özerkliği kavramını ne ölçüde anladıklarını ve bu kavrama ilişkin inançlarının öğretim uygulamalarına nasıl yansıtıldığını araştırmıştır. Anket, görüşme ve gözlem aracılığıyla 188 İngilizce öğretmeninden toplanan araştırma verileri öğretmenlerin genel olarak öğrenci özerkliği konusunda anlayıştan yoksun olduğunu ve özerkliğin kendi öğretim uygulamalarının önemli bir yönü olduğuna inanmadıklarını göstermiştir. Araştırmacı öğretmenlerin bu inançlarının altında yatan sebebin geleneksel Doğu kültürünün öğretmenlere biçtiği katı, kuralcı ve sorumluluk sahibi rollerden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir.

Ürdün'de gerçekleştirilen bir çalışmada (Al-Husban ve Tawalbeh, 2023), sanal dil ortamlarında eğitim veren İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerinin özerkliğini teşvik etmeye yönelik uygulamaları ve algıları incelenmiştir. On İngilizce öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmanın verileri görüşme ve ders kayıtlarından edilmiştir. Araştırmanın bulguları katılımcı öğretmenlerin özerklik konusunda genel olarak olumlu algılarının olmasına

rağmen dil öğreniminde öğrenci özerkliği kavramının gerçek anlamını tam olarak kavrayamadığını göstermiştir. Öğretmenlerin aktivite, görev, ödev, değerlendirme ve materyal kullanımı gibi uygulamalara kendi başlarına karar vermeleri ve sürece öğrencileri dahil etmemeleri temelinde öğrencilere seçim özgürlüğü tanıma ve kararlara dahil etme anlayışının olduğu özerkliğe yeterince önem vermediklerini göstermiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler asıl problemin ulusal müfredatın öğretmenlere yeterli özgürlüğü sağlamaması ve öğretmenlerin özerkliği destekleyecek uygulamalar için zamanın yetersiz olması olarak belirlenmiştir. Irak'ta yürütülen bir çalışmada (Alzebaree ve Yavuz, 2016) da 116 İngilizce öğretmenin öğrenci özerkliği hakkındaki inançları araştırılmış ve öğretmenlerin öğrenci özerkliğine yönelik makul düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Bunun birlikte öğretmenlerin müfredat nedeniyle özerkliği uygulamada sıkıntı yaşadıkları ve sınıf içi kararların verilmesi sürecine öğrencilerin dahil edilmesi fikrine olumsuz baktıkları belirlenmiştir.

Literatürdeki mevcut çalışmalar incelendiğinde öğrenen özerkliğini teşvik etmede öğretmen rolü ve uygulamalarının gelişmiş ülkelerden ziyade çoğunlukla gelişmekte olan ülkelerde araştırıldığı görülmektedir. Öğrenen özerkliğinin uygulanabilirliğinin demokratik yönetimler, özgür düşünce, öğretmen özerkliği, rahat ve esnek öğretim ortamları ve bireysel farklılıklara gösterilen öneme bağlı olduğu düşünüldüğünde bu öngörülebilir ve beklenen bir durumdur. Bu bağlamlarda yapılan araştırmaların bulguları dil öğretmenlerinin çoğunluğunun öğrenen özerkliği kavramını tam olarak anlamadığını göstermektedir ve bunun genellikle lisans eğitimleri sırasında öğrenen özerkliğine dair aldıkları eğitimin yetersizliğinden ve kendilerinin de özerk hissetmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

İncelenen bu çalışmalar öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirmek için yardımcı, kaynak, yönetici, organizatör ve danışman gibi roller üstlendiklerini ve uygulamalarında öğrencilere seçenek sunma, akran öğrenimi sağlama, öz-değerlendirme fırsatları sunma, üst-bilişsel becerileri teşvik etme gibi stratejilere yer verdiklerini göstermektedir. Ancak bu araştırmalara katılan öğretmenlerin öğrenci özerkliğine ilişkin olumlu inanç ve algılarının olmasına ve bunu çeşitli öğretim metotları ve stratejilerle uygulanabilir kılmaya çalışmalarına rağmen birtakım zorluklarla karşılaştıkları ifade edilmektedir (Balçıkkanlı, 2010). Öğretmenlerin katı müfredat, eğitim politikaları, zaman yetersizliği, öğrenen ilgisizliği, öğrenenlerin geçmiş deneyimleri ve dil seviyeleri gibi faktörlerden dolayı öğrenen özerkliğini destekleme ve uygulama hususunda sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

Son olarak alan yazındaki öğrenen özerkliğine dair yapılan araştırmalarda nicel olarak sadece ölçek ve anket yöntemlerinden, nitel olarak ise görüşme ve gözlem yöntemlerinden yararlanıldığı görülmektedir. İlgili konuya ilişkin daha detaylı bir anlayışın sağlanması ve daha somut, genellenebilir ve objektif sonuçların elde edilmesi için karma desenli araştırma yöntemlerinin dahil edildiği çalışmalar, ampirik araştırmalar ve eylem araştırmaları yapılabilir.

3. Öğrenen Özerkliğini Destekleme ve Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Herhangi bir eğitim bağlamında öğrenen özerkliğinin geliştirilmesini ve desteklenmesini engelleyebilecek birtakım zorluklar mevcut olabilir. Bu zorluklar; öğrenci, öğretmen, kurum, materyal, yönetim, sosyal ve politik bağlamlar ve teknoloji gibi unsurlardan kaynaklı olabilir (Paiva, 2005). Dahası bu zorluklar arasında toplumsal beklentiler, ürün-odaklı yaklaşımlar (Jing, 2006), öğrenci ve öğretmenler arasındaki çatışmalar, öğretmenlerin tercih ettiği öğretim metotları ve öğrenmedeki öncelikler gibi faktörler yer alabilir (Huang, 2006). Eğitim kurumlarının öğretmenlere sağladığı esnekliğin yeterli olmaması ve sınav odaklı eğitim sistemi de öğrenci özerkliğinin geliştirilmesini engelleyen başlıca zorluklar arasında yer almaktadır (Nakata, 2011). Özellikle dil öğrenen öğrencilerin geçmişe dönük olumsuz öğrenme deneyimleri, düşük dil seviyeleri, derse katılıma ve öğrenmeye olan isteksizlikleri ve öğrenime dair her şeyi öğretmenden beklemleri, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirmesini engelleyen problemler arasında görülmektedir (Intraboonsom, Darasawang ve Reinders, 2020).

Araştırmacılar tarafından belirlenen sorunlar arasında önceden belirlenmiş müfredat, öğrencilerin daha önce özerk öğrenme deneyimine sahip olmaması, öğrenciler arasında teşvik eksikliği, öğrencinin öğretmene güvenmesi, öğrencinin sınıf dışında yabancı dil ile sınırlı teması, öğrencilerin sınav geçmeye odaklanması, ilgili öğretim kaynaklarının eksikliği, öğretmen ve öğrencilerin materyalleri kullanma becerisinin eksikliği, öğretmen özerkliğinin olmayışı, öğretmenlerin öğrencilerinin başarabilecekleri konusunda sınırlı beklentileri de yer almaktadır (Borg ve Al-Busaidi, 2012).

Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesini etkileyen bir diğer önemli faktör de öğretmenlerin inançları ve algılarıdır (Intraboonsom, Darasawang, ve Reinders, 2020; Nakata, 2011). Rollerine ilgili geleneksel görüşlere sahip öğretmenlerin öğretmen merkezli bir yaklaşımı benimsemeleri beklenirken öğrenci merkezli öğrenme fikrine inananların bağımsız öğrenenler geliştirmeleri daha muhtemeldir (Alonazi, 2017). Dil öğretmenlerinin

öğretmenlik lisans eğitimlerinde öğrenen özerkliği ile ilgili yeteri düzeyde bilgi edinmemesi, kendi sınıflarında özerk öğrenme koşullarını oluşturmada zorluk yaşamalarına sebep olabilir. Öğretmenlerin öğrencilerinin özerkliğini geliştirme konusunda istekli olmalarına rağmen bunun kendi rolleri açısından ne anlama geldiğinin farkında olmamaları önemli bir problem olarak görülmektedir (Thanvenius, 1999). Bu nedenle öğretmen eğitimi, öğretmenleri öğrencinin özerkliğini destekleme becerisine sahip olarak hazırlamak için onlara özerklik odaklı öğrenmeyi deneyimleme fırsatları sunmalıdır (Aoki, 2000).

Burada bahsedilen mevcut problemlere ek olarak zaman eksikliği öğretmenlerin ve öğrencilerin özerk öğretme ve öğrenmeye yönelik motivasyon eksikliği yaşamalarına sebep olan bir diğer önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Başka bir deyişle öğretmenler derslerde ders kitaplarının gerektirdiği görevleri yapmak zorunda kaldıklarında daha fazla zaman gerektiren ve öğrencilerin ilgisini çeken ek faaliyetlere zaman ayıramayacaklardır. Ayrıca okul dışında kendi başlarına bir şeyler yapmaya vakit bulamayan öğrenciler, özerkliği teşvik eden birçok stratejiye karşı isteksiz olacak ve bu isteksizlik öğretmenlerinin motivasyonunu da olumsuz etkileyecektir (Najmeh ve diğerleri, 2015).

4. Sonuç

Her ne kadar öğrenen özerkliğini teşvik etmek çeşitli bağlamlarda bir eğitim hedefi olarak görülse de kültürel ve eğitimsel ortamlar öğretmenlerin bu ilkeleri öğretim uygulamalarına dahil etme şeklini büyük ölçüde etkilemektedir (Yıldırım, 2012). Özellikle dil öğretimiyle ilgili olarak öğretmenlerin inançlarına ilişkin literatürü inceleyen Phipps ve Borg (2009), öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin mevcut inançlarının önceki öğrenim deneyimlerinden olumlu ya da olumsuz yönde etkilenebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin geçmiş deneyimleri pedagojik seçimlerine yön vererek onların bilgiyi yorumlama biçimini, sınıf içi uygulamalarını ve eylemlerini belirleyebilir. Öğrencilerin özerk bireyler olabilmeleri büyük ölçüde kendi öğrenme sorumluluklarını alabilmelerine, öğretmenden bağımsız kararlar verebilmelerine ve kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine bağlıdır (Benson, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin rolü yalnızca katı bir müfredatın uygulanmasına bağlı kalmak değil, bağımsız olarak öğrenmenin pratik yollarını arayan ve sorumluluk bilincine sahip öğrenciler yetiştirmektir.

Araştırmalar, öğrenmenin kendi kendine yönlendirilebilmesi ve bağımsız olabilmesi için öğretmenlerin öğrenci özerkliğine odaklanması gerektiğini öne

sürüyor. Literatürde öğrenci kontrolü düzeyinin artırılmasının öz-kararlılık düzeyini artıracığı, dolayısıyla öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinin de genel motivasyonu artıracığı iddiasını doğrulayan bulgular sunulmaktadır (Chan, 2001; Balçıklanl, 2010). Bu nedenle dil sınıflarında öğrenen özerkliğini teşvik etmek için öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili karar verme süreçlerine dahil olmaları oldukça önemlidir (Balçıklanl, 2010). Bu süreçte öğretmenler de etkin bir rol oynamaktadır çünkü öğrencilerin özerk davranabilmeleri, öğretmenlerinin özerkliğın kabul edildiği bir sınıf kültürü oluşturmasına bağlıdır (Barfield ve Brown, 2007). Öğretmenler, destekleyici ortamlar yaratarak, net hedefler belirleyerek, teknolojiyi entegre ederek, rehberlik ve geri bildirim sağlayarak, öz değerlendirmeyi teşvik ederek öğrencileri motive edebilir ve kendi kendini yönlendiren öğrenciler olma konusunda onları güçlendirebilirler. Ayrıca öğrenen özerkliğının demokratik toplum anlayışını desteklediği, dil öğrenme kalitesini arttırdığı ve öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye hazırladığı düşünölmektedir (Borg ve Al-Busaidi, 2012; Rao, 2006). Öğrenen özerkliğının geliştirilmesi dil öğrenimi üzerinde yaşam boyu bir etkiye sahiptir ve öğrencilerin farklı dil ortamlarına uyum sağlamasını ve gelişmesini sağlar.

Alanyazında öğrenen özerkliğının artırılmasında öğretmenin rolünü araştıran çalışmalarda öncelikle kendileri özerk olan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklediği bulunmuştur (Reinders ve Balçıklanl, 2011). Gelişmekte olan ölkelerde yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin öğrenen özerkliğini uygulama sürecinde pek çok zorluk ve sınırlamayla karşılaştığı belirlenmiştir. Öğretim hedeflerinin hükümetler tarafından belirlenmiş olması ve öğrenme materyallerinin yapılandırılmış doğası gibi kısıtlamalara rağmen, öğretmenler hâla öğrencilerinin özerkliğini destekleyebilirler (Little, 1995). Özerklik gelişimi hususunda belirtilen bu olumsuzlukları olanaklara dönüştürmede dil öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Öğretmenler kısıtlama ve dezavantajları müzakere (öğrenen hedeflerinin, sınıf uygulamalarının ve öğrenmenin müzakere edilmesi) (Little, 1995) ve yansıtma (Nunan, 1997) yöntemleriyle öğrencilerin lehine çevirebilirler. Ayrıca öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerini sürekli yansıtması ve analiz etmesi, öğretmenlerin bağımsızlığını kısıtlayan okul kurallarının azaltılması ve öğretmenlere öğrenci özerkliği konusunda mesleki gelişim programları sunulması gibi yaklaşımlar öğrenci özerkliğini geliştirmede karşılaşılabilecek olumsuzlukların üstesinden gelinmesinde yararlı olabilir (Alonazi, 2017).

Kaynaklar

- Al-Husban, N. ve Tawalbeh, M. (2023). EFL teachers' practices and perspectives on learner autonomy in virtual language learning environments in Jordan. *International Journal of Language Education*, 7(1), 1-12.
- Alibakhshi, G. (2015). Challenges in promoting EFL learners' autonomy: Iranian EFL teachers' perspectives. *Issues in Language Teaching*, 4(1), 98-79.
- Alonazi, S. M. (2017). The Role of Teachers in Promoting Learner Autonomy in Secondary Schools in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 10(7), 183-202.
- Al-Shaqsi, T. S. (2009). *Teachers' beliefs about learner autonomy*. S. Borg (Ed.), Researching English language teaching and teacher development in Oman (s. 157-165) içinde. Muscat: Ministry of Education, Oman.
- Alzebaree, Y. ve Yavuz, M. (2016). Learner autonomy: Iraqi EFL teachers' beliefs. *European Scientific Journal*, 12(31), 59-71.
- Amirian, M. R. ve Azari Noughabi, M. (2017). An investigation into Iranian EFL teachers' perception of learner autonomy. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(4), 807-816.
- Aoki, N. (2000). *Affect and the role of teacher in the development of learner autonomy*. J. Arnold (Ed.), Affect in language learning (s.142-154) içinde. Cambridge: Cambridge University Press.
- Balçıkanlı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-103.
- Baranovskaya, T. ve Shaforostova, V. (2018). Learner autonomy through role plays in English language teaching. *Journal of Language and Education*, 4(4), 8-19.
- Barfield, A. ve Brown, S. (2007). *Reconstructing autonomy in language education: Inquiry and innovation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Borg, S. ve Al-Busaidi, S. (2012). Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy. *ELT Journal*, 66(3), 283-292.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). London, UK: Pearson Education ESL.
- Camilleri, G. (1999). Learner autonomy: The teachers' views. http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. California: Jossey-Bass.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us?. *Teaching in Higher Education*, 6(4), 505-518.

- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-206.
- Cotterall, S. (2000) Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54(2), 109-117.
- Çakıcı, D. (2015). Autonomy in language teaching and learning process. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 31-42.
- Dam, L. (1995). *From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Dam, L. (2003). *Developing learner autonomy: the teacher's responsibility*. D. Little, J. Ridley ve E. Ushioda (Ed.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom – Teacher, Learner, Curriculum and Assessment* (s. 135-146) içinde. Dublin: Authentik.
- DeVries, R. ve Kohlberg, L. (1987). *Programs of early education: The constructivist view*. New York: Longman White Plains.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1993). Talking shop: aspects of autonomous learning: An interview with Leslie Dickinson. *ELT Journal*, 47(4), 330-336.
- Fumin, F ve Li, Z. (2012). Teachers' roles in promoting students' learner autonomy in China. *English Language Teaching*, 5(4), 51-56.
- Han, L. (2014). Teacher's role in developing learner autonomy: A literature review. *International Journal of English Language Teaching*, 1(2), 21-27.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English language teaching* (4th ed.) London: Pearson Education.
- Hedge, T. (2001). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hill, B. (1994). Self-managed learning: State of the art. *Language Teaching*, 27, 213-223.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, UK: Pergamon.
- Huang, J. (2006). Learner resistance in metacognition training? An exploration of mismatches between learner and teacher agendas. *Language Teaching Research*, 10(1), 95-117.
- Huang, J. ve Benson, P. (2013). Autonomy agency and identity in foreign and second language education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 7-28.
- Intraboonsom, C., Darasawang, P. ve Reinders, H. (2020). Teacher's Practices in Fostering Learner Autonomy in a Thai University Context. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(2), 194-203.
- Jacobs, G. M. ve Farrell, T. S. (2001). Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. *TEFL EJ*, 5(1), 1-17.

- Jiménez Raya, M. J., Lamb, T. ve Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe*. Dublin: Authentik.
- Jing, H. (2006). Fostering learner autonomy within constraints: negotiation and mediation in an atmosphere of collegiality. *Prospect*, 21(3), 38-57.
- Kong, P. P. (2022). Understanding the teachers' perspectives on the role of teacher autonomy in English classrooms in Chinese secondary schools. *Educational Studies*, 48(3), 397-407.
- Lamb, T. ve Reinders, H. (2008). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lewis, M. ve Reinders, H. (2008). *Using student-centered methods with teacher-centered students*. Ontario, Canada: Pippin Publishing.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Little, D. (2000) *We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy*. Autonomy 2000'de sunulan bildiri. University of Helsinki Language Centre.
- McGrath, I. (2000). *Teacher autonomy*. B. Sinclair, I. McGrath ve T. Lamb (Ed.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (s. 100-110) içinde. Harlow, England: Pearson Education.
- Najmeh, N., Abbas, E. R., Hossein, V. D. ve Zahra, A. (2015). Promoting learner autonomy in an Iranian EFL high school context: Teachers' practices and constraints in focus. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(3), 91-105.
- Nakata, Y. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 900-910.
- Nunan, D. (1997). *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy*. P. Benson ve P. Voller (Ed.), *Autonomy and independence in language learning* (s. 192-203) içinde. London: Longman.
- Nguyen, N. T. (2014). *Learner autonomy in language learning: teachers' beliefs*. (Doctor of Philosophy), Queensland University of Technology: Australia.
- Paiva, V. L. M. O. (2005). Autonomy in second language acquisition. In *SHARE: An electronic magazine by Omar Villarreal and Marina Kirac*, (146), 6-11.
- Pennycook, A. (1997) *Cultural alternatives and autonomy*. P. Benson ve P. Voller (Ed.) *Autonomy and independence in language learning* (s. 35-53) içinde. London: Longman.
- Pham, T. H. (2023). Fostering learner autonomy in a blended learning environment: EFL teachers' practices at Hanoi University of Industry. *International Journal of TESOL & Education*, 3(3), 39-56.

- Phipps, S. ve Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390.
- Rao, Z. (2006). Helping Chinese EFL students develop learner autonomy through portfolios. *Reflections on English Language Teaching*, 5(2), 113-122.
- Reeve, J. (2002). *Self-determination theory applied to educational settings*. E. L. Deci ve R. M. Ryan (Ed.), Handbook of self-determination research (s. 183-203) içinde. NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. ve Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26(3), 183-207.
- Reeve, J., Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. *Big Theories Revisited*, 4, 31-60.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reinders, H. ve Balcikanli, C. (2011). Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(1), 15-25.
- Riley, P. (1997). *The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access*. P. Benson ve P. Voller (Ed.), Autonomy and independence in language learning (s. 114-131) içinde. London: Longman.
- Smith, R. (2008) Learner autonomy. *ELT Journal*, 62(4), 395-397.
- Thavenius, C. (1999). *Teacher autonomy for learner autonomy*. S. Cotterall ve D. Crabbe (Ed.), Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change (s. 159-163) içinde. Frankfurt: Peter Lang.
- Trebbi, T. (2008). *Language learner autonomy in a Norwegian context*. J. Miliander ve T. Trebbi (Ed.), Educational policies and language learner autonomy in schools – A new direction in language education? (s. 44-56) içinde. Dublin: Authentik.
- Ushioda, E. (2011). Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 221-232.
- Voller, P. (1997). *Does the teacher have a role in autonomous language learning*. P. Benson ve P. Voller (Ed.), Autonomy and independence in language learning (s. 98-113) içinde. London: Longman.
- Wang, Y. (2017). When teacher autonomy meets management autonomy to enhance learner autonomy. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(4), 392-409.
- Yan, S. (2012). Teacher's roles in autonomous learning. *Journal of Sociological Research*, 3(2), 557-562.

- Yıldırım, Ö. (2012). A study on a group of Indian English as a second language learners' perceptions of autonomous learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(2), 18-29.
- Yunus, M. M. ve Arshad, N. D. M. (2015). ESL teachers' perceptions toward the practices and prospects of autonomous language learning. *Asian Social Science*, 11(2), 41-51.
- Zhao, H. (2018, Aralık). *On Teacher's Roles in Developing Learner Autonomy. 1st International Conference on Contemporary Education and Economic Development (CEED 2018)' de sunulan bildiri*. Bali, Indonesia.

Öğretmen Adaylarının Akademik Yazma Becerilerinin Bilimsel Araştırma ve Akademik Yazma Eğitimiyle Geliştirilmesi

Bayram Arıcı¹

Şemsinur Arıcı²

Özet

Öğretmen adaylarına verilen akademik yazma ve bilimsel araştırma eğitiminin onların akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine etkisinin araştırıldığı bu araştırma 2022-2023 öğretim yılında (bahar yarıyılı) Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yapılmıştır. Yarı deneysel kullanıldığı bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu modelle araştırma biçimlendirilmiştir. Araştırmada akademik yazma tutukluğu ölçeği kullanılmıştır. Akademik yazma, öğrencilerin eleştirel düşünme, analitik beceriler ve iletişim yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olan eğitimin önemli bir yönüdür. Yüksek Öğretim Kurulu öğretmen adaylarının akademik yazma becerilerinin geliştirilmesi için Türk Dili 2 dersinin müfredatına akademik yazmayı eklemiştir. Akademik yazma becerisi öğretmen adaylarının okuduklarını anlama ve yazma ile ilgili sorunlarının giderilmesinde önem taşımaktadır. Akademik yazmayla ilgili çalışmaların çoğunlukla görüş alınan çalışmaları içerdiği, öğrencilerin akademik yazma becerilerini çeşitli uygulamalarla geliştirebilecek çalışmaların çok kısıtlı olduğu yapılan literatür taramasında tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarına Gülay ve Ungan (2022) tarafından hazırlanan Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği öntest olarak uygulanmış, ardından dört haftalık bilimsel metin yazma eğitimi “Akademik dil ve yazının özellikleri nelerdir? Akademik yazılarda tanımlamalar nasıl yapılır? Kavram ve terimlerden nasıl yararlanır? Akademik metinlerin yapıları nasıldır? Akademik metinlerde iddia, önerme vb. ifadeler hangi biçimlerde yazılır? Bilimsel raporlarla makalelerin biçimsel özellikleri

1 Doç. Dr. Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, b.arici@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7213-1331.

2 Y.Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, semsinurarici@gmail.com ORCID:0000-0002-7614-185X.

nelerdir? Bilimsel rapor yazılırken hangi basamaklar takip edilmelidir? Açıklamalar, tartışmalar, metinler arası ilişki kurma paragrafları nasıl yazılır? Akademik yazılarda kaynakları hangi biçimlerde gösterilir? Bilimsel yazılarda hangi etik ilkelere uyulmalıdır?” başlıklarını kapsamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına akademik metin yazma uygulamaları yaptırılmış, akademik yazma tutukluğu ölçeği son değerlendirme için de (son test) uygulanmıştır. Yapılan araştırmada akademik yazma ve bilimsel araştırma eğitiminin öğretmen adaylarının akademik yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

1. Yazma ve Yazma Becerisi

Yazma, bilgi aktarımının, belirlenmiş sembol ve işaretlerin kurallara uygun olarak kullanılmasına dayalı bir üretim süreci olup (Carter vd., 2002) dilin, düşünmenin ve estetik duyguların gelişmesini sağlar. Duygu ve düşüncelerin birtakım sembollerle ifadesi (Yılmaz, 2008), bilişsel becerilerle psikomotor becerileri bünyesinde barındıran bir anlatma etkinliği olarak tanımlanan yazma önemli dil becerilerinden biridir. Bu becerinin geliştirilmesi birçok değişkenin etki ettiği bir süreç (Uyar, 2016) olup bu değişkenlerin başında zihinsel özellikler, yazmaya karşı istek, teknolojinin yazma eğitiminde kullanılması ve yazılan metinlere ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları gibi farklı boyutlardaki etmenler gelmektedir.

Etkili ve tutarlı bir şekilde yazabilmek hem kişisel hem de profesyonel bağlamda önemlidir. Bireyin yazma becerilerini geliştirmek için sürekli uygulama yapması çok önemlidir. Her şeyden önce, dilbilgisi ve imla açısından başarılı bir öğrenme geçmişine sahip olmak akademik alanda başarı için bir şarttır. Bu temel unsurlar doğru bir şekilde anlaşılmadan yazılan yazılar kabul görmez. Ayrıca, yazarken amaca ve hedef kitleye dikkat etmek de gerekir. Bağlama bağlı olarak farklı tarz ve tonlar seçilebilir, bu nedenle amaçlanan mesajın net bir şekilde anlaşılması sağlanır. Bunun yanında, etkili yazmanın bir diğer önemli yönü de organizasyondur. Kişinin fikirlerini organize etmesi ve bunları açık ve mantıklı bir şekilde sunması, iletilen mesajın okuyucu tarafından kolayca anlaşılabilmesini sağlamak için gereklidir. Yazılı anlatım öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ve bilgilerini yanlışsız bir biçimde belirtmelerine destek olmak (Ungan, 2007, s.461) için bütün öğrenim seviyelerinde önem verilmekte ve öğretim programlarında da yazma becerisinin geliştirilmesi için çeşitli öneriler sunulmaktadır.

Akademik yazma, eğitim ve araştırma ortamlarında yaygın olarak kullanılan bir yazım tarzı olup resmi ve yapılandırılmış doğası, açıklık, kesinlik ve güvenilirlik sağlamak için belirli kurallar ve yönergeler ile karakterize edilmektedir. Akademik yazım üniversitelerde, araştırma kurumlarında ve bilimsel yayınlarda yaygındır ve araştırma iletişimi, bilgi oluşturma ve yayma,

güvenirlilik ve otorite, açıklık ve kesinlik, yapı ve organizasyon, alıntı ve kaynak gösterme, nesnellik, eleştirel düşünme, hedef kitle, revizyon ve düzeltme gibi konuları içermektedir. Akademik yazım öncelikle araştırma, analiz ve eleştirel düşüncenin sonuçlarını iletmek için kullanılır. Akademisyenlerin bulgularını ve fikirlerini akademik toplulukla ve daha geniş halk kitleleriyle paylaşmalarını sağlar. Mevcut araştırmaların üzerine inşa ederek ve yeni anlayışlar ekleyerek bilginin yaratılmasına ve yayılmasına katkıda bulunur. Akademisyenler, kendi alanlarındaki bilgi birikimini genişletmek için akademik yazım faaliyetlerinde bulunurlar. Akademik yazım, titiz araştırma ve alıntı uygulamaları ile karakterize edilir. Yazarın konuyla ilgili güvenilirliğini ve otoritesini tesis etmek için saygın kaynakların ve kanıtların kullanımını vurgular. Akademik yazım etkili bir biçimde fikirlerin iletilebilmesi için açık ve kesin bir dilin kullanılmasını teşvik eder. Akademik yazımda belirsizlik, jargon ve günlük konuşma dilinden genellikle kaçınılır. Akademik yazım, giriş, literatür taraması, metodoloji, bulgular, tartışma ve sonuç gibi açıkça tanımlanmış bölümlerden oluşan yapılandırılmış bir format izler. Bu yapı, okuyucuların metinde gezinmesine ve argümanın akışını anlamasına yardımcı olur. Akademik yazımda, çalışmada kullanılan bilgi ve fikir kaynaklarına atıfta bulunmak için doğru atıf ve kaynak gösterme esastır. Farklı akademik disiplinler APA, MLA veya Chicago gibi belirli atıf stillerine sahip olabilir. Akademik yazımda genellikle nesnel bir üslup kullanılır ve bilgi ve argümanları tarafsız bir şekilde sunmak için kişi zamirlerinin (örneğin “ben” veya “biz”) kullanımından kaçınılır. Eleştirel düşünmeyi ve mevcut literatür ve araştırmaların analizini teşvik eder. Yazarların başkalarının çalışmalarıyla etkileşime girmesi, bunları değerlendirmesi ve üzerine inşa etmesi beklenir. Akademik yazılar genellikle belirli bir alandaki meslektaşlar ve uzmanlardan oluşan özel bir kitleye yöneliktir. Yazarlar, okuyucularının bilgi düzeyinin farkında olmalı ve yazılarını buna göre düzenlemelidir. Akademik yazım genellikle fikirleri, yapıyı ve dili iyileştirmek için birden fazla taslak ve titiz bir düzenleme içerir. Yüksek düzeyde kalite ve profesyonellik hedeflenir.

Üniversite öğrencilerinin yazma becerileri akademik başarı için oldukça önemli olup dilbilgisi ve imla kurallarına uygunluk, açık, öz yazılar yazabilmek ve derslerden yüksek not almak için de çok önemlidir. Bir öğrenci için akademik metnin nasıl yazılacağını öğrenmek başlangıçta başarısız olarak kabul edilse bile doğru araçlar ve rehberlikle akademik yazma becerisi önemli ölçüde geliştirilebilir. Akademik yazımın diğer yazma biçimlerinden farklı olan belirli bir dil ve yapı tarzı gerektirdiği akıldan çıkarılmamalıdır. Akademik yazımda kullanılan dil resmi, nesnel ve öz olmalı, argümanınızı destekleyecek güçlü kanıtlar içermelidir. Akademik yazılar giriş, gelişme paragrafları ve sonuçtan oluşan belirli bir yapıyı da takip etmelidir. Akademik

yazımda, güvenilir kaynaklardan kapsamlı araştırma yapmak ve uygun kaynak gösterme biçimlerini kullanmak gerekir. Güvenilir kaynaklar kullanmak, verilen bilgilerin güvenilir ve sağlam olmasını sağlarken APA veya MLA gibi kaynak gösterme stilleri de yayınlanan çalışmaların orijinal yazarlarına atıfta bulunulmasına yardımcı olur. Akademik yazmada revizyon ve düzenlemenin önemli olduğu da bilinmelidir. Gözden geçirme ve düzenleme, fikirlerin geliştirilmesini ve argümanların iyi bir şekilde desteklenmesi akademik yazma sürecinin önemli bir parçasıdır.

Akademik yazmada başarılı olmak için düzenli olarak akademik yazılar yapmak, uzmanlardan ve akranlardan geri bildirim almak ve yazma kılavuzları ve atölyeler gibi çevrimiçi kaynakları kullanmak da gerekir. Türk dili 2 dersinde öğretmen adaylarının akademik yazma becerilerinin geliştirilmesi istenmiş, içerik YÖK tarafından buna göre düzenlenmiştir (YÖK, 2023). Yapılan literatür taramasında akademik yazmayla ilgili çoğunlukla görüş alınan çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir.

Akademik yazma konusuyla ilgili olarak yapılan tezlerin hazırlandığı programlara bakıldığında İngiliz dili eğitimi programında hazırlanan tezlerin çoğunlukta olduğu, bunu Türkçe eğitimi ana bilim dalı ve Türk dili ve edebiyatı ana bilim dalında hazırlanan tezlerin takip ettiği ve bu tezlerin çoğunluğunda İngilizcenin, çok azında ise Türkçenin merkeze alındığı (Kan, 2017, s.1037) görülmüştür. Akademik yazmaya ilişkin görüş alınan çalışmalarda ise öğretmen adaylarının akademik yazma kavramını bilmeyip resmi yazıyla karıştırdıkları (Ergişi ve Yenigül, 2020, s.118), akademik yazıların yapısal incelemesinin yapıldığı, akademik yazma sürecine ilişkin sorun ve çözüm önerilerine ek olarak akademik yazma becerisine ait strateji, yöntem ve teknikler, lisans ve lisansüstü öğrencilerle öğretim görevlilerinin görüşlerinin incelendiği (Demirtaş Tolaman ve Karakaş, 2021, s.447) görülmüştür.

Bazı araştırmalarda ise yazma tutukluğunun giderilmesi için öğrencilerin fazla gayret etmedikleri ve yazmaktan vazgeçtikleri (Yıldız, 2016, s.979) ifade edilmiştir.

Dolayısıyla bu araştırmada literatürde eksik kalan alan doldurulmaya çalışılmıştır. Akademik Yazma Tutukluluğu Ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve maddelerin korelasyon testi sonuçları ölçeğin yapısının dört faktördeki 18 madde ile doğrulandığını göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değeri birinci faktör (motivasyon) için .88; ikinci faktör (değerlendirme) için .76; üçüncü faktör (erteleme) için .64 ve dördüncü faktör (mükemmeliyetçilik) için .68 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin

tamamı için hesaplanan değer .88'dir. İyi bir iç tutarlılığa sahip olan ölçeğin aynı zamanda yapı geçerliliğinin de sağlandığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanarak, akademik yazma tutukluğunu ölçen, 18 maddeden oluşan, geçerli ve güvenilir dört faktörlü bir ölçek olan Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği bu araştırmada kullanılmıştır.

Yarı deneysel desenin tercih edildiği bu araştırma uygulamaya dayanması bakımından önem taşımaktadır. Yarı deneysel desende deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi çeşitli ön ölçüm ve ölçütlere göre yapılmaktadır. Bu yöntemde amaç gruplardan herhangi birinde tespit edilen değişimin diğer grup veya gruplardaki değişimden ne kadar farklı olduğunun ortaya konulması (Büyüköztürk vd, 2019) ve test edilmesidir. Araştırmanın problemini "Akademik yazma ve bilimsel araştırma eğitiminin öğretmen adaylarının akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine etkisi hangi boyuttadır?" sorusu oluşturmaktadır.

2. Araştırmanın Yöntemi

2.1.1. Araştırmanın Deseni

Yarı deneysel desenin tercih edildiği araştırma ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini Türkiye'de öğrenim gören üniversite öğrencileridir. Araştırmanın örneklemi ise Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören sınıf eğitimi ana bilim dalı ve sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalı birinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

2.1.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Araştırma Grupları	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Deney Grubu	31	19	50
Kontrol Grubu	35	15	50

Tablo 1'e göre araştırmaya deney grubunda 31 kız, 19 erkek; kontrol grubunda ise 35 kız, 15 erkek öğrenci katılmıştır.

2.1.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği ile verilerin toplandığı araştırmada SPSS paket programı ile veriler analiz edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden elde edilen verilerin ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği kullanılarak bağımsız örneklem için t-testi (independent sample t test) ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın uygulama sürecinin başında öğretmen adaylarına Gülay ve Ungan (2022) tarafından hazırlanan Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği öntest olarak uygulanmış, ardından dört haftalık bilimsel metin yazma eğitimi verilmiştir. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarına “Akademik dil ve yazının özellikleri nelerdir? Akademik yazılarda tanımlamalar nasıl yapılır? Kavram ve terimlerden nasıl yararlanır? Akademik metinlerin yapıları nasıldır? Akademik metinlerde iddia, önerme vb. ifadeler hangi biçimlerde yazılır? Bilimsel raporlarla makalelerin biçimsel özellikleri nelerdir? Bilimsel rapor yazılırken hangi basamaklar takip edilmelidir? Açıklamalar, tartışmalar, metinler arası ilişki kurma paragrafları nasıl yazılır? Akademik yazılarda kaynakları hangi biçimlerde gösterilir? Bilimsel yazılarda hangi etik ilkelere uyulmalıdır?” konularında eğitim verilmiş ve akademik metin yazma uygulamaları yaptırılmıştır. Bu araştırma Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 18.05.2023 tarih ve 5/49 sayılı kararına uygun olarak yapılmıştır.

2. Bulgular

Öğretmen adaylarına verilen akademik yazma ve bilimsel araştırma eğitiminin onların akademik yazma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla 2022-2023 öğretim yılının bahar döneminde yapılan araştırmada deney grubunda bulunan öğrencilerle kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında ön bilgiler açısından istatistikî açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan yazma tutukluğu ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar bağımsız örneklem için t-testi (independent sample t test) ile karşılaştırılmış ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Deney grubunda bulunan öğrenciler ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere ilişkin ön test sonuçları

Gruplar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Deney Grubu	50	37,44	4,933	,698
Kontrol Grubu	50	37,08	5,645	,798

Tablo 2’de verilen ön test sonuçları deney grubunda bulunan öğrencilerle kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamlı bir fark (Deney grubunun ortalaması 37,44 iken kontrol grubunun ortalamasının 37,08 olduğu tespit edilmiştir.) bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 3. Deney grubunda bulunan öğrencilerle kontrol grubunda bulunan öğrencilere ilişkin son test sonuçları

Gruplar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Deney Grubu	50	76,68	14,460	2,045
Kontrol Grubu	50	37,80	5,455	,771

Tablo 3’te verilen son test sonuçları deney grubunda bulunan öğrencilerle kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı bir fark (Deney grubunun ortalaması 76,68 iken kontrol grubunun ortalamasının 37,80 olduğu tespit edilmiştir.) bulunduğunu göstermektedir.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Akademik yazma araştırma makaleleri, denemeler, tezler, akademik makaleler, konferans bildirimleri ve daha fazlası dahil olmak üzere çeşitli akademik yazma biçimleri içermektedir. Özel gereklilikler, akademik disiplinler ve kurumlar arasında farklılık gösterebilir, bu nedenle kurumunuz veya yayın yeriniz tarafından sağlanan yönergeleri anlamak ve bunlara uymak çok önemlidir. Özetle, akademik yazım, akademik topluluk içinde bilgiyi paylaşmanın ve iletmenin önemli bir aracıdır ve güvenilirliğini ve etkinliğini korumak için yerleşik kurallara ve standartlara bağlı kalmayı gerektirir.

Öğretmen adaylarına verilen akademik yazma ve bilimsel araştırma eğitiminin öğretmen adaylarının akademik yazma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonucunda akademik yazma ve bilimsel araştırma eğitiminin öğretmen adaylarının akademik yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Alanyazın bakıldığında akademik yazma konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukla öğrencilerin veya öğretmen adaylarının bu konudaki yetersizliklerini tespit eden çalışmalar olduğu (Yücelşen, Çetinkaya Edizer, 2020; Ergişi ve Yenigül, 2020; Demirtaş Tolaman ve Karakaş 2021) görülmektedir. Akademik yazma becerisinin geliştirilmesi için öncelikle yazılacak konuyla ilgili bir araştırma yani alanyazın (literatür) taraması yapılmalı, güçlü bir tez cümlesi oluşturulmalı, bir plan taslağı hazırlanmalı, kaynaklar kurallara uygun bir biçimde metne yerleştirilmeli, anlatılanların

mantıklı bir sıra içinde ilerlemesi sağlanmalı, okuyucunun ilgisini çekecek bir metin yazmak için dil bilgisi ve şekilsel hataların yapılmaması, konuların eleştirel bir biçimde değerlendirilmesi ve alanda uzman olan kişilerden dönütler alınarak düzeltmeler yapılması gerekmektedir. Ayrıca bolca akademik metinler yazmak da akademik yazma becerisinin gelişmesine katkıda bulunacaktır.

Okuma ve yazma becerileri birbirlerini takip eden ve gelişimleri birbirine bağlı olan beceriler olduğu için okuma, yazma becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek amacıyla onlara düzenli olarak kitap veya metinler okunmalı ve onların da okumaları sağlanmalıdır. Okuma becerisi gelişen bireyler yazarken de alanyazın taramasını daha hızlı yapabilir ve akademik metni oluşturmak için süreyi etkili bir biçimde kullanabilirler.

Bu araştırma akademik yazmaya ilişkin aşağıdaki sonuçları ortaya koymuştur:

- Akademik yazma eğitimi verilen eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik yazma açısından geliştikleri,
- Eğitim verilen öğrencilerin yazma tutukluğu yaşamadıkları veya akademik yazma eğitimi verilmeyen öğrencilere göre daha az yaşadıkları,
- Eğitim verilen öğretmen adaylarının yazdıkları metinlerdeki hataların daha az ve yazmaya karşı istekli oldukları,
- Eğitim verilmeyen öğretmen adaylarının hatalarının fazla olduğu ve akademik yazmaya karşı isteksiz oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu araştırmayla aynı doğrultuda yapılan bir araştırma yansıtıcı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik yazma becerilerinin geliştirilmesini olumlu yönde etkilediğini (Aydın, 2017) ortaya koymuştur. Yine Zohaib, Memon, Lohar ve Shed (2021)'in yaptıkları bir araştırmada ise katılımcıların uygulama öncesinde akademik yazma etkinliği olarak kompozisyon yazımında yetersiz olduklarını, içerik temelli bir yaklaşımla yapılan öğretim uygulamalarından sonra da öğrencilerin akademik yazma yeterliliklerini ve performanslarını geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yine Dagarin Fojkar ve Becnick (2023) tarafından yapılan bir araştırmada da katılımcı öğrenciler, akademik yazmayla ilgili olan ödevleri motive edici, faydalı ve iyi yapılandırılmış olarak tanımlayarak aldıkları eğitimi olumlu olarak değerlendirmişler, akademik yazma konusunda yoğun bir pratik yapılmasının önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarına verilen akademik yazma ve bilimsel araştırma eğitiminin öğretmen adaylarının akademik yazma becerilerini hangi boyuta etkilediğini belirlemek için yapılan bu araştırma uygulamaya dayandığı için akademik yazma alanındaki boşluğun doldurulmasına katkıda bulunacaktır. Buna ek olarak öğretmen adaylarına verilen akademik yazma eğitiminin onlarda bir farkındalık oluşturduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmadan hareketle yeni bir araştırma yapacak araştırmacılara aşağıdaki önerileri dikkate almaları önerilmektedir.

- Çalışma grubu daha büyük bir örneklemden oluşturulabilir.
- Öğrencileri motive etmek için yazdırılan metinler yayınlanmak üzere veya bir kitap halinde yayınlanabilir.
- Lisans öğrencilerine hazırlatılan metinler sözlü bildiri olarak sunulmak üzere sempozyumlara gönderilip öğrencilerin sunumlarını yapmaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Aydın, G. (2017). Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yanıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1(3), 276-300.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Carter, C., Bshop, J. & Kravts, L. (2002). Key to effective learning New Jersey. Printing Hall.
- Demirtaş Tolaman, T. & Karakaş, N. (2021). Akademik yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 7. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Kongresi Özel Sayısı, 447-460. DOI: 10.29000/rumelide.1012461
- Ergişi, A. & Kozaner Yenigül, Ç. (2020). Öğretmen adaylarının akademik yazma eğitimine yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21) , 100-125 . DOI: 10.29000/rumelide.835421
- Dagarin Fojkar, M., & Bercnik, S. (2023). Academic writing in teaching research integrity. *CEPS Journal*, 13(3), 129-154.
- Gülay, E., Urgan, S. (2022). Development of Academic Writing Block Scale (AWBS): A validity and reliability study. *Participatory Educational Research* , 9(2), 178-198. <https://doi.org/10.17275/per.22.35.9.2>
- KAN, M. O. (2017). Türkiye'de akademik yazma alanında yapılan lisansüstü tezler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1037-1048.
- Urgan, S. (2007). Yazma becerilerinin özellikleri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 23 (2), 461-472.
- UYAR, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- Yıldız, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 979-992.
- Yücelşen, N., & Edizer, Z. Ç. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazma becerilerine ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1165-1182.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2023). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Erişim Tarihi: 19.10.2023. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Zohaib, M., Memon, S., Lohar, S., & Syed, H. (2021). Academic Writing Development in English: An Action Research Project. *Ilkogretim Online*, 20(5).

Ekler

1. Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği

Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
<i>Motivasyon</i>	5	4	3	2	1
1	Yazma esnasında defalarca ara verme gereği duyarım.				
2	İlk paragrafı yazmak saatlerimi alır.				
3	Nasıl yazsam diye düşünmekten yazmaya başlayana kadar saatler geçtiği olur.				
4	Bir akademik metin oluşturabilmek için uzun süreye ihtiyaç duyanım.				
5	Yazmaya hazırlanmak çok vaktimi alır.				
6	Bilimsel yazma sürecinde başka faaliyetlere (Ders, aileme vakit geçirme vb.) vakit ayırdıktan sonra tekrar yazmaya başlamak benim için çok zor olur.				
	<i>Değerlendirilme</i>				
7	Önceki makalelerime gelen eleştiriler beni yeni makale yazmaktan soğutur.				
8	Bir akademik yazma yapılacak eleştirilerin gururumu inciteceği düşüncesi yazımın yavaş ilerlemesine sebep olur.				
9	Yazdıklarımı yayımlattıktan sonra çok az insanın okuyacağını düşününce boşuna uğraşıyormuşum hissine kapılırım.				
10	Unvanıma yakışır nitelikte yazma düşüncesiyle akademik metnimi daha uzun sürede bitiririm.				
11	Yazmak zorunda olduğumu hatırlayınca yazmaya devam edemem.				
	<i>Erteleme</i>				
12	Akademik yazma sürecinde insanlarla iletişimimi koparmasam yazımı bitiremem.				
13	Bir makaleyi bitirdikten sonra ne kadar ara verirsem tekrar yazmaya başlamak benim için o kadar zor olur.				
14	Yapacağım bilimsel çalışma ile ilgili tüm kaynaklara ulaşmadan yazmaya başlayamam.				
15	Bir akademik metin yazmaya kendimi hazır hissedene kadar beklerim.				
	<i>Mükemmeliyetçilik</i>				
16	Bir akademik yazma sürecinin daha taslak aşamasında yazım ve noktalama bakımından düzeltilmeler yaparım.				
17	En doğru ifadeyi, en güzel cümleyi bulana kadar beklerim, ilerlemem.				
18	Bir cümleyi bitirene kadar bazı kelimeleri veya cümlelerin tamamını birkaç kez silip yeniden yazmış olurum.				

2. Öğrencilerin yazdıkları metinlerden örnekler

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN TEMEL DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

E1

Özet: Eğitim fakültesi öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada yarı deneysel desen kullanılacaktır. Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin temel dil becerilerini kullanım durumları hazırlanan formlar kullanılarak ortaya konulacaktır. Bu formlar öntest ve sonuç test olarak uygulanacaktır. Öntestten sonra öğrencilere dört haftalık temel dil becerilerine yönelik uygulamalı eğitim verilecek andından da ilgili değerlendirme formları son test olarak uygulanacaktır. Araştırma 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yapılacaktır. Araştırmada elde edilecek bulgu ve sonuçlar ilgililerle paylaşılacak, eğitim fakültesi öğrencilerinin kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunulacaktır.

K1

GİRİŞ

Temel dil becerileri kişinin dildeki yetkinliğini ortaya koymasından önem taşımaktadır. Temel dil becerileri anaokulundan üniversiteye kadar bütün öğrenim düzeylerinde geliştirilmektedir. Bu beceriler, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. İlk önce öğretilen dil becerisi dinleme becerisidir. Dinleme becerisi anne karnında altıncı aydan itibaren gelişmeye başlamaktadır. Yani biri doğmadan önce bu beceriyle tanışmaktadır. Doğduktan sonra ise annesinden ve yakın çevresinden duyduklarıyla bu beceriyi geliştirmektedir.

Dinleme, kulağın işittiği seslerin beyin tarafından algılanması ve anlamlandırılması sürecidir. Bu süreç seslerin, konuşmaların zihinde yoğunlaştırılması (Gündüz ve Şimşek, 2014, s.23), çaba gerektiren bilinçli bir süreç (Özbay, 2013, s.55) olup insanın günlük yaşamında önemli bir rol oynamaktadır. Maden (2020, s.66) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının iyi düzeyde dinleme öz yeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. İnsanın doğumundan sonra kazandığı (Emiroğlu, 2013, s.271) ilk ve en önemli beceri dinlemedir. Öğrenciler, öğrenmeye dinleme ile başlar (Özbay, 2009, s.81). Çocuklar hem öğrenmek hem zihinlerini geliştirmek için dinleme becerilerini kullanırlar (Emiroğlu; Pınar,2013). Dinleme eğitimine verilen önem arttıkça öğrencide zihinsel, duygusal ve bilişsel yetenekleri artar. “Yapılan araştırmalar, bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin % 42’sini dinlemekle geçirdiğini, öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını günde 2,5-4 saat dinlediklerini, okul başarısının da öğrencinin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir” (Göğüş, 1978, s.227).

K4

YÖNTEM

Bu araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende yapılmıştır. Kullanılan değişkenlerin ve ortaya çıkan sonuçların değerlendirilmesi için (Büyüköztürk ve Demirel 2008 , s.76) gereklidir. Bu araştırma Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinden oluşan 20 kişilik deney ve kontrol grubundan oluşturulmuştur. Uygulama öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesi için oluşturulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programı birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerdir. Bu çalışma grubuna ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubu

Gruplar	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Deney grubu	13	7	20
Kontrol grubu	8	12	20

E7|

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme formu ile toplanacaktır. Veriler SPSS 25 programında bağımsız örneklem için t testi kullanılarak analiz edilecektir. Öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi, yaşama aktarılması hedeflenen kabiliyetler biçiminde tanımlanan beceri, bilgi gerektiren ve performans içeren bir kavramdır (Kan, 2006). Türkçe dersi, bilgi değil beceri dersidir. Buna bağlı olarak Türkçe dersinin Amacı, dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma, yazma ile bağlantılı olarak programda yer alan temel becerileri de geliştirmektir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temel beceriler, “yatay olarak bir yılın sonunda dikey Olarak sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir” şeklinde açıklanmıştır. Programda geliştirilmesi hedeflenen temel beceriler şunlardır (MEB, 2006: 5):

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma,
- Eleştirel Düşünme,
- Yaratıcı Düşünme,
- İletişim Kurma
- Problem Çözme,
- Araştırma,

K20**Tablo 13.** Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerinin dinleme becerisi son-test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Toplam	Deney g.	40	43,95	3,242	,513
	Kontrol g.	400	30,00	,000	,000

Tablo 11'a göre deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerisi son değerlendirme puanlarının 43,95 olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının ise 30 olduğu görülmektedir. Bu göre yapılan uygulamada deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının arttığı (13,95), kontrol grubunda öğrencilerin puanlarının ise değişmediği görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmaya katılan deney grubu ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ön değerlendirme puanları arasında herhangi bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

K6**ÖNERİLER**

Yapılan araştırma farklı öğrenci gruplarıyla veya farklı öğretmenlik programlarındaki öğrencilerle yinelenabilir.

Temel dil becerilerini geliştirmeye çalışılırken kolaydan zora ilkesinin belirlenmesi başarıyı daha da artıracaktır.

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilere belli bir süre geçtikten sonra tekrar aynı şekilde yapılarak öğrencilerin bu sürede ne kadar geliştiklerine ulaşılabilir.

Bu araştırmaya katılan öğrencilere yapılan etkinlikler geliştirilebilir.

Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerileri ve Eğitimi

Ümit Demiral¹

Özet

Düşünme; çözüme doğru yönlendirilmiş bir davranış ya da bir problemin çözümünüyle sonuçlanan davranışın sonucudur. Bir düşüncenin gerçekleşmesi ve sonuçlarının etkili olabilmesi için düşünülecek bir şey olmalıdır, birlikte düşünülecek bir şey olmalıdır, düşünmek için bazı yollar olmalıdır, bir şey için düşünmek gereklidir. Düşünme becerileri, bilişsel ve duyuşsal alanları da içeren, gözlem veya deneyimlerden elde edilen bilgilerin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi sürecidir. Düşünme becerileri zihin içerisine yerleştirilecek içerikler değildir. Aksine, uygulandıklarında zihnin daha verimli çalışması için ona güç veren süreçlerdir. Düşünme becerileri birçok alternatiflerin, tercihlerin olduğu bir toplumda iyi seçimler yapmak için gerekli araçlardır. Düşünme becerileri, sorumluluk alma becerilerinin temelini oluşturan karar verme, davranışları düzenleme ve karmaşık durumlarla baş edebilmeyi sağlar. Çocuğun bilinçli düşünme yapabilmesi için dil edinimine sahip olmalı ve üzerinde düşünüleceği konu hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Erken çocukluk dönem çocuklarında düşünme becerileri olarak en çok öne çıkan düşünme becerileri eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünmedir. Eleştirel düşünme, kişinin kendi düşüncesini ve etkileşim içinde olduğu kişilerin düşüncelerini göz önünde bulundurarak kendini, çevresindeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı hedefleyen aktif ve organize edilmiş zihinsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Problem çözme, bireyin günlük yaşamda ortaya çıkan sorunlara yönelik çözümleri tanımlamaya veya keşfetmeye çalıştığı, kendi kendini yönlendiren, bilişsel- davranışsal bir süreçtir. Yaratıcılık becerisi, yeni düşünme biçimleri oluşturmak için bilgi ve zekâyı kullanabilme becerisidir. Erken çocukluk eğitiminde en sık kullanılan yaratıcı düşünme modelleri Wallas Modeli, Lowa Modeli, Yaratıcı Problem Çözme (Parnes) Modelidir. Düşünme becerilerinin erken yıllardaki gelişimi

1 Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, udemiral@ahievran.edu.tr,
ORCID ID: 0000-0003-3873-7019

dolaylı öğrenme ve keşif yoluyla öğrenmeden fazlasını gerektirir. Erken yaşlarda düşünme becerilerine ilişkin belirli kaynak ve tekniklerin kullanıldığı yaklaşımlardan ziyade, genel olarak küçük çocukların ilgisini çeken tema ve konuları sınıf ortamına entegre etme (infüzyon) yaklaşımının kullanılması daha uygundur.

1. Giriş

Toplumun geleceği olan çocuklar benzersiz bireylerdir. Çocuklar yetişkinlerin küçük bir kopyası değildir. Bir çocuğun sahip olduğu her yetenek, kazınıp ortaya çıkarılan bir cevher gibi işlenip değerlendirilir. Ancak bu cevheri ortaya çıkarmak için yani çocuğun potansiyelini keşfedebilmek için uygun bir çevreye ihtiyaç vardır. Gelişim açısından bakıldığında, çocuğun doğduğu andan 6 yaşına kadar olan dönem, çocuğun bilişsel gelişimi açısından en kritik dönemdir (Aisyah, 2019).

Erken çocukluk, yaşamın 0-8 yaş dönemini kapsamaktadır. Bu dönem, çocukların hayatında en önemli zaman dilimlerinden biridir. Erken çocukluk dönemi çocuk haklarının adil bir şekilde gerçekleştirilmesi ve ülkenin kalkınma hedeflerine ulaşması için hayati bir önem taşımaktadır (UNICEF, 2018). Bu dönemde verilecek olan eğitim doğumdan ilkokulun belli bir dönemine kadar olan çocukluk yıllarını içine alan ve çocuk için çok büyük önem taşıyan bir dönemdir. Çünkü bu dönem insan yaşamının temellerinin oluştuğu bir dönemdir. Bu dönemde sahip olunan özellikler bireyin geleceğini bir ölçüde şekillendirir. Örneğin anadilini öğrenme, sosyalleşme, karakter gelişimi gibi birçok kritik özellik bu dönemde kazanılmaya başlanır. Bu özelliklerin sağlıklı bir şekilde çocukta şekillenebilmesi için çocuğun anne-baba bağımlılığının azalması, yaratıcılığın ortaya çıkması, dil becerisi ve sorgulama gibi becerilerin gelişmesi ve bunların gerçekleşmesine fırsat sağlayacak ortamların sunulması gerekmektedir. Dolayısıyla çocuklara sunulacak her türlü olanak çocuk gelişimine olumlu katkılar yaparken çocuğa sunulamayan imkanlar gelişim açısından engeller oluşturmaktadır (Akbiyık ve Ay, 2014). Bu dönemde çocuğun bilişsel, psiko-motor, sosyal-duygusal, dil becerileriyle ve öz bakım becerileri gelişim göstermektedir. Özellikle zekâ bu dönemde çok hızlı gelişim göstermektedir. Çocuğun etrafındaki zengin uyarıcılar ve gelişim alanlarını destekleyen çevre ile zihinsel yapı hızla gelişim gösterir (Aydemir, 2022).

Eğitim dünyasında meydana gelen hızlı değişimler ile geleneksel eğitim teorileri ve yaklaşımları yerini yenilerine bırakmıştır. Bilginin zihinde yapılanma sürecini açıklayan teorilerde öncekilerine göre birtakım farklılıklar görülmektedir. Artık yeni anlayışta öğretmen bilgiyi aktaran, çocuk ise bilgiyi alan anlayışı yerine öğretmen rehber, çocuk ise bilgiye ulaşan ve bu

bilgiyi zihninde oluşturan anlayışı baskındır. Bilginin zihinde oluşturulması sürecinde çocuğun kendi deneyimlerinin çok önemli yer tuttuğuna dikkat çekilmektedir. Piaget (1952) bilişsel gelişim kuramında bilginin zihinde yapılandırılmasında daha önce edinilen deneyimlere vurgu yapmış, bilginin yapılandırılmasında bu deneyimlerden yararlanarak bilginin zihinde yeniden oluştuğunu ifade etmiştir. Bu teoriye göre çocuk deneyimleri sayesinde şemalar oluşturur. Zengin deneyimler zengin şemalar meydana getirir. Çocuk yeni bir bilgiyle karşılaştığı zaman zihninde deneyimleri sayesinde var olan şemalar aracılığıyla yeni bilgiyi anlamlandırmaya çabalar. Bu durumu Piaget “özümseme yapma” olarak kavramsallaştırmıştır. Yani çocuk, karşısına çıkan her yeni durumda bilişsel dengesizlik halini yaşamakta, eski şemalarıyla bu dengesizlik halini aşmaktadır. Bunu ise “uyumsuzluk” olarak literatüre kazandırmıştır. Sonuç olarak çocukta her yeni olgu, kişi, nesne ve olay karşısında bilişsel durumunda bir denge meydana gelmektedir. İsterse ilk aşama olan deneyimlerle şemaların oluşması aşaması isterse de son aşama olan dengeye ulaşma aşaması olsun tüm aşamalarda çocuk düşünme becerilerini aktif biçimde kullanmaktadır. Düşünme becerilerinin kullanılma yoğunluğu ile öğrenme düzeyi arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Bu önemden dolayı henüz erken yaşlardan itibaren çocuklara düşünme becerilerini nasıl kullanacaklarına yönelik eğitimler verilmesi gerekmektedir. Düşünme becerileri eğitimi sayesinde çocuğun başta yaratıcılık olmak üzere eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, sorgulama becerileri gelişecek ve çocuk kendini bilen, sorumluluk sahibi, istekli, üst düzey iradeye sahip bir birey olarak hayatına devam edecektir (Akbaba ve Kaya, 2015).

Kitabın bu bölümünde erken çocukluk döneminde çocukların düşünme becerileri ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Öğretmenler ve aileler için çocukların düşünme becerilerini destekleyici nitelikte önemli bilgiler ve örnek etkinlikler sunulmuştur.

2. Düşünme

Düşünmenin geçmişi Mısır, Mezopotamya, Hint, Çin gibi en eski uygarlıklara kadar uzanmaktadır. Düşünmenin bir yetenek veya beceri olarak ele alınması ise Antik Yunan dönemine dayanmaktadır. Bu dönemde Milet okulundan Thales, Anaximandros, Anaximenes gibi dönemin en ünlü doğa filozofları yetişmiştir. Dönemin ilk doğa filozofu olan Thales, doğrudan doğa üzerine düşünmüştür. Thales doğanın ve yaşamın nasıl meydana geldiği ile ilgili sorular sorarak işe başlamıştır. Benzer şekilde bu okulun son temsilcisi Anaximenes, hocası Thales gibi, evrenin ne tür maddelerden oluştuğu konusunda derin bir düşünce dünyasına sahiptir.

Helenistik dönem filozoflarından biri olan Sokrates, doğa filozoflarından farklı olarak, nesnellığı, değişmezliği, tekliği ve gerçekliği, bilgi kuramında akılcı bir öğretiyi savunmuştur. Sokrates'in amacı "gerçeği aramak" denilebilir. Yöntemi, öğrencilere yönelttiği sorularla onları düşünmeye sevk etmek ve doğruyu onların bizzat kendilerinin bulmasını sağlamaktır. Kendisi ile özdeşleşen düşünme ve sorgulama yaparak bilgilerin ortaya çıkarılmasını sağlamıştır. Sokrates diyalektik yöntemi ile bir düşünme sisteminin öncüsü olmuştur. Bu düşünme sisteminde, çürütme, tümevarım, akıl yürütme, doğurtma ve tümele varış ile akıl yürütme yollarını kullanarak düşünme üzerinde etkili olan yolları göstermiştir.

Helenistik dönemde Sokrates'ten sonra pek çok ünlü filozof düşünme kavramına bir anlam yüklemiştir. Örneğin Platon, insanların doğuştan bazı bilgileri kazanmış olarak dünyaya geldiğini savunmuştur. Aristoteles düşünce ve onun temeli olan düşünme eylemine dikkat çekmiştir. Aristoteles tümevarım ve tümdengelim şeklinde akıl yürütme kavramını ortaya koymuş ve doğru düşünmenin gerçekleşmesi için akıl yürütmenin işe koşulmasının gerektiğini ifade etmiştir. Pers baskınları ve köle savaşları ile İskenderiye kütüphanesinde binlerce eser yakılmış ve özgür düşünme merkezleri olan okullar kapatılmış, yağmalanmıştır.

Bu okullardan kaçmayı başarabilen filozoflar Arap yarımadasından "oku" emrinin manasını en iyi bilen ve kendilerini bu coğrafyaya davet eden sese yönelmişlerdir. Bu yöneliş çok kısa bir süre sonra İslam dünyasında bilimsel düşünmenin kök saldırdığı kurumlardan biri olan Beytü'l Hikme (Bilgelik Evi) gibi okulların doğmasına yol açmıştır. Bu kurumlarda hayatın anlamını okumak için düşünmenin gücünden faydalanılmıştır. Düşünce bayrağı artık bu topraklardadır. Düşünce nasıl ki kendisine sıkı sıkıya sarılan toplumlara medeniyetlerin üzerine taşıdıysa o dönemde kendisine sıkı sıkıya sarılan Türk-İslam medeniyetini çağın en parlak medeniyeti haline getirmiştir. Avrupa, Patristik dönem içerisinde karanlık çağı yaşıyor iken Arap yarımadasındaki bu başarının altında yatan pek çok etmenin olduğu söylenebilir. Özellikle Antik Yunan ve Helenistik dönem eserlerinin tercüme edilmesi ve düşüncenin gücüne önem verilmesi, bu gelişmeye oldukça büyük bir ivme kazandırmıştır. Matematik alanında: Abdülhamit İbn Türk, Sabit İbn Kurra, Kereci, Ömer Hayyam, Harezmi; Astronomi alanında: Fergani, Battani, Ebu'l Vefa El Buzcani, Nasıruddin Tusi, Ebû Ma'ser, Biruni; Fizik alanında: Farabi, İbn-i Sina, İbn el Heysem, Kemalüddin el Farisi; Kimya alanında: Cabir ibn Hayyan, Zekeriya el Razi; Tıp alanında: Zehravi, İbn Nefis; Teknoloji alanında: İbn-i Fazıl, Benu Musa, Hazini, Cezeri, Abbas bin Firnas ve daha bir çok Türk-İslam düşünür yaşamın anlamını okumak için büyük emek vermiştir. Kilise baskısının azalmasıyla birlikte Arap

yarımadasına gelen Avrupalı düşünürler akın akın kendi topraklarına geri dönmüş ve tabii ki beraberlerinde düşüncenin gücünü dünyanın dört bir yanına taşımışlardır.

Ünlü Fransız filozof Rene Descartes 17. yüzyılda ortaya koyduğu felsefi görüşlerle bilgiye ulaşmada şüphecilikğin önemine dikkat çekerek düşünme konusuna başka bir boyut kazandırmıştır. Descartes, şüphe etmenin bir çeşit düşünme olduğunu ifade etmiştir. Alman filozof Emmanuel Kant 18. yüzyılda düşünmeyi tanımlamış, zihnin temsillerinin bir araya getirilmesini sağlayan etkin işlevine düşünme adını vermiştir. Yine bir Alman filozof olan Georg Wilhelm Friedrich Hegel “mutlak”ın özünü ortaya çıkarmak için düşünceyi bir araç olarak görmüştür. Yakın çağımızın yetiştirdiği bir filozof olan Alman Martin Heidegger ise Aristoteles’in “düşünmek üzerine düşünmek” yaklaşımından yola çıkarak mantığın düşünmek üzerine düşünmekle elde edilebileceğini savunmuştur (Başerer ve Duman, 2019).

Türk Dil Kurumu (TDK)’na göre düşünme, “Duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu” ve ayrıca “Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2023). Bilişsel psikoloji alanının önde gelen bilim insanlarından biri olan Mayer (1992)’e göre düşünme; çözüme doğru yönlendirilmiş bir davranış ya da bir problemin çözümüyle sonuçlanan davranışın sonucudur.

Bir düşüncenin gerçekleşmesi ve sonuçlarının etkili olabilmesi gerekli koşullar şunlardır Chuska (1986):

1. *Düşünecek bir şey* (Eylem, olay, fikir, konu, nesne, diğer canlı varlıklar, insanlar, kişiler, yer, problem, süreç, durum, sistem, tema)

2. *Birlikte düşünülecek bir şey* (gerçekler, fikirler, kendi deneyimlerimiz, başkalarının deneyimleri, gözlemler, tanıklıklar, inançlar ve duygular ve bunlara kaynaklık edebilecek yazılı materyaller, haritalar, grafikler, medya, modeller, insan, deneyimler, gerçekler, diyagramlar, simülasyonlar, resimler, gösteriler).

3. *Düşünmek için bazı yollar* (karşılaştırma, sınıflandırma, tahminleme, özetleme, hipotez oluşturma, sentezleme, sıralama, değerlendirme, çeviri, yeniden düzenleme, öncelik verme, kriterleri belirleme, hedef belirleme, problem çözme, karar verme, gerekçelendirme, varsayımlarda bulunma, analogileri kullanma, mantıksal çıkarım, artıları/eksileri belirleme, sonuçları belirleme, gözlemeleme, oluşturma/tasarlama, yorumlama).

4. *Bir şey için düşünmek* (Bir tartışmayı çözüme kavuşturmak, değerleri ve inançları netleştirmek, bir sorun tanımlamak, bir sorunu çözmek, daha

iyi kararlar almak, var olanı iyileştirmek, gelecek planları yapmak, var olanı değerlendirmek, bir şeyi kanıtlamak, kaygı veya stresi gidermek, verilen bir görevi tamamlamak, kişisel gelişim için, içinde bulunduğu grubun büyümesi için, hataları önlemek veya azaltmak, öğrenmeyi sentezlemek, hedefler belirlemek, bir şeyler yaratmak, bir şeyi eleştirmek, fikir üretmek, ilgi duyulan şeyi tatmin etmek için)

2.1. Düşünme Becerileri

Beceri, “Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarıma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği; maharet” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Tanımdan da anlaşılacağı üzere becerinin ortaya çıkması öğrenime bağlıdır. Bu noktada düşünme becerileri önem kazanmaktadır. Günümüzün bilgi çağında kişilerin hızla değişen dünyayla başa çıkabilmeleri için düşünme becerilerinin hayati önem taşıdığı görülmektedir. Pek çok eğitimci, yarının çalışanları ve vatandaşları için var olan belirli bilgilerin, yeni bilgileri öğrenme ve anlamlandırma yeteneği kadar önemli olmayacağına inanmaktadır (Gough, 1991).

Düşünme becerileri, bilişsel ve duyuşsal alanları da içeren, gözlem veya deneyimlerden elde edilen bilgilerin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi sürecidir (Miterianifa, Ashadi, Saputro ve Suciati, 2021). Düşünme becerileri zihin içerisine yerleştirilecek içerikler değildir. Aksine, uygulandıklarında zihnin daha verimli çalışması için ona güç veren süreçlerdir (Kagan, 1989). Düşünme becerileri birçok alternatiflerin, tercihlerin olduğu bir toplumda iyi seçimler yapmak için gerekli araçlardır (Seif, 1981; Beyth-Marom, Novik ve Sloan, 1987). Düşünme becerileri, sorumluluk alma becerilerinin temelini oluşturan karar verme, davranışları düzenleme ve karmaşık durumlarla baş edebilmeyi sağlar (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007). Yapılan bir çalışmada, hükümet, iş dünyası ve kamuoyunun önemli bir kesiminin üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesinin gerekliliği konusunda hem fikir oldukları belirtilmiştir. Ancak burada önemli bir soru karşımıza çıkmaktadır. Üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirilebilir mi? Nasıl olmalıdır? Birçok ülkenin müfredatında düşünme becerilerin geliştirilmesi ana öncelik olarak vurgulanmış ve harekete geçilmiştir (Beyer, 1984). Eğitim dünyasının düşünme becerileri hareketinin en temel önermesi, eğer okullar çocuklara düşünme becerilerini nasıl geliştireceklerini öğretmeye odaklanırsa, öğrenciler daha üst düzey düşünmeyi öğrenebileceklerdir (Presseisen, 1986). Bir çok ülke henüz daha erken çocukluk dönemindeki çocuklara bu becerileri kazandıracak nitelikte eğitim-öğretim faaliyetleri tasarlayarak işe başlamıştır.

2.2. Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerileri ve Gelişimi

Belirli bir insan davranışının veya gelişiminin neden mevcut olduğunu sormak için bir çerçeve sağlayan teoriye sahip olmak, insan doğasının daha iyi anlaşılmasına ve “nasıl” sorularının sorulmasına yardımcı olabilir (Bjorklund, 2023). “Çocuklar nasıl düşünür?” sorusunu açıklamak için ortaya konulan teoriler dünyayı anlamlandırmaya hazır olarak doğan, ancak zihni fiziksel ve sosyal çevredeki güçler tarafından şekillendirilen bir çocuğun bilişsel gelişimini ayrıntılı biçimde ele almışlardır.

Düşünme eylemi ile doğrudan ilgilenen bilişsel psikologlara göre; çocuğun bilişsel gelişimi hem içsel hem de dışsal faktörlerden birlikte etkilenir ve bu etkileşim sonucunda zihinsel gelişim ilerler. Çocuğun biliş dünyası üzerindeki denetimi yaş ilerledikçe artar (Bjorklund, 2023). Yani çocuğun düşünme becerileri zamanla artış gösterir ve çocuk bilinçli düşünmeye başlar. Çocuğun bilinçli düşünme yapabilmesi için dil edinimine sahip olmalı ve üzerinde düşüneceği konu hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Harlan ve Rivkin, 2004). Erken çocukluk dönem çocuklarında düşünme becerileri olarak en çok öne çıkan düşünme becerileri eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünmedir. Bu üç düşünme becerisiyle birlikte diğer düşünme becerileri (okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme becerileri) birbiriyle bağlantılı bir şekilde çalışarak çocukların bilişsel süreçlerinde etkili olmaktadır (Şahin ve Akman, 2018).

2.2.1. Eleştirel Düşünme

Günümüzün demokratik ve küreselleşen toplum anlayışı göz önüne alındığında sahip olunması zorunluluk haline gelen beceriler bulunmaktadır. Küçük çocuktan yaşlısına kadar her bir kişi sokak ve medyada tarafından yoğun bir bilgi bombardımanına maruz kalmaktadır. İşte bu etki altında doğru ve mantıklı kararlar alabilmek için gerekli olan becerilerden biri de eleştirel düşünmedir (Akbiyık ve Ay, 2014).

Eleştirel düşünme, kişinin kendi düşüncesini ve etkileşim içinde olduğu kişilerin düşüncelerini göz önünde bulundurarak kendini, çevresindeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı hedefleyen aktif ve organize edilmiş zihinsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Lai, 2011). Eleştirel düşünme, herhangi bir konu, içerik veya sorun hakkında, düşünürün, düşünmenin doğasında bulunan yapıların sorumluluğunu ustaca üstlenerek düşünme kalitesini geliştirdiği bir düşünme tarzıdır (Paul, Fisher ve Nosich, 1993). Ayrıca eleştirel düşünme, neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar vermeye odaklanan bir düşünme şeklidir (Norris ve Ennis, 1989). Yararları yaşam boyu devam eden bu beceri çağdaş yaşam için gerekli bir

beceridir (Aizikovitsh-Udi ve Cheng, 2015). Eleştirel düşünür bir birey, karşısına çıkan bir sorunu çözerken; sorun hakkında ayrıntılı bir analiz yapar, bu soruna ilişkin çözüm yollarını belirler ve akıl yürütmeyi kullanarak çözüm için etkili kararlar alır (Akyol ve Aşkar, 2022).

Aşağıdaki Tablo 1’de eleştirel düşünür bir kişi ile eleştirel düşünür olmayan kişi arasındaki farklılıklar verilmiştir (Gündoğdu, 2009).

Tablo 1. Eleştirel düşünür ve eleştirel düşünür olmayan bireyin özellikleri

Eleştirel düşünür bir birey	Eleştirel düşünür olmayan bir birey
Birey aktif bir düşünme sürecindedir.	Birey mantıksal olmayan bir düşünme sürecindedir.
Birey dikkatli değerlendirmeler yapar.	Birey duygudan tamamen arındırılmış düşünmeye sahiptir.
Birey kanıtlarının farkındadır.	Bireyde olumsuz düşünme hakimdir.
Birey düşüncelerinin sonuçlarının farkındadır.	Birey doğrusal, sabit fikirli bir düşünmeye sahiptir.
Birey düşünme sürecinin kendisidir.	Birey kapalı düşünme yapısına sahiptir.
Dönüştürücü, değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık biçimde düşünür.	Negatif düşüncelere sahiptir.
Kanıtları dikkate alarak kontrollü bir değerlendirme düşünür.	Kanıtları göz ardı eden bir değerlendirme yaparak düşünür.
Tarafsız ve ön yargısız değerlendirir.	Benmerkezci, toplum merkezci veya inanç etkisinde düşünür.

Tablo 1 incelendiğinde erken çocukluk dönemindeki bir bireyin eleştirel düşünür özelliklere sahip olup olmadığı tartışılabilir. Piaget (1952) bilişsel gelişim kuramında erken çocukluk dönemindeki çocukların henüz somut işlemler döneminde olduğunu belirtmiştir. Oysaki, Piaget’in görüşlerine yöneltilen en yaygın eleştirilerden birisi de Piaget’in çocukların yetkinliklerini hafife aldığı yönündedir (Ojose, 2008). Piaget’in görüşlerini eleştiren araştırmalarda, okul öncesi dönem çocuklarına (4-6 yaş) yönelik yapılan çalışmalarda çocukların akıl yürütme gibi birçok üst düzey bilişsel özelliğe sahip oldukları ortaya konulmuştur (Gelman & Gallistel, 1978; Ennis, 1982). Kuhn (1999) tarafından eleştirel düşünme becerileri üzerine yapılan bir çalışmada bu becerilerin belirli bir gelişim dönemi ve yaş ile sınırlandırılabilir bir beceri olmadığı açıkça belirtilmektedir. Vygotsky (1978), “Toplumdaki Akıl” isimli eserinde çocukların çevreleriyle etkileşime girmeleri ile çok küçük yaşlarda bile alternatifler belirlemeye başladıklarını

ve alternatifler arasından seçim yapabildiklerini belirtmiştir. Fakat yaklaşık dört yaş civarı çocuklar farkındalık yapabilme aşamasına ulaşmadan önce kavramlaştırmalarında sınırlı kalırlar. Yani çocuklar “Nasıl biliyorsun?” ve “Neden böyle?” gibi sorulara dair kanıt ve buna ilişkin açıklamalar yerine bu durumun neden anlamlı olduğuna dair bir teoriyle açıklama yaparlar (Kuhn, 1999).

2.1.2. Problem Çözme

Problem, TDK (2023)’de “*Teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru; mesele*” ve ayrıca “*Sorun*” olarak tanımlanmıştır. Problem kısa bir tanım olarak çözüme kavuşturulması istenen güçlük durumudur (Akbiyık ve Ay, 2014). Problem çözme ise D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004)’a göre, bireyin günlük yaşamda ortaya çıkan sorunlara yönelik çözümleri tanımlamaya veya keşfetmeye çalıştığı, kendi kendini yönlendiren, bilişsel davranışsal bir süreci kapsaması olarak tanımlanmıştır.

Bir problemin çözümüne yönelik çeşitli yollar tanımlanmıştır. Bazı problemlerin tek bir doğru çözümü varken bazılarının tek bir doğru cevabı yoktur. Hangi yol olursa olsun her bir problem çözme stratejisinin ortak noktası, amaca varmak için amaca ulaşmayı engelleyen durumların ortadan kaldırılması gerekmektedir (Cüceloğlu 2003). Problem çözme süreci Beyer (1984)’e göre beş ana adımda gerçekleşir: 1) bir problemin belirlenmesi ve açıklığa kavuşturulması, 2) probleme yönelik çözümlerin hipotezlenmesi, 3) çeşitli alternatif çözümlerin test edilmesi, 4) en uygun çözümün seçilmesi, 5) çözümün uygulanması.

Problem çözme becerileri genellikle okul öncesi yıllarda ortaya çıkmaya başlar. Çoğu durumda çocuklar bu becerileri, çeşitli durumlarla karşılaştıklarında ve çözümler ürettiklerinde davranışlarını model aldıkları yetişkinleri gözlemleyerek edinirler. Bu rol modelleri, çocukların eylemlerinin sorunları ve sonuçlarını nasıl etkileyebileceğini anlamalarına yardımcı olur (Diamond, 2018). Problem çözme eğitimine yaşamın erken dönemlerinden başlanmalı ve sadece okul ortamlarında değil bununla birlikte ev ortamlarında da çocuk eğitilmelidir. Araştırmalar açık biçimde çocukların yetişkin desteği ile problem çözme sürecini kavrayabildiklerini göstermektedir (Joseph & Strain, 2010; Konrad, Helf & Itoi, 2007).

Erwin ve ark. (2016) tarafından aile-öğretmen kontrollü Temeller Müdahalesi modeli geliştirilmiştir. Bu model temelde çocukların bizzat kendilerinin sürece dahil olmasını sağlayarak problem çözme becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Bu modeldeki ilk adım, çocuğun rutinlerini ve temel becerilere katılım düzeyi ile ilgili özel ihtiyaçlarını değerlendirmektir.

İkinci adım, çocuğun özel ihtiyaçlarına uygun bir müdahalenin seçilmesini içerir. Üçüncü adım, belirlenen müdahalenin uygulanması ve ilerlemenin takip edilmesidir. Dördüncü ve son adım ise müdahalenin etkisinin aile ile gözden geçirilerek ayarlamaların yapılması gerekip gerekmediğinin belirlenmesidir.

Erken çocukluk eğitiminde çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek için sıklıkla hikâye kitapları, problem çözme senaryolarından yararlanır. Öğretmenler, çözülmesi gereken sorunları tasvir eden resimlere ve ilgili hikayelerin varlığına dayalı kitaplar seçebilir. Öğretmenler bu tür kitapları okurken, soruna yönelik olası çözümler hakkında çocuklarla beyin fırtınası yapabilir. Bu yolla çocuklar akranlarıyla birlikte derslere katıldıkça, problem çözmek için gereken adımları öğrenebilir, problemleri tanımaya başlayabilir ve olası çözümler için fikirler üretmeye başlayabilirler. Öğretmen tarafından tasarlanmış senaryolarla da, küçük çocuklardan olası problemleri belirleme, bu problemler için çözümler üretme, çözümleri uygulama ve çözümlerin etkililiğini değerlendirme konusunda doğrudan öğretim yapılabilir (Diamond, 2018).

2.1.3. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık (*creativity*) kelimesinin kökleri Latince *creō* terimine dayanır ve “yaratmak, yapmak” anlamına gelir. Ayrıca bu kelime anlam olarak orijinal ve faydalı fikirler üretme veya bir soruna yönelik çözümler üretme yeteneği olarak ifade edilir (Ritter ve Mostert, 2017). Yaratıcılık becerisi, yeni düşünme biçimleri oluşturmak için bilgi ve zekâyı kullanabilme becerisidir (Beers, 2011). Yenilik ve değişimin kaynağı olan yaratıcı düşünme yenilikçi ve var olan düşünme biçimlerinden daha farklı bir şeklidir (Akbiyık ve Ay, 2014). Yaratıcılık her yaş döneminde etkin biçimde kendini göstermektedir.

Yetişkinler gibi çocuklar da yaratıcı düşünme becerisine sahiptir. Çocuklar yaratıcı duygu ve düşüncelerini resim çizerken, drama yaparken, dans ederken, kendi küçük dünyasında bilimsel keşifler yaparken ortaya çıkarırlar. Bu esnada çocuğun bu yeni göreve veya yeni bir soruna yaklaşma biçimi incelenerek yaratıcılık düzeyi belirlenebilir.

Yaratıcılık ile ilgili bazı modeller ortaya konulmuştur. Örneğin Wallas Modeli, Lowa Modeli, Yaratıcı Problem Çözme (Parnes) Modeli erken çocukluk literatüründe sıklıkla kullanılan yaratıcı düşünme modellerinden bazılarıdır.

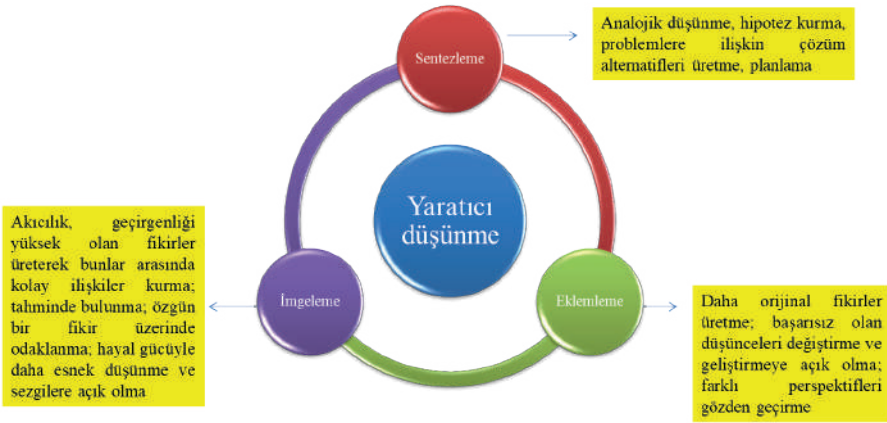
Wallas Modeli: Birey sorunu çözerken bilimsel işlem basamaklarını farkında olmadan gerçekleştirme durumundadır. Bu modelde dört aşama

bulunmaktadır (Lubart, 2001). Aşağıdaki Şekil 1’de Wallas modelinin aşamaları verilmiştir.



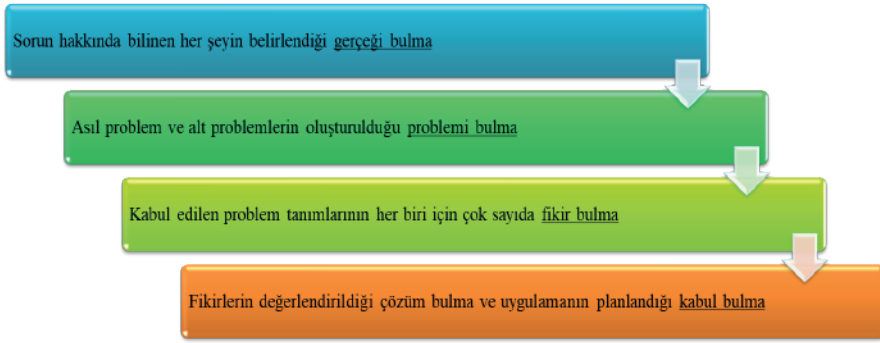
Şekil 1. Wallas modeli aşamaları

Lowa Modeli: Bu modele göre yaratıcılık; (1) Sentezleme, (2) Ekleme, (3) İmgeleme boyutlarından meydana gelen bir düşünme şeklidir (Aykaç ve Aydın, 2006). Aşağıdaki Şekil 2’de Lowa modelinin aşamaları verilmiştir.



Şekil 2. Lowa modeli aşamaları

Yaratıcı Problem Çözme (Parnes) Modeli: Bu modelde var olan bir problem durumu için alternatif çözüm yolları geliştirilir (Özden, 2011). Lubart (2001)’e göre Parnes modelinin açıkladığı yaratıcı düşünme basamakları aşağıdaki Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Yaratıcı Problem Çözme (Parnes) modeli aşamaları

Her üç model incelendiğinde modellerin bazı ortak yönlerinin olduğu görülmektedir. Aşağıdaki Şekil 4'te her üç modelde yer alan ortak yönler verilmiştir.



Şekil 4. Wallas-Lowa-Parnes modellerinin ortak yönleri

Akbıyık ve Ay (2014)'e göre çocuklar doğuştan itibaren yaratıcılık becerilerine sahiptirler. Bu beceriler uygun koşulların sağlanması durumunda ortaya çıkmaktadır. Bazı durumlarda çocukların yaratıcılık becerileri engellenmektedir. Çocuk yakın sosyal çevresinde örneğin aile ortamında, okul

ya da arkadaş çevresinde kabul görmezse, aşağılanırsa, alay edilirse yaratıcılık becerilerine ket vurulabilir. Bu olumsuz durumun ortaya çıkmaması için okul öncesinden başlayarak tüm eğitim kademelerinde çocuğa amaçlı öğrenme ortamları oluşturarak onun yaratıcılık özelliklerinin ortaya çıkması teşvik edilmelidir (Akbiyık ve Ay, 2014).

2.2. Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerileri Eğitimi

Bir kişinin düşünce becerileri, deneyim ürünü olarak, birikerek, gelişimsel bir yapıda zaman içinde gelişir. Düşünme becerileri özellikle erken çocukluk yıllarında deneyim ve olgunlaşmanın bir sonucu olarak nadiren gelişir. Ayrıca bu yıllarda sınıfta öğrenilerek de ortaya çıkması güçtür. Kısaca düşünme becerilerinin erken yıllardaki gelişimi dolaylı öğrenme ve keşif yoluyla öğrenmeden fazlasını gerektirir (Beyer, 2008). Ridley (2005)'e göre, erken yaşlarda düşünme becerilerine ilişkin belirli kaynak ve tekniklerin kullanıldığı yaklaşımlardan ziyade, genel olarak küçük çocukların ilgisini çeken tema ve konuları sınıf ortamına entegre etme (infüzyon) yaklaşımının kullanılmasının daha uygun olabileceğini belirtmiştir. Araştırmacı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için en etkili yaklaşımların, oyun, sorgulama temelli problem çözme ve dahası çocuklara heyecan verici sınıf etkinliklerini önermiştir. Çocukların düşünme becerilerinin gelişimine odaklanan Başaran (2006) çocuklara bilimsel araştırma, keşfetme deneyimleri kazandıracak etkinlikler yapılmasının heyecan verici eğitim ortamını sağladığını ifade etmiştir. Matthews ve Liu (2012) erken çocukluk eğitiminde oyunun öğrenmedeki rolüne dikkat çekmişlerdir. Onlara göre rehberli oyunlar çocuğun fiziksel, sosyal-duygusal, dilsel, bilişsel ve bir bütün olarak kişilik yapısını istendik yönde değişime uğratar. Erken çocukluk döneminde verilecek eğitimde çocukların aktif katılımının sağlanması oldukça önemlidir. Öğretmenlere bu noktada önemli görevler düşmektedir.

Öğretmenlerin çocukların hangi yaşta neleri, nasıl öğrenebileceklerini bilmesi, hazırlayacakları etkinliklerin çocuklar için daha yararlı ve etkili olmasını sağlamaktadır (Başaran, 2006). Dahası öğretmenlerin çocukları düşünmeleri için cesaretlendirmeleri, özgüvenlerini desteklemeleri, sınıftaki her çocuğu dikkatli bir şekilde dinlemeleri gerekmektedir (Ezmeçi ve Akman, 2016). Devereux (2002) öğretmenlerin düşünmeyi teşvik etmede sorgulamanın önemine dikkat çekmiştir. Örneğin;

- “Eğer ... yaparsan ne olacak?”
- “... hakkında düşündün mü?”
- “... test ettiğinde ne olur? Bunun neden böyle olacağını düşünüyorsun?”

- “Bunu nasıl düzeltebilirsin? Bu rakamlarda ne dikkatini çekiyor?” gibi öğretmen çocuğa sorular yönelterek onun düşünme becerilerini geliştirebilir.

Çocuklara derin düşünme becerisi kazandırabilmek için Dağlıoğlu ve Çakır (2007) tarafından anne-baba ve öğretmenler aşağıdaki stratejiler önerilmiştir:

- Çocuğa etkinliğı tamamladıktan sonra etkinlik hakkında derin bir düşünme süreci yaşaması için zaman verilmelidir.
- Yapılan etkinlik hakkında çocuğa açık uçlu sorular sorulmalıdır.
- Çocukların etkinlik ile ilgili yaptıklarını, söylevlerini ve yorumlarını genişletme fırsatı verilmelidir.
- Çocukların ortaya koydukları zıt görüş ve yorumlara saygı duyulmalıdır. Dayatma yapılmamalıdır.
- Çocukların oyun oynarken neler yaptıklarını yorumlamalarına fırsat verilmelidir.
- Çocuklardan bir olayı anlatmaları için resimler yapmaları veya bir şekilde kendilerini ifade etmeleri sağlanmalıdır.
- Çocukların etkinlikte düşüncelerini organize etmeleri için onlara yardımcı olunmalıdır.
- Çocukların etkinliklerini anlık ve durağan değil devam eden bir aktivite olduğunu görmeleri sağlanmalı ve bir sonraki gün aktivitelere devam etmeleri konusunda cesaretlendirilmelidirler.

2.3. Uygulamalı Örnekler

Alan yazın incelendiğinde erken çocukluk döneminde düşünme becerilerine yönelik örnek tarafından hazırlanan etkinlikler incelenmiştir. Aşağıda Aizikovitsh-Udi ve Cheng (2015) tarafından etkinlikler yer almaktadır.

Etkinlik-1: *Arabaları sıralayalım*

Erken çocukluk döneminde öğrencilerden sıklıkla nesnelere şekillerine ve özelliklerine göre sıralamaları istenir. Örneğin, bir grup kırmızı arabaya, kırmızı kamyona, mavi arabaya ve mavi kamyona sahip olabilirler ve tüm arabaları tüm kamyonlardan veya tüm kırmızı araçları mavi araçlardan ayırmaları istenebilir. Bu tür bir aktivite, öğrencilerin her bir nesne sınıfının tanımı ve bu tanımın kendilerine sunulan mevcut örnek uzaya uygulanması hakkında düşünmelerine yardımcı olabilir. Eleştirel düşünmeyi akılda tutan öğretmenlerin önderliğinde öğrenciler, yeni tanıtılan nesnelere mevcut

nesnelerin özellikleriyle karşılaştırarak tümevarımsal akıl yürütmenin temellerini oluşturabilirler. Sarı bir araba, araba grubuna mı ait olmalı? Öğrenciler araba tanımının renge bağlı olup olmadığını düşünmelidir. Öğrencilerden ayrıca kendilerine ait kategoriler geliştirmeleri ve her bir kategorinin tanımlayıcı özelliklerini ifade etmeleri istenebilir.

Etkinlik-2: *Bu kimin kalemi?*

Başka bir aktivite türü, öğrencilere ikilemlerin veya iki çözümün eşit derecede geçerli olabileceği durumların sunulmasını içerir. Örneğin ilkokul öğrencileri şu ikilemi keşfedebilirler: “Birinin başka birinin kalemini sormadan alması doğru mudur?” ve “Bunun kabul edilebilir (örneğin, bir doktorun başka bir sınıf arkadaşı için reçete yazmaya ihtiyaç duyması) ve kabul edilemez (örneğin, açgözlülük) koşulları var mıdır?” soruları yöneltilir ve çocukların tartışması sağlanır. Öğrencilerin günlük yaşamlarındaki ahlaki durumları değerlendirerek mevcut inançlarını fark etmeleri ve bunlara meydan okumaları ve bir kuralın istisnalarını dikkate alma gibi akıl yürütme stratejilerini kullanmaları sağlanır.

Kaynakça

- Aisyah, S. (2019). Development of thinking skills in early childhood. *International Journal of Emerging Issues in Early Childhood Education*, 1(1), 51-67.
- Aizikovitsh-Udi, E., & Cheng, D. (2015). Developing critical thinking skills from dispositions to abilities: Mathematics education from early childhood to high school. *Creative education*, 6(04), 455. 10.4236/ce.2015.64045
- Akbaba, A., & Kaya, B. (2015). Okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(55), 148-160.
- Akbiyık, C., & Ay, G. K. (2014). Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik algıları: Bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 1-18.
- Akyol, N. A., & Aşkar, N. (2022). Erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2597-2629. <https://doi.org/10.17152/gefad.1081472>
- Aydemir, C. (2022). Okul öncesi dönem sorgulama temelli etkinliklerin çocukların felsefi tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Aykaç, N., & Aydın, H. (2006). *Öğrenme-öğretme sürecinde planlama ve uygulama*. Antalya: Naturel Yayıncılık.
- Başaran, N. (2006). *Erken öğrenme becerilerini değerlendirme aracının Tokat örnekleminde 48-66 ay Türk çocuklarına uyarlanması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Başarer, D., & Duman, E. Z. (2019). Felsefi süreç içinde düşünme olgusu. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 379-395.
- Beers, S. (2011). *Teaching 21st century skills: An ASCD action tool*. Virginia: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Beyer, B. K. (1984). Improving thinking skills: Practical approaches. *The Phi Delta Kappan*, 65(8), 556-560.
- Beyer, B. K. (2008). What research tells us about teaching thinking skills. *The Social Studies*, 99(5), 223-232.
- Beyth-Marom, R., Novik, R., & Sloan, M. (1987). Enhancing children's thinking skills: An instructional model for decision-making under certainty. *Instructional Science*, 16, 215-231.
- Bjorklund, D. F. (2023). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chuska, K. R. (1986). *Teaching the process of thinking, K-12*, Fastback 244 (Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation).

- Cüceloğlu, D. (2003). *İletişim donanımları: Keşke'siz bir yaşam için iletişim*. Remzi Kitabevi.
- Dağlıoğlu, H. E., & Çakır, F. (2007). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 28-35.
- Devereux, J. (2002). Developing thinking skills through scientific and mathematical experiences in the early years. L. Miller, R. Drury & R. Campbell (Eds.), *Exploring early years education and care* içinde (s. 52-61). London: David Fulton.
- Diamond, L. L. (2018). Problem solving in the early years. *Intervention in School and Clinic*, 53(4), 220-223.
- D'Zurilla T. J., Nezu A. M., & Maydeu-Olivares A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. Chang E. C., D'Zurilla T. J., Sanna L. J. (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* içinde (s. 11-27). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ennis, R. (1982). Children's ability to handle Piaget's propositional logic: A conceptual critique. S. Modgil and C. Modgil (Eds.), *Jean Piaget: Consensus and controversy* içinde (s.101-130). London: Holt, Rinehart and Winston.
- Erwin, E. J., Maude, S. P., Palmer, S. B., Summers, J. A., Brotherson, M. J., Haines, S. J., Stroup-Rentier, V., Zheng, Y. & Peck, N. F. (2016). Fostering the foundations of self-determination in early childhood: A process for enhancing child outcomes across home and school. *Early Childhood Education Journal*, 44, 325-333.
- Ezmeçi, F., & Akman, B. (2016). Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri Reggio Emilia yaklaşımı ve High/Scope programı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Gelman, R., & Gallistel, C. R. (1978). *The child's understanding of number*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gough, D. (1991). Thinking about thinking. *Research Roundup*, 7(2), (ISSN 8755.2590).
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Harlan, J. D. & Rivkin, M. S. (2004). *Science experiences for the early childhood years: An integrated approach*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Joseph G. E., & Strain P. S. (2010). Teaching young children interpersonal problem-solving skills. *Young Exceptional Children*, 13(3), 28-40.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12-15.

- Konrad M., Helf, S., & Itoi M. (2007). More bang for the book: Using children's literature to promote self-determination and literacy skills. *Teaching Exceptional Children*, 40(1), 64–71.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62(2), 155–178.
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6(1), 40-41.
- Lubart, T. I. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 295-308.
- Matthews, R., & Liu, C. H. (2012). Play and its role in learning. N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* içinde (s. 2647-2650). Springer New York Dordrecht Heidelberg London. 10.1007/978-1-4419-1428-6.
- Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Miterianifa, M., Ashadi, A., Saputro, S., & Suciati, S. (2021, January). Higher order thinking skills in the 21st century: critical thinking. In *Proceedings of the 1st International Conference on Social Science, Humanities, Education and Society Development, ICONS 2020, 30 November, Tegal, Indonesia*.
- Norris, S. P., & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking. The practitioners' guide to teaching thinking series*. Critical Thinking Press and Software, Box 448, Pacific Grove, CA 93950-0448; tele.
- Ojose, B. (2008). Applying Piaget's theory of cognitive development to mathematics instruction. *The Mathematics Educator*, 18(1), 26-30.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara Pegem A Akademi.
- Paul, R., Fisher, A., & Nosich, G. (1993). *Workshop on critical thinking strategies*. Foundation for Critical Thinking, Sonoma State University, Rohnert Park, CA.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Presseisen, B. Z. (1986). *Critical thinking and thinking skills: State of the art definitions and practice in public schools*. RBS, Philadelphia.
- Ridley, K. (2005). Thinking skills in the early years: A literature review. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, September 14-17, Pontypridd: University of Glamorgan.
- Ritter, S. M., & Mostert, N. (2017). Enhancement of creative thinking skills using a cognitive-based creativity training. *Journal of Cognitive Enhancement*, 1, 243-253. <https://doi.org/10.1007/s41465-016-0002-3>
- Seif, E. (1981). Thinking and education: A futures approach. *Journal of Thought*, 16(3) 73- 87.

- Şahin, M. K., & Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 5-20.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2023). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 24.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- UNICEF (2018). UNICEF Türkiye yıllık rapor 2018-Türkiye-UNICEF ülke işbirliği programı 2016-2020.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme¹

Arif Çerçi²

Ayşenur Şahin Kılıcı³

Özet

Ölçme değerlendirme uygulamaları, eğitim öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşmasını sağlamak ve başarıya kanıt oluşturmak açısından oldukça önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de öğretim sürecinin niteliğini artırmak, dili öğrenenlerin Türkçe öğrenme düzeylerini belirlemek, varsa eksik öğrenmeleri gidermek ve başarıya süreklilik kazandırmak için ölçme değerlendirme uygulamaları yapılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme değerlendirme etkinlikleri; öğretim süreci başlamadan önce öğrencinin dil seviyesini belirleyerek uygun sınıfa yerleştirmek, dil öğretim süreci devam ederken eksik öğrenmeleri belirlemek ve gidermek, dil öğretim sürecinin sonunda ise dili öğrenenler hakkında karar vermek amacıyla gerçekleştirilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerinin dengeli bir şekilde kazandırılması amaçlanmaktadır. Hem öğretim süreci hem de ölçme değerlendirme süreci bu dil becerilerini odağa alır. Ölçme değerlendirme etkinliklerinin dil öğretim sürecinin başlangıcından sürecin sonuna kadar sürekli olarak kullanılması dil becerilerinin dengeli olarak kazandırılmasına yardımcı olacaktır. Sürekli değerlendirmede süreç devamlı kontrol edildiği için eksik öğrenmeler giderilebilir ve öğretim süreci doğru bir şekilde yönlendirilebilir.

Dil becerileri ölçülürken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Her dil seviyesinde (A1, A2, B1, B2, C1, C2) dinleme, okuma, konuşma, yazma

1 Bu çalışma, Şahin Kılıcı, A. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

2 Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, arifcerci@gmail.com, 0000-0001-5398-8030

3 MSc, Gaziantep Üniversitesi, aysenursahin.sa@gmail.com, 0000-0001-9797-9881

becerilerine yönelik kazandırılması gereken birtakım davranışlar vardır. Ölçme değerlendirme sürecinde kullanılacak olan dilsel metinler ve sorular, o seviyede kazandırılması gereken davranışları ortaya çıkarabilecek nitelikte olmalıdır. Ayrıca metinlerin günlük yaşamla, Türk kültürüyle ilişkili olmasına özen gösterilerek “işlevsel dil öğretimi” gerçekleştirilmeli ve “dille birlikte kültürün öğretilmesi” sağlanmalıdır. Öğrenciye sorulan sorulardaki ya da kullanılan metinlerdeki dil bilgisel yapılar öğrenciye öğretilmiş olan dil bilgisi yapılarından oluşmalıdır. Anlamı bilinmeyen sözcük sayısı çok fazla olmamalıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme değerlendirme yaparken kullanılacak pek çok ölçme değerlendirme aracı vardır. Becerilerin doğasına uygun ve kazanımları ölçebilecek birden fazla ölçme değerlendirme aracının kullanılması etkili bir ölçme değerlendirme yapılması için oldukça önemlidir. Geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının yanı sıra alternatif (süreç) ölçme değerlendirme araçlarına da yer verilmelidir.

1. Giriş

Eğitim, en genel tanımıyla bireyleri önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda yetiştirme sürecidir. Eğitim sürecinin sonunda bireylerin farklılaşması, önceden belirlenmiş olan amaçlara ulaşmış olması beklenir (Büyükalın, 2007). Bireylerin belirlenen bu amaçlara ulaşıp ulaşmadığını ya da ne oranda ulaştığını belirlemek için de ölçme değerlendirme uygulamaları yapılır. Göçer'e (2018) göre ölçme değerlendirme uygulamaları, hem var olan durumun belirlenmesi noktasında hem de eğitim sürecine yön vererek önceden belirlenen amaçlara ulaşılması noktasında büyük işleve sahiptir.

Ölçme değerlendirme, geçmişten günümüze her zaman büyük bir öneme sahip olmuştur. Ancak ölçme değerlendirmeye yüklenen işlev zaman içinde değişiklik göstermiş, günümüzde ölçme değerlendirmenin kapsamı genişlemiştir. Buna paralel olarak ölçme değerlendirme daha fazla önem kazanmıştır. Önceleri ölçme değerlendirme, eğitim sürecinin sonunda yapılan ve öğrencinin başarısını belirleyen bir uygulama olarak görülüyordu. Ölçme değerlendirmenin en büyük amacı öğrenciyi “başarılı/başarısız” şeklinde yargılamaktı. Genellikle bu yargılama işi öğrenme öğretme süreci bittikten sonra tek seferde yapılan ölçme değerlendirme uygulamalarıyla sınırlıydı. (Yiğit, 2013). Günümüz eğitim anlayışına baktığımızda ise ölçme değerlendirmenin yalnızca “bireyin amaçlara ulaşma düzeyini belirlemek”ten ibaret olmadığı görülmektedir. Günümüzde ölçme değerlendirme; öğrencilerin tanınması, öğrenme öğretme sürecinin planlanması, öğrenme öğretme süreci içerisindeki etkinliklerin oluşturulması, süreç içerisinde yapılan tüm çalışmaların etkililiğinin belirlenmesi gibi birçok işlevi üstlenen

bir unsur olarak görülmektedir. Ölçme değerlendirme yönelik bu bakış açısı ölçme değerlendirme uygulamalarının sadece öğretim sürecinin sonunda değil, eğitim öğretim sürecinin tamamında uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Ölçme değerlendirme sürecinin eğitim öğretim sürecinin tamamına yayılmasını gerekli kılan yeni anlayışla birlikte ölçme değerlendirme uygulamalarına verilen önem daha da artmıştır. Çünkü eğitim öğretim sürecinin her anında kullanılan ölçme değerlendirmenin niteliği, öğrenmenin de niteliğini etkilemektedir.

2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

İçinde yaşadığımız bu çağ uluslararası etkileşimin yoğun olarak yaşandığı, bireylerin çeşitli nedenlerle yabancı dil öğrenmeye büyük ilgi duyduğu bir çağdır. Dolayısıyla Türkçenin de yabancı dil olarak öğrenilmesine yönelik talepler ciddi oranda artmıştır. Taleplerde görülen bu artış, Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesine yönelik nitelikli eğitim öğretim süreci tasarlamayı bu durum da nitelikli ölçme değerlendirme uygulamaları yapmayı zorunlu kılmıştır. Çünkü iyi bir eğitim doğru kararlar almaya, doğru kararları almak ise etkili ölçme değerlendirme uygulamalarına dayanmaktadır. (Şahin Kılıcı, 2023).

Dil öğretimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerilerinin dengeli ve bütüncül bir şekilde dili öğrenene kazandırılması sürecidir. Dil öğretimi tek başına, soyut olarak dil becerilerini öğretmek değildir. Dil öğretimi yaparken herhangi bir beceriye odaklanıp başka bir beceriyi ihmal etmek, dilin öğrenilmediğinin göstergesi olacaktır. Günümüzde yabancı dil öğreniminde sıkça duyduğumuz “anlıyorum ama konuşamıyorum” şeklindeki ifade o dilin öğrenilmediğine işaret etmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde tüm dil becerilerinin dengeli bir şekilde geliştirilmesi ve bu becerilerin günlük yaşam içinde kullanılmasını sağlamak gerekmektedir. Güzel ve Barın (2016) da yabancı dil eğitiminin amacına ulaşması için dili öğrenenlerin, dil eğitimi sonucunda elde ettikleri bilgileri uygulamaya dönüştürmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yabancı dil öğretimi sürecinde alınan bilgilerin yaşama daha kolay aktarılabilmesi için dil öğretim süreci gerçekleştirilirken yaşama uygun dilsel metinlerin kullanılmasında, yaşama dönük etkinliklerin yapılmasında yarar vardır. Ayrıca dil öğretimi yaparken dilin canlı ve yaşayan bir varlık olduğundan yola çıkılarak dili öğretilen zamandaki yaşayan şekliyle öğretmek; ihtiyaçlara yanıt verecek, günlük yaşamda kullanılacak/işlevsel şeklini vermek dil öğretimini soyutluktan kurtarma yolunda önemli bir nokta olacaktır.

Diğer tüm öğretme süreçlerinde olduğu gibi Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yaparken de öğretimin başarıya ulaşması için sağlıklı ölçme

değerlendirme uygulamaları yapmak gerekmektedir (Coşkun, 2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencinin dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kullanabilmesi beklenmektedir. Öğrencilerin dil becerilerini ne oranda kazandıkları ise ölçme değerlendirme uygulamalarıyla belirlenmektedir (Boylu, 2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitim süreci öncesinde birtakım amaçlar belirlenir ve bu amaçlara ulaşmak için çeşitli öğrenme öğretme etkinliklerine yer verilir. Eğitim süreci başında, süreç devam ederken ve süreç sonunda ölçme değerlendirme uygulamaları yapılarak dil öğrencisinin hazırbulunuşluk düzeyi, sürecin etkililiği, dil öğrenenin başarı durumu hakkında bilgilere ulaşılır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yaparken amaçlar, “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni”nde yer alan dil yeterlilik düzeylerine göre sınıflandırılmış kazanımlar dikkate alınarak şekillendirilir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM); Avrupa ülkelerinde dil öğretim programları hazırlanırken, ders materyalleri seçilirken yönlendirme yapmayı ayrıca ortak ve genel bir çerçeveye sunmayı amaçlayan uluslararası bir metindir. OBM’de Yabancı dil öğretiminde “dil yeterlilik düzeyleri” tanımlanarak hangi seviyede hangi dil becerilerine sahip olunması gerektiği belirtilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de OBM’de yer alan dil düzeyleri ve bu düzeydeki kazanımlar dikkate alınarak ders kitapları hazırlanır ve eğitim süreci bu doğrultuda şekillenir. Öğretim sadece bilgi aktarımı olmadığı için ve geribildirim öğrenme sürecine önemli etkisi bulunduğu için OBM’de yabancı dil öğretiminde kullanılacak ölçme değerlendirme araçlarına da değinilmiştir. Ölçme değerlendirme sürecinde de OBM’de yer alan önerilerden yararlanmak mümkündür.

2.1. Ölçme Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme kavramları çoğu zaman birbirinin yerine kullanılsa da birbirinden farklı anlama gelen iki kavramdır. Ölçmenin odak noktası gözlemdir. Turgut ve Baykul (2019) ölçme işinin herhangi bir özelliğin gözlemlenerek gözlem sonucunun sayı ve sembollerle ifade edilmesi olduğunu belirtmektedir. Güler (2015) de benzer bir ifadeyle yaşamdaki pek çok şeyin değiştiğini ve bizim bu değişimleri gözlemlememizin ölçmenin temelini oluşturduğunu belirtmiştir. Her iki tanımda da üzerinde durulan ortak nokta “gözlem”dir. Ölçme süreci gözlemlerle başlamaktadır. Gözlemler sürecine neden olan unsur ise “fark”tır. Nesnelere belirli niteliklere sahip oluş dereceleri arasındaki fark, nesnelere gözlemler ihtiyacını oluşturmuştur. (Şahin Kılıcı, 2023). Ölçme süreci farklılıkların gözlemlenip sayı ve sembollere dönüştürülmesi ile son bulmaktadır. Tek başına ölçme işi yargılama yapmak için yeterli değildir dolayısıyla ölçme süreci sonunda yargılama yapılmaz. Bu nokta, ölçmenin değerlendirmeden farklı olduğunun göstergesidir.

Değerlendirme, ölçme süreciyle gözlemlenip ifade edilen sonuçların bir ölçütle karşılaştırılması ve bir yargıya ulaşılması sürecidir (Turgut & Baykul, 2019). Değerlendirme işlemi için ölçme yapmak ön koşuldur. Ölçme tek başına karar almak için yeterli olmasa da karar alma sürecinde gereklidir. Örneğin her sorunun 10 puan olduğu bir kur atlama sınavda bir öğrencinin 5 soruyu doğru yanıtlayarak 50 puan aldığını varsayalım. Öğrencinin 50 puan alması ölçme sürecini oluşturmaktadır. Öğrencinin o derse ilişkin bilgisi çeşitli ölçme araçlarıyla ölçülmüş/gözlemlenmiş ve bir puan verilmiştir. Bu sınavda geçme notunun 70 (ölçüt) olduğunu varsayarsak öğrencinin aldığı 50 puan ölçüt olan 70 puanla karşılaştırılıp öğrencinin kuru geçmemesi “kalması” değerlendirme sürecini oluşturmaktadır.

Ölçme değerlendirme, birçok farklı yöntemle ve ölçme aracıyla yapılabilir. Ölçme yöntemleri geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri (yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, çoktan seçmeli sorular, doğru yanlış soruları, eşleştirme soruları, kısa cevaplı sorular) ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri (performans görevleri, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı vb.) olarak iki grupta incelenebilir. Her ölçme değerlendirme yönteminin yararları ve sınırlılıkları vardır. Ölçme değerlendirme yöntemi seçilirken “amaç” başka bir ifadeyle öğretilmek istenen kazanım dikkate alınmalıdır. Ayrıca ölçme değerlendirme uygulamaları sırasında amaca uygun olan çeşitli ölçme yöntemlerinin bir arada kullanılmasında yarar vardır. Coşkun (2019) Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken tek bir ölçme aracının doğru bilgiyi sunmayabileceğine dikkat çekmiştir.

3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılabilecek Ölçme Değerlendirme Araçları

3.1. Yazılı Sınavlar

Yazılı sınavda yanıtlayıcılar soruyu düşünür, organize eder ve yanıtını yazılı olarak ifade eder. Öğrenci sorunun yanıtını kendisi oluşturur (Tekinal, 2000; Güler, 2015). Öğrenci yanıtı tamamen kendisi oluşturduğu için yani herhangi bir sınırlama/seçenekten seçme söz konusu olmadığı için yazılı sınavlar yanıtlayanlara bir özgürlük alanı oluşturur. Yazılı sınavların hazırlanması kolaydır ancak değerlendirmesi zordur ve değerlendirme süreci öznedir. Değerlendirmedeki zorluklar ve nesnellikten uzak olması yazılı sınavların sınırlılıkları arasındadır (Tekinal, 2000).

Türkçe dersi bir ifade dersidir. Öğrencilerin kendilerini gerek yazılı gerek sözlü olarak doğru bir şekilde ifade edebilmesi Türkçe dersi ile kazandırılmak istenen beceriler arasındadır. Ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de hedef dili yazılı ve sözlü olarak yetkin bir

şekilde kullanmak son derece önemlidir. Yazma becerisine ilişkin amaçları kazandırmada ya da değerlendirmede yazılı sınavlar kullanılmaktadır. Yazılı sınavlar yalnızca yazma becerisine dönük olmak zorunda değildir. Anlama ve anlatma becerilerini birlikte değerlendirmek dile bütüncül yaklaşmak açısından yararlı olacaktır. Örneğin anlama becerilerinden olan okuma becerisiyle ilgili uygulamalarda da yazılı sınavlardan yararlanılarak anlama ve anlatma becerisi birlikte değerlendirilebilir. Öğrencinin dil düzeyine uygun bir okuma metni seçilip (metindeki sözcük sayısının seviyeye uygunluğu, bilinmeyen kelime sayısının fazla olmaması, metindeki cümlelerin öğretilen dil bilgisi kurallarıyla oluşturulmuş olması vb.) okuma metnine yönelik soruların bir kısmının yazılı olarak cevaplanması istenilebilir. Böylece hem okuma hem de yazma becerisine yönelik bir etkinlik gerçekleştirilmiş olur. Diğer bir anlama becerisi olan dinleme becerisi de yazılı sınavlarla ölçülerek hem anlama hem de anlatma becerisinin birlikte kullanılması sağlanabilir. Dinleme metni seçilirken ve dinleme metnine ilişkin sorular oluşturulurken de yine “dil seviyesi” göz önünde bulundurulmalı, öğrenilen dil bilgisi yapılarıyla hazırlanan, seviyeye uygun, bilinmeyen sözcük sayısının 3 ya da 5 sözcük arasında olduğu bir metin kullanılmalıdır.

3.2. Sözlü Sınavlar

Sözlü sınavlarda sorular sözlüdür ve yanıtlar da aynı şekilde sözlü olarak verilir (Önder, 2008). Hem sözlü sınavlarda hem de yazılı sınavlarda yanıtlar, cevaplayanlar tarafından oluşturulur. Yani çoktan seçmeli ya da eşleştirme sınavlarındaki gibi var olan yanıtlar arasından uygun olanı seçme söz konusu değildir. Yanıtı, doğrudan soruyu yanıtlayan kişi kendisi oluşturur. Yazılı sınavlarda oluşturulan bu yanıtlar yazılı olarak ifaden edilirken sözlü sınavlarda yanıtlar sözlü bir şekilde konuşarak ifade edilir.

Günlük yaşamda insanlar daha çok konuşarak/dinleyerek iletişime geçerler. Bu anlamda konuşma becerisi günlük hayatta oldukça önemli bir yer tutar. İnsanlar bazen karşılıklı konuşma (diyalog) yapar. Bazen de bağımsız olarak bireysel konuşma yapar. Türkçe yabancı dil olarak öğretilirken de genellikle bu iki konuşma türüne göre etkinliklere yer verilir. Konuşma becerisi ölçülürken de her iki konuşma türüne göre sözlü sınav yapılabilir.

Sınav sözcüğü geçmişten bugüne insanları korkutan bir sözcüktür. Söz konusu “yabancı dil” olunca bu korku daha da artmaktadır. Bundan dolayı sözlü sınavlar gerçekleşirken yapay bir ortamdan uzak durulmalı, dil öğrenenler mümkün olduğunca rahat hissettirilmeli, günlük yaşamda normal bir konuşma yapacakmış hissi verilmelidir. Sözlü sınavlar, özellikle konuşma ve dinleme becerisinin ölçülmesinde (bu iki beceri genellikle iç içe olduğu

için) vazgeçilmez bir sınav türüdür. Ancak değerlendirme objektifliğinin zayıf olması göz önünde bulundurulmalıdır. Sözlü sınavları desteklemek amacıyla alternatif ölçme değerlendirme araçları sözlü sorular yanıtlanırken kullanılarak süreç daha objektif bir hâle getirilebilir.

3.3. Çoktan Seçmeli Testler

“Cevapların cevaplayıcılar tarafından verilmediği, doğru cevabın testi hazırlayan/lar tarafından seçenekler arasında verilerek cevaplayıcılardan doğru cevabın bulunmasının istendiği testlerdir” (Güler, 2005: 89). Dil becerileri değerlendirilirken en çok kullanılan ölçme değerlendirme araçlarından biri çoktan seçmeli testlerdir (Kayarkaya, 2018; Boylu, 2019). Çoktan seçmeli soruların yabancı dil öğretiminde tek başına ya da ağırlıklı olarak kullanılması birtakım olumsuzluklara neden olabilir. Çoktan seçmeli testlerde cevabı dil kullanıcısı kendisi oluşturmadığı için üretim söz konusu olmamaktadır. Bu da dil becerilerini kullanmayı sınırlamaktadır. Okuma becerisine ya da dinleme becerisine yönelik kimi soruların test maddesi olmasında bir sakınca yoktur ama sadece/ ağırlıklı olarak test maddesi kullanılması yaratıcılığı/ üretimi sınırlandırır.

3.4.Eşleştirme Soruları

Bu tür sorularda iki liste vardır. Listelerde birbiriyle ilişkili bilgiler yer alır ve bunların eşleştirilmesi istenir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde –özellikle başlangıç seviyesinde- kelimelerle anlamın eşleştirilmesi, kelimelerle görselinin eşleştirilmesi, zıt anlamlı sözcüklerin eşleştirilmesi istenilebilir (Coşkun, 2019). Sözcük öğretiminde ya da sözcük öğretiminin değerlendirilmesinde eşleştirme sorularından yararlanılabilir.

3.5. Doğru Yanlış Soruları

Yanıtın “doğru” ya da “yanlış” olduğu sorulardır. Ancak bu sorular soru cümlesi şeklinde değil, önerme olarak ifade edilir (Güler, 2015). Doğru yanlış testlerinde yanıt ya doğru ya da yanlış olduğu için şans başarısı ihtimali (%50) oldukça yüksektir. Bu durum güvenilirliği düşürmektedir. Sınırlılıklarına rağmen bir sınavda doğru yanlış testlerine yer vermekte sakınca yoktur. Özellikle dinleme/okuma becerilerine ilişkin soruların birkaç tanesinin doğru yanlış sorusu olması sınavı tekdüzelikten kurtarabilir. Doğru yanlış sorularıyla bilgiyi hatırlama ya da okunan/dinlenen metni anlamaya yönelik ölçümler yapılabilir. Daha üst bilişsel beceri gerektiren becerilerin ölçülmesinde doğru yanlış testlerinin kullanılması uygun olmayacaktır.

3.6. Kısa Cevaplı Sorular

Kısa cevaplı sorular da tıpkı yazılı yoklama sorularında olduğu gibi yazılı olarak cevap verilmesi istenilen sorulardır. Yazılı sorularda cevap birkaç cümle, bir ya da birkaç paragraf olurken kısa cevaplı soruların cevabı kısadır. Kısa cevaplı sorularda cevaplar bir sözcük, bir cümle ya da sayı olabilir (Güler, 2015; Şalgam, 2016). Kısa cevaplı sorular çeşitli türlere ayrılmıştır. Kısa cevap gerektiren sorular, soru cümlesi ya da eksik cümle biçiminde olabilir. Soru cümlesi şeklindeki maddeler tanım yapmayı ya da tanımlı yapılmış olan bir kavramı ifade etmeyi gerektirir (Çakmak, 2011).

Kısa cevaplı sorular Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken sıkça kullanılan soru maddeleri arasındadır. Özellikle okuma metinlerinde metin altı sorularında kullanılır. Metinle ilgili kısa yanıt gerektiren bir soru sorularak cevabı için birkaç kelimelik boşluk bırakılarak kısa cevaplı soru oluşturulur. Bunun yanı sıra özellikle temel seviyede tanışma diyalogları oluşturulup eksik yanıtları öğrencinin tamamlaması istenilebilir. Buradan da anlaşılacağı üzere kısa cevaplı sorular, günlük kalıp ifadelerin öğretiminde kullanılmaya uygundur. Okuma becerisinde sıklıkla kullanılan kısa cevaplı sorularla yazma becerisini de değerlendirmek istemek oldukça risklidir. Birkaç sözcükten veya bir cümleden ibaret olan kısa cevaplı sorularla “yazma” becerisini değerlendirmeye çalışmak doğru bir yaklaşım olmayabilir. Çünkü yazma işi daha uzun yazılar yazmayı gerektiren daha yaratıcı bir süreçtir.

3.7. Performans Görevleri

Performans ölçmede amaç: öğrencinin “yapma” becerisini göstermesidir (Göçer, 2018). Performans işlerinde bilgiyi uygulamaya dökmek esastır. Performans işleri, grupla ya da bireysel olarak “yapma” faaliyetini kapsamaktadır.

Performans görevleri Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özellikle hazırlıklı konuşma noktasında kullanılacak bir alternatif değerlendirme yöntemidir. Öğrenciye önceden birtakım görevler verilerek daha sonra öğrencinin bu görevi yerine getirmesi sağlanabilir. Örneğin öğrencilerden ikili gruplar oluşturularak her öğrenciye günlük yaşamla ilgili birtakım görevler verilip hazırlık süresi tanındıktan sonra o role bürünerek canlandırma yapmaları istenilebilir. Ya da temel seviyede bir öğrenciden pazarda satıcı diğer öğrenciden müşteri olması istenilebilir. Bir öğrenciden garson diğerinden müşteri olması istenilebilir canlandırma yapılmadan önce öğrencilerin örnek menü hazırlamaları sağlanarak süreç daha gerçekçi ve eğlenceli hâle getirilebilir.

3.8. Kontrol Listesi

Kontrol listesi, öğrencinin ortaya koyduğu performansın kaydını tutmayı sağlayan yardımcı bir araçtır (Göçer, 2018). Öğrenci bir davranışı sergilerken ya da bir ürün oluştururken gözlemlenip beklenen davranışı gösterip göstermediği tespit edilir (Şahin Kılıcı, 2023).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde her seviyede (A1, A2, B1, B2, C1, C2) dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerine yönelik beklenen davranışlar vardır. Bu davranışlar listelenerek öğrencinin davranışı gözlemlenip gereken davranışı gösterip göstermediği belirlenebilir. Böylece öğrencinin performansı ile amaçlanan davranışlardan hangilerini kazanmış olduğu belirlenecek ve varsa kazandırılması amaçlandığı hâlde kazandırılmayan davranışlar değerlendirici tarafından belirlenerek eksiklikler giderilebilecektir. Herhangi bir dil becerisine yönelik değerlendirme yaparken hiçbir ölçme aracı bulundurmadan rastgele değerlendirme yapmak performans gerçekleşirken pek çok noktanın fark edilmemesine yol açabilir. Ama amaçlanan davranışların yer aldığı bir kontrol listesi bulundurmak gereken davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemekte büyük kolaylık sağlayacaktır.

3.9. Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli puanlama anahtarı, performansı tanımlayan ölçütleri içeren puanlama rehberidir. Herhangi bir çalışmanın tanımlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır (Özbay, 2016, s.168). Dereceli puanlama anahtarı bir işin sadece “gözlenip gözlenmediği” ile ilgilenmez. Gözlenen özelliğin –kategorik olarak- derecesini de ifade eder. Bir ürün ya da davranış ortaya koyacak olan öğrenci dereceli puanlama anahtarını kendisine rehber alabilir. Bu yönüyle dereceli puanlama anahtarının sadece değerlendirme yapmadığını öğretmeyi de hedeflediğini söylemek mümkündür.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminden özellikle anlatma becerilerinin (konuşma- yazma) değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarından yararlanılabilir. Öğrenci davranışı gerçekleştirmeden önce dereceli puanlama anahtarında yer alan maddeleri/kategorileri görünce neyi nasıl yapması gerektiği yönünde fikir sahibi olacaktır. Gereken noktalara dikkat etme olasılığı artacaktır. Değerlendirici için de dereceli puanlama anahtarı kullanmak davranışın hangi düzeyine ne kadar puan vermesi gerektiği noktasındaki bilinmezliği ortadan kaldıracaktır.

4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dil Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken amaç; dili öğrenenlerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini dengeli olarak kullanabilmesini sağlamaktır. Her dil düzeyine göre öğrenciden beklenen kazanımlar vardır. Öğrencinin amaçlanan düzeye ulaşmasını sağlamada ve ulaştığı düzeyi belirleyip karar almada ölçme değerlendirme uygulamalarından yararlanılmaktadır.

Dil öğretim süreci başlamadan önce yapılan ölçme değerlendirme etkinlikleri öğrenciyi uygun sınıfa yerleştirmede, süreç devam ederken yapılan ölçme değerlendirme etkinlikleri süreç içindeki öğrenme eksiklerinin belirlenip giderilmesinde, süreç sonunda yapılan ölçme değerlendirme etkinlikleri ise çıktılarının görülmesi noktasında son derece büyük öneme sahiptir. Öğrencilerin dil becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinlikler dört temel dil becerisine göre yapılmaktadır.

4.1. Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde oldukça önemli bir yeri olan ve günlük yaşamda en çok kullanılan dil becerisi olan dinlemeyi Doğan (2016: 5); “İçine işitmeyi de alan aktif bir zihinsel süreç” olarak tanımlamaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisi noktasında öğrenciden beklenen dil seviyesine uygun olan dinleme metinlerini doğru anlamasıdır. Her seviyede beklenen anlama da farklıdır. Örneğin temel seviyede “dinlediği metni ana hatlarıyla anlaması” beklenirken ileri seviyede “dinlediği metindeki örtük anlamları anlaması” da beklenmektedir. Hem metin hem de anlama düzeyi seviyeye göre değişkenlik göstermektedir.

Güzel ve Barın (2016) A1 seviyesindeki bir dinleme metninin 140-160 kelime arasında, A2 seviyesindeki bir dinleme metninin 160-180 kelime arasında, B1 seviyesindeki bir dinleme metninin 180-200 kelime arasında, B2 seviyesindeki bir dinleme metninin 200-220 kelime arasında, C1 seviyesindeki bir dinleme metninin 220-240 kelime arasında, C2 seviyesindeki bir dinleme metninin 240-260 kelime arasında olması gerektiğini belirtmektedir. Kelime sayıları seviye ilerledikçe artış göstermektedir. Çünkü seviye ilerledikçe hem nitelik hem de nicelik olarak dinleme seviyesi artış göstermelidir. Ancak unutulmamalıdır ki dinleme becerisi değerlendirilirken kullanılan metnin türü büyük öneme sahiptir. Öyküleyici anlatıma sahip bir metni anlamakla bilgilendirici bir metni anlamının zorluğu ve gereken dikkat aynı değildir. Bilgilendirici metinleri anlamak daha yoğun bir zihinsel çaba gerektirir. Bu nedenle bilgilendirici

bir dinleme metni kullanılıyorsa yukarıda belirtilen kelime sayılarının altında kelime bulunan metinler seçilebilir.

Dinleme metinlerinde bulunması gereken bir başka özellik de kullanılan metnin doğru seslendirilmiş olmasıdır. Vurgu, tonlama ve telaffuz önemlidir. Çünkü dili öğrenenler duyduklarını örnek almaktadırlar. Bunun yanı sıra metinlerde bilinmeyen sözcük sayısının çok olmaması 3-5 arasında olması gerekmektedir. Bilinmeyen sözcük sayısı çok olursa öğrenci bilmediği sözcüklere odaklanıp metinden kopabilir.

Dinleme becerisi değerlendirilirken hem geleneksel hem de alternatif ölçme değerlendirme araçlarından yararlanılabilir. Coşkun (2019: 306) “dinleme becerisinin fiziksel ve gözlenebilir durumları için öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem formları ve kontrol listeleri”nin kullanılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca dinlediğini anlama becerisini ölçmek için doğru yanlış soruları, kısa cevaplı sorular, eşleştirme soruları kullanılabilir.

4.2. Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme

Okuma kavramını Coşkun (2019: 306) “seslerin bir araya gelerek anlamlı bir birim oluşturduğu kelimelerin zihinde anlamlandırılması süreci”, Güneş (2012:2) “görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç” olarak tanımlamıştır. Okuma işi de tıpkı dinlemede olduğu gibi zihinsel birtakım faaliyetleri gerekli kılan karmaşık bir süreçtir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi ölçülürken kullanılan metinlerin hem içerik olarak hem de kelime sayısı olarak seviyeye uygun olması gerekmektedir. Örneğin OBM’de A1 düzeyindeki bir öğrenciden “ifadeleri teker teker, bildik isimleri, sözcükleri ve temel ibareleri seçerek ve gerektiğinde tekrar okuyarak çok kısa, basit metinleri anlayabilmesi”nin beklendiği belirtilmektedir. A1 düzeyindeki bir öğrencinin okuma becerisini; anlaşılması zor, uzun bir metin ile ölçmek doğru olmayacaktır. Ayrıca herhangi bir dil seviyesini ölçmek için metin belirlerken metindeki dil bilgisi yapılarının öğretilen dil bilgisi yapılarından oluşmasına dikkat edilmeli gerekirse metinlerde değişikliğe gidilmelidir. Dinleme metinlerinde olduğu gibi okuma metinlerinde de bilinmeyen sözcük sayısı fazla olmamalıdır.

Okuma becerisine yönelik ölçme değerlendirme yaparken kısa yanıtli sorular, doğru yanlış soruları, test soruları, eşleştirme soruları kullanılabilir. İleri seviyelerde okuma becerisini yazma becerisiyle birleştirerek okuma metninden hareketle sözlü sınav soruları hazırlanarak öğrenciden kompozisyon niteliğinde yazılar yazması beklenebilir.

4.3. Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme

Konuşma, insanın iletişim içinde olduğu sürecin dinleme becerisinden sonraki en büyük kısmını oluşturmaktadır. Günlük yaşamda oldukça fazla kullanılan “konuşma” becerisi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de son derece önemlidir. Çünkü dil bir iletişim aracıdır ve insanlar günlük yaşamda daha çok konuşarak iletişim kurarlar. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin de günlük yaşamda rahat iletişim kurabilmeleri için konuşma becerilerini her düzeyde hedeflenen seviyeye çıkarmak gerekmektedir.

OBM’de konuşma becerisi iki ayrı kategoride ele alınmıştır. Bunlar: karşılıklı konuşma ve kendini ifade etmedir. Kendini ifade etme bireysel konuşmayı oluştururken karşılıklı konuşmada diyalog vardır. Konuşma becerisi değerlendirilirken her iki kategoriye uygun konuşma ortamları oluşturulmasında yarar vardır. Konuşma becerisi değerlendirilirken diğer dil becerilerinde de olduğu gibi öğrencinin dil seviyesi göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca konuşulacak konular yaşama dönük ve işlevsel konular olmalıdır. Öğrenciyi rahat hissettirmek konuşma becerisinde büyük öneme sahiptir çünkü konuşma işi anlık olarak gerçekleştiği için öğrencinin kaygı düzeyi diğer becerilere oranla daha yüksek olabilir.

Konuşma becerisi performans dayalı bir beceri olduğu için özellikle alternatif ölçme değerlendirme araçlarından yararlanılabilir. Her seviye için o seviyenin amaçlarına uygun olarak hazırlanmış kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları konuşma süreci devam ederken kullanılabilir. Birden fazla değerlendirenin olması kimi durumlarda daha uygun olabilir. Belirli ölçütler ifade edilerek akran değerlendirmesi de yapılabilir. Akran değerlendirmesi yapılırken özenli davranmak ve öğrencinin hevesini kırabilecek cümleler kurulmasını önlemek önemlidir.

4.4. Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

Yazma becerisi de konuşma becerisi gibi bir “anlatma” becerisidir. Ancak yazma sürecinde -konuşma sürecinden farklı olarak- geriye dönüp yazılanı kontrol etmek; ekleme, çıkarma ya da değişiklik yapmak mümkündür.

Yazma becerisi genellikle en son gelişen beceridir. Günlük yaşamda daha az kullanılan bir beceri olması, yazma çalışmalarına temel seviyede çok kısa birkaç cümleyle yer verilmesi bu durumun nedenleri arasında olabilir. Ancak bir dili tam anlamıyla öğrenmek için 4 temel dil becerisinin dengeli olarak öğrenilmesi gerekliliği düşünülüp yazma becerisine de gereken önem verilmelidir.

Yazma becerisine yönelik ölçme değerlendirme etkinlikleri yaparken yazma becerisini özellikle anlama becerileri (dinleme ve okuma) ile ilişkilendirmek yazma sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Örneğin sonuç kısmı verilmeyen bir okuma metninin tamamlanması istenilebilir. Ya da dinlediği metne ilişkin uzun yanıt gerektiren sorularla öğrenci birkaç paragraflık yanıt vermeye yöneltilir.

Yazma becerisinin değerlendirilmesinde pek çok ölçme değerlendirme yöntemi kullanılabilir. Yazılan metin somut olarak karşımızda durduğu için üzerinde konuşmak konuşma becerisine oranla daha kolaydır. Metinler çoğaltılarak diğer öğrencilere dağıtılıp akran değerlendirmesi yaptırılabilir. Öğrenciden kendi yazdığı metni değerlendirmesi istenerek öz değerlendirme yaptırılabilir. Dil seviyesinin yazma kazanımlarına uygun olarak hazırlanan dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listesi kullanılabilir. Yazılan metne bol bol geri bildirimde bulunularak aynı metnin tekrar yazılması istenilebilir. Tekrar yazılan metinler de kontrol edilerek yeniden geri bildirim verilmelidir.

5. Sonuç

Son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine yönelik talepler artmıştır. Artan talepler; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde planlamanın, eğitim öğretim sürecinin ve ölçme değerlendirmenin öneminin daha da ön plana çıkmasına neden olmuştur. Çünkü dil öğretimini amacına ulaştırmak için doğru planlama yapmak, doğru kararlar almak ve eğitim öğretim sürecini doğru bir şekilde yapılandırmak gerekir. Ölçme değerlendirme, doğru kararların alınabilmesi için bir ön koşuldur.

Ölçme değerlendirme uygulamaları; eğitim öğretim süreci başlamadan önce öğrenciyi tanımak ve uygun sınıfa yerleştirmek için, eğitim öğretim süreci içinde süreci kontrol etmek varsa eksik öğrenmeleri belirleyip gidermek için, süreç sonunda ise öğrencinin başarı düzeyini belirlemek için yapılmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken de sürekli yapılan ölçme değerlendirme uygulamaları, dil öğretiminin amacına ulaşmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca öğrenci başarısı için kanıt oluşturacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde genel amaç, dört temel dil becerisinin dengeli olarak kazandırılmasıdır. Beceriler anlama ve anlatma becerileri olarak gruplandırılır. Dinleme ve okuma, anlama becerisini; konuşma ve yazma, anlatma becerisini oluşturmaktadır. Her becerinin mümkün olduğunca birlikte öğretilmesinde yarar vardır. Çünkü günlük yaşamda aynı anda birden fazla dil becerisi kullanılabilir. Örneğin karşılıklı konuşma yaparken söz hakkı geldiğinde konuşur sonra karşı tarafı dinleriz. Ya da okulda, konferansta konuşmacıyı dinlerken not alır yani yazma

becerisini de kullanırız. Bu nedenle becerilerin birbiriyle ilişkilendirilerek öğretilmesi ve değerlendirilmesinde yarar vardır. Birbirinden bağımsız dinleme, okuma, konuşma, yazma konuları/soruları belirleyerek ölçme değerlendirme yapmaktansa en azından iki beceriyi birbiriyle ilişkilendirerek ölçme değerlendirme soruları hazırlamak daha yararlı olacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak ölçme değerlendirme araçları son derece önemlidir. Kazanımların düzeyini ölçmeye uygun olan ölçme değerlendirme araçlarının tercih edilmesi gerekir. Herhangi bir beceri ölçülürken amaca uygun olan ölçme değerlendirme araçlarından birkaç tanesini kullanmak ölçme değerlendirmede çeşitliliği sağlamak açısından yararlı olacaktır. Dinleme ve okuma becerisi değerlendirilirken kısa cevaplı sorular, doğru yanlış soruları, çoktan seçmeli maddeler, uzun yanıt gerektiren açık uçlu sorular kullanılabilir. Konuşma becerisine yönelik ölçme değerlendirme etkinlikleri yapılırken konuşma davranışı anlık olarak gerçekleştiği için sergilenmesi gereken davranışları önceden öğrencinin de bilmesi ve değerlendiriciye kolaylık sağlaması amacıyla dereceli puanlama anahtarından yararlanılabilir. Bunun yanı sıra kontrol listesi, akran değerlendirmesi, sözlü sınav, performans işleri gibi ölçme değerlendirme araçları kullanılabilir. Yazma becerisine yönelik ölçme değerlendirme uygulamaları yapılırken yazılan ürünün somut olarak elimizde olması ve tekrar tekrar okunabilecek olması büyük bir avantajdır. Aynı metin tekrar tekrar değerlendirilip yeniden yazdırılarak yetkinleşme sağlanabilir. Öğrencinin kendi metnini kendisinin değerlendirmesi sağlanarak öz değerlendirme yaptırılabilir. Öğrencinin metninin arkadaşları tarafından değerlendirilmesi sağlanarak akran değerlendirmesine yer verilebilir. Amaçlanan kazanımların yer aldığı kontrol listesi kullanılarak hangi kazanımın kazandırıldığı hangi kazanımın kazandırılmadığı belirlenip eksiklikler giderilmeye çalışılabilir.

6. Kaynakça

- Avrupa Konseyi. (2020). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme* (tamamlayıcı cilt). Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Boylu, E. (2019). *Kuramdan uygulamaya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Büyükalın, S. (2007). *Soru sorma sanatı* (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Coşkun, H. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme. Kardaş, M. N. (Ed.) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi içinde* (s. 293-313). Pegem Akademi.
- Çakmak, A. (2011). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme teknikleri ve öğretmenlerin bunları kullanma düzeyleri*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2018). *Süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güler, N. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- Kayarkaya, B. (2018). *Assesment of textual level efl reading comprehension: A cognitive and contextual investigation*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi.
- Önder, O. (2008). *Çoktan seçmeli ve klasik tipteki sorularla yapılan sınav hazırlığının matematik başarı ve sınav kaygı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbay, M. (2016). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 2* (7. Baskı). Öncü Kitap.
- Şahin Kılıcı, A. (2023). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmen elemanlarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şalgam, A. (2016). *Kısa cevaplı matematik yazılı sınavının genellenebilirlik kuramı ve test tekrar test yöntemiyle güvenilirliğinin kıyaslanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekinal, S. (2000). Klasik yazılı sınavla ve çok sorulu testle elde edilen ölçümlerin güvenilirlik ve geçerliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(8), 38-46.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (8. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Öğrenme için Değerlendirme Stratejisi Olarak Soru Sorma ve Sınıf Tartışması: Öğretmenlerin Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerini Geliştirme Deneyimleri ve İpuçları

Yeşim Özer Özkan¹

Zekai Demirdelen²

Özet

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinden yola çıkarak öğrencilere soru sorma davranışını teşvik etmek için öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları stratejileri ve teknikleri incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak dokuz sınıf öğretmenine yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Verileri açıklayabilecek temaların belirlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sonucunda 10 tema elde edilmiştir. Bu temalar; öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek, farklı öğrenme stillerine uygunluk, öğrencilerin kendi sorularını formüle etmesini sağlama, soru sorma becerilerinin geliştirilmesi, sınıf içinde çekingenlikleri aşma, yanlış anlamaların ve netleştirme ihtiyaçlarının tespiti, öğrencilere cesaretlendirici geri bildirimler sağlama, öğrenciler arasında soru sorma ve birlikte öğrenme teşviki, öğrenci sorularının ciddiyetle karşılanması ve öneminin vurgulanması ve soru sorma sıklığı ve niteliğinin değerlendirilmesidir. Öğretmenler öğrencilerin soru sormasını teşvik etmek amacıyla sınıf tartışmaları, ilgili konularla ilişkili hikâye anlatma, öğrencilerin okuduğu kitapları sınıf içinde birbirlerine anlatma veya yazarak iletişim kurma şeklinde soru-cevap oturumları düzenleyerek etkili yöntemler kullanmaktadır. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun olarak soru sormalarını teşvik etmek için görsel materyaller, drama, grup çalışmaları gibi değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin soru sormasını teşvik etmek için gülümseme, çeşitli duyguları ifade etmek için mimik kullanma,

1 Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, yesimozkan@gantep.edu.tr, 0000-0002-7712-658X

2 Öğretmen, MEB, zdemirdelen91@gmail.com, 0000-0002-7629-0302

öğrencileri meraklandırarak sorular sorma, sözel pekiştirme, birebir görüşme, drama gibi yöntemleri kullandığı görülmektedir. Son olarak, öğretmenlerin öğrencilerin sorularını ciddiye aldığını ve önem verdiğini hissettirmek için göz teması kurma, empatiyle dinleme, öğrencilere teşekkür etme ve öğrencilere ismiyle hitap etme gibi davranışları sergilediği ortaya çıkmıştır. Sahadaki yaygın uygulama ve teşvik yöntemlerini anlamaya yönelik geniş katımlı araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır

1. Giriş

Eğitimde değerlendirme çok geniş bağlamda uygulamaları akla getirmektedir. Bu uygulamalar arasında son yıllarda giderek daha fazla sınıfın içine, öğrenmenin özüne yönelik olarak sınıf içi değerlendirme yaklaşımları öne çıkmaktadır. Alanyazında '*öğrenme için değerlendirme*' olarak adlandırılan bu yaklaşım öğrenme ve öğretme sürecinin önemli bir bileşenidir. Öğrenme için değerlendirmenin sınıf içi uygulamalarda başarılı olması için öğretmenlerin bu yaklaşımın temel stratejilerini benimsemesi önemlidir. Bu stratejiler dört başlıkta ele alınabilir: öğrenme niyetlerini ve başarı kriterlerini paylaşma; öğrencilerin soru sorması ve sınıf tartışması, geri bildirim ve akran ve öz değerlendirmesidir (Lysagh and O'Leary, 2013). Bu stratejilerden öğrencilerin soru sorması ve sınıf tartışması öğrenme sürecini geliştirmek, öğrencilerin derinlemesine anlamalarını teşvik etmek ve katılımlarını artırmak için önemlidir.

Öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçiş, sınıfta soru sorma yaklaşımlarına yeni bir bakış açısı getirmiştir. Bu yeni bakış açısı, öğrencilerin sadece öğretmenin sorularına cevap vermekle kalmayıp, kendi sorularını sormasına ve kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmesine odaklanır. Geleneksel yaklaşım olarak nitelendirebileceğimiz öğretmenin soru sorması ve öğrenci öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi gözlemlemeye, betimlemeye ve anlamaya çalışan çok sayıda araştırma vardır. Bununla birlikte, alanyazında öğrencilerin soru sorması ve bu soruların öğrencilerin bilgi inşası sürecindeki rolüne daha az odaklanıldığı görülmektedir (Graesser & Person, 1994; Whittaker, 2012). Diğer bir anlatımla araştırmacılar genellikle öğretmenlerin nasıl soru sorduğuna ve öğrencilerin nasıl cevap verdiğine odaklanmışlar ve öğrencilerin kendi sorgulama becerilerini geliştirmeye yardımcı olmanın değerli bir pedagojik hedef olabileceğini göz ardı etmişlerdir (Bowker, 2010). Öğrencilerin soru sormasının öneminin vurgulandığı kavramsal ve deneysel çalışmalarda öğrenciye faydaları: öğrenme; bilişsel gelişim, meta kognitif gelişim; duyuşsal gelişim ve artan etkileşim olmak üzere beş başlıkta sınıflandırılmaktadır (Doğan & Yücel-Toy, 2022). Soru sorma sürecine dahil olan öğrenciler, zihinlerindeki sorunlara açıklamalar üretmeleri (Chin,

2002), kavramların açıklığa kavuşması, önemli noktaların ortaya çıkması ve problem çözme becerilerinin gelişmesinden fayda sağlamaktadır (*Musingafi & Muranda, 2014*).

Öğretmen temelli sınıf içi uygulamalarda bir derste öğrencilere yüzden fazla soru yönlendiren öğretmenlerin soruların %60'ı öğrenilen bilgiyi hatırlamayı, %20'si yöntemsel faaliyetlere ve geri kalan %20'sini ise bireysel faaliyetleri (tümdengelim, tümevarım, değerlendirme...) faaliyetlerine ayırmaktadır (Başalev vd, 2021). Fakat yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğrenciye ve öğrenciden öğretmene doğru soru akışı gerçekleşmektedir. Sınıf içi faaliyetlerde *öğretmenin soru sorması*; dersi başlatır, öğrencinin ilgisini ve dikkatini çeker, öğrencinin bir kavramı anlayıp anlamadığını test eder ve konuyu özetlerken (Smart & Marshall, 2013); *öğrenciye soru sorma davranışını kazandırmak*, aktif öğrenme, eleştirel düşünme ve derinlemesine anlama becerilerini geliştirmek için önemlidir. Bu davranışın kazandırılmasında öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmenlerin sınıf tartışmalarında her öğrenciyi çekingenliklerini aşarak soru sormalarını sağlayacak sınıf ortamı oluşturmaları, sadece öğretmene değil öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını teşvik edecek etkileşimli etkinlikler düzenleyebilmeleri ve öğrencilerin daha fazla soru sormasını sağlamak için etkili geri bildirim vermeleri önemlidir. Öğretmenlerin bu rollerini yerine getirebilmek için öğrencileri soru sormaya teşvik edecek temel bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu bilgi ve becerileri sınıf içi uygulamalarda aktif kullanmaları öğrenciye soru sorma davranışının kazandırılmasında önemli bir bileşendir.

Günümüz dünyası öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda düşünen, araştıran, inceleyen, problem çözen, üreten ve insanlığa katkısı olan bireylere ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Eğitimin temel amacı bu ihtiyacı karşılayacak öğrencilere üst düzey beceriler kazandırarak hayata hazırlamaktır. Bu doğrultuda soru sormak öğrenciye okuduğunu ve duyduğunu anlamlandırmasına, analiz etmesine, sentezlenmesine, değerlendirmesine, dönüştürmesine ve çıkarımda bulunmasına özellikle yeniden yaratım yolu ile yeni bilgi üretmesine sevk eder (Göçer, 2022). Sınıf içi uygulamalarda öğretmenin soru sorması durumu ile öğrencinin öğrenimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda araştırma varken, öğrencilerin soru sormasını ve öğrencilerin bilgiyi içselleştirmesi konusunda çok daha az çalışma yer almaktadır. Öğrencilerin soru sorma becerilerinden yoksun bırakılması öğrenim hayatları boyunca ve sonrasında kendi anlayışlarını geliştiren, aktif öğrenenler yerine pasif bilgi alıcıları haline gelebilir (Whittaker,2012). Öğrencilerin kendi sorularını sormaları; bilişsel sürece farkındalık kazandırmaları, öz denetim becerilerini sağlamalarını, öğrenme

bağımsızlığını sağlamalarını, yönlendirmelerini ve kendi öğrenmelerini sağlamalarında hayati öneme sahiptir (Herranen & Aksela, 2019).

Öğrenmenin ötesinde, soru sormanın altında yatan diğer bilişsel nedenler, bilgi eksikliği, bilgi ihtiyacı ve anormal olayların, çelişkilerin, şaşkınlığın veya tutarsızlıkların neden olduğu şaşkınlıklar olarak gösterilmektedir (Ronfard vd, 2018). Öğrencilerin yanıtları aynı zamanda öz düzenlemeyi de ele alır.

Öğrencilerin soru sorma davranışını edinmeleri tüm eğitim kademelerinde önemlidir. Ancak, ilkökul ve ortaokul dönemleri, öğrencilere soru sorma becerilerini kazandırmak için kritik bir aşamadır. Bu nedenle, soru sorma davranışının temel olarak erken eğitim kademelerinde teşvik edilmesi önemlidir. Dolayısıyla araştırma sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinden yola çıkarak öğrencilere soru sorma davranışını teşvik etmek için öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları stratejileri ve teknikleri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorular;

1. Öğrencilerin soru sorma sıklığını ve niteliğini etkileyen öğretmenlerin değerlendirme teknikleri nelerdir?
2. Öğrencilerin soru sorma sıklığını ve niteliğini etkileyen öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları nelerdir?
3. Öğrencilerin soru sorma sıklığı ve kalitesi nelere bağlıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılarak öğretmenlerle yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilecektir. Öğretmenlerin değerlendirme teknikleri, sınıf içindeki davranışlar ve soru sorma sıklığı gibi konuları daha derinlemesine anlamak ve öğretmenlerin deneyimlerini keşfetmek için fenomenolojik yaklaşımdan yararlanılmıştır. Bu yaklaşım, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamaya odaklanır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme ile seçilmiş dokuz ilkökul sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubuna öğretmenlerin seçiminde cinsiyet, deneyim ve okulun bulunduğu bölge belirleyici olarak kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 6 ile 39 yıl arasında değişmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

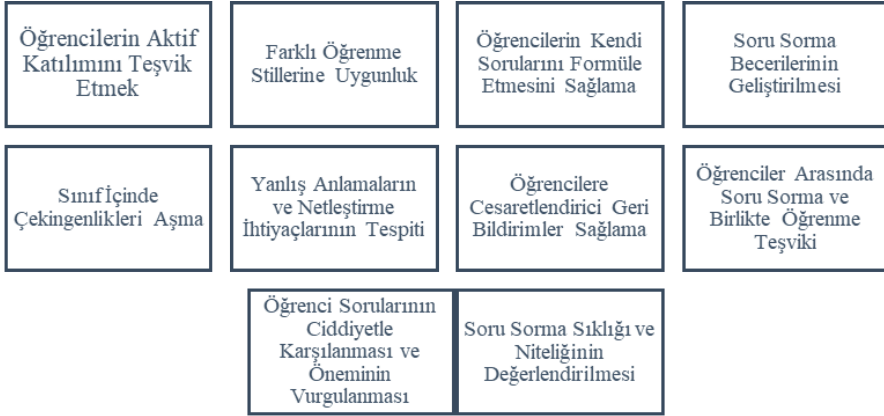
Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu, öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin soru sormasını teşvik etmek için kullandıkları yöntemleri, farklı öğrenme stillerine uygun soru sorma teşviklerini, öğrencilerin kendi sorularını formüle etmelerini sağlamak için kullandıkları stratejileri, soru sorma becerilerini geliştirmek için etkili değerlendirme tekniklerini, sözel veya sözel olmayan ipuçlarını, çekingenlikleri aşma stratejilerini, yanlış anlamaları belirleme stratejilerini, öğrencilere soru sorma sıklıklarını değerlendirme yöntemlerini, soruların akademik içerikli olma durumunu, soruların dersin ilerleyişini ve öğrencilerin anlam düzeyini etkileme potansiyelini belirleme stratejilerini içermektedir. Araştırmada gizlilik ilkesi gereği öğretmenler Ö1, Ö2, ..., Ö9 olarak kodlanmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu ilgili literatür incelenerek tasarlanmıştır. Görüşmeler, katılımcılarla çevrimiçi görüşme platformu olan ZOOM üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin çevrimiçi platform üzerinden gerçekleştirilmesi, coğrafi sınırlamaları aşma imkânı sağladığı için daha geniş bir katılımcı tabanına ulaşmayı mümkün kılmıştır ve katılımcılar için daha fazla esneklik ve kolaylık sağlamıştır. Görüşmeler 23 dakika ile 35 dakika arasında tamamlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Nitel araştırmalarda toplanan verileri açıklayabilecek temaların belirlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Temaların belirlenmesinde kodlama aşamasında araştırmanın amacına uygun kavramlar iki araştırmacı için ayrı ayrı okunmuş ve incelenmiştir. Ayrıca belirlenen kelime ve kavramlar karşılaştırılmış ve kodlanmıştır. En son aşamada alan yazın taraması ile belirlenen kavramlara uygun temalar elde edilmiştir.

3. Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinden yola çıkarak öğrencilere soru sorma davranışını teşvik etmek için öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları stratejileri ve tekniklerin belirlenmesinde elde edilen temalar Şekil 1 de sunulmuştur.



Şekil 1 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Kullandıkları Stratejilerin ve Tekniklerin Temaları

Şekil 1’de sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinden ilham alarak, öğrencilere soru sorma davranışını teşvik etmek amacıyla kullandıkları stratejileri ve tekniklerin 10 temaya ayrıldığı tespit edilmiştir. Çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin sınıf içinde bu stratejileri nasıl uyguladıklarını anlamak ve bu doğrultuda edinilen temel bilgilerle pedagojik pratiği zenginleştirmektir. Detaylı temalar, bu hedef doğrultusunda ortaya çıkan öğretmen stratejileri ve tekniklerine odaklanarak aşağıda sunulmaktadır.

3.1. Öğrencilerin Aktif Katılımını Teşvik Etmek

Öğrencilere soru sorma davranışını teşvik etmek için sınıf öğretmenleri tarafından kullanılan stratejilerden biri “*öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmektir*. Bu strateji, öğrencilerin ders içinde daha aktif bir rol oynamalarını, düşünmelerini ve sorular sormalarını teşvik etmeyi amaçlar. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek için şu ifadeleri kullanmaktadır:

“Öğrencilerime hikâye ve masal anlattırıyorum. Hikâyeyi yarım bıraktırıyorum, öğrenci bütün sınıfa soruyor ve tüm sınıf cevaplıyor” (Ö1)

“Bazen onların yerine öğrenciymiş gibi davranıp onların sıralarına doğru dönüp birlikte soru yağmuru yani birbirimize soru soruyor gibi akıl fırtınası uyguluyorum” (Ö2)

“Hangi konuyu işleyeceğimi değil konudan bahsederek çocukların hangi konuyu işleyeceğimi bulmalarını istiyorum. Mesela çocuklar benim anlattıklarım size neyi çağırıştırıyor diye sorarım, onlar da çeşitli cevaplar verirler böylelikle çocukların hem derslere hazırlık bakımından hem ilgisini çekmesi açısından daha iyi oluyor.” (Ö4)

“Cuma günü son ders kitap okuma saati yaparım ve bu çalışma ödev şeklindedir. Öğrenciler okudukları kitaplar ile ilgili en az beş adet soru çıkarır. Önce kitabı anlatır daha sonra da soru cevap yapar.” (Ö7)

“En çok soru cevap tartışmaları, yazılı olarak sorulara cevap vermek ve soru tamamlama uyguluyorum.” (Ö6)

Öğretmenler, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek amacıyla sınıf tartışmaları, ilgili konularla ilişkili hikâye anlatma, öğrencilerin okuduğu kitapları sınıf içinde birbirlerine anlatma veya yazarak iletişim kurma şeklinde soru-cevap oturumları düzenleyerek etkili yöntemler kullanmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin katılımını teşvik etmek için interaktif yöntemler kullanarak sınıf ortamını daha etkileşimli ve katılımcı bir hale getirdikleri söylenebilir.

3.2.Farklı Öğrenme Stillere Uygunluk

İkinci tema olan *farklı öğrenme stillerine uygunluk* kapsamında, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere yönelik soru sorma pratiği hakkında bazı ifadeler aşağıda yer verilmiştir. Bu ifadeler, öğretmenlerin farklı öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak öğrencilere daha etkili bir şekilde sorular sormaya odaklandıklarını yansıtmaktadır:

“Bilmece çok kullanıyorum bu şekilde sınıfa bilmece sorarak da soru sorma becerisini geliştirmiş oluyoruz aynı zamanda drama yöntemini de çok kullanıyorum kendilerini en iyi ifade ettikleri hem soru sordukları hem cevap verdikleri hem dinledikleri bir öğretim tekniği oluyor.” (Ö1)

“Bilmece en iyi yöntem bence eğleniyorlar çünkü hocam oradaki kıvrak cevaplara çok bayılıyorlar.” (Ö7)

“Bizler sınıf öğretmeni olmamız dolayısıyla birçok farklı derse giriyoruz her bir ders için farklı uygulamalarımız oluyor.” (Ö5)

“Drama dersimiz var ve öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesi için tüm öğrencilerimim topluluk önünde konuşturur ve teşvik ederim” (Ö4)

“Biz küme çalışmaları, yani grup çalışmalarını kullanıyoruz. Aynı zamanda dramayı sıklıkla tercih ediyoruz.” (Ö6)

Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun olarak soru sormalarını teşvik etmek için bilmece, görsel materyaller, drama, sunum, grup çalışmaları gibi değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı belirlenmiştir.

3.3. Öğrencilerin Kendi Sorularını Formüle Etmesini Sağlama

Üçüncü tema olarak, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kendi sorularını formüle etmelerini teşvik etmek için kullandıkları ifadeler yer verilmiştir.

“Öğrenciler sınıfa bir konuda sunum yapabiliyor, arkadaşlarını da kapsayan bir öğretim yapabiliyorlar böylelikle tüm sınıfa ulaşabiliyorum” (Ö2)

Bu ifadeden yola çıkarak öğretmen, öğrencilere konuyla ilgili sunum yapma ve diğer öğrencilere öğretimde bulunma fırsatı vererek sınıf içinde etkileşimli öğrenmeyi teşvik ettiği söylenebilir.

Bir diğer öğretmenin (Ö2) görüşü dikkat çekicidir:

“Ben kenara çekiliyorum onlar sırayla öğretmen oluyor” (Ö2)

Öğretmenin, öğrencilere sınıf içinde liderlik rolü vererek, onların sırayla öğretmenlik yapmalarını sağlamaları öğrenci merkezli bir öğrenme deneyimi oluşturmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin kendi sorularını formüle etmelerini sağlamak için sunum ve drama gibi değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı söylenebilir.

3.4.Soru Sorma Becerilerinin Geliştirilmesi

Bu temada, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin soru sorma becerilerini nasıl teşvik ettiklerini ve geliştirdikleri ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin soru sorma becerilerinin geliştirilmesi için kullandıkları ifadeler:

“Grup çalışma sırasında kendilerini daha çok ifade edebiliyorlar” (Ö3)

“Grup çalışmalarının öğrencilerimi böldüğünü ve gruplaştırdığını düşünüyorum ve tercih etmiyorum. Sınıf tartışmalarını çok seviyorlar” (Ö4)

Öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmek için grup çalışması ve sınıf tartışmaları gibi değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı belirlenmiştir.

3.5.Sınıf İçinde Çekingenlikleri Aşma

Öğrencilerin sınıf içinde çekingenliklerini aşmaları, etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturmak ve her bir öğrencinin katılımını teşvik etmek için kritik bir öneme sahiptir. Sınıf öğretmenleri, bu zorluğu aşmak için kullandıkları ifadelerle öğrencilere güven aşıl原因arak, soru sorma cesaretini artırmakta ve olumlu bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin sınıf içinde çekingenliklerini aşmak için kullandıkları yöntemlere ilişkin doğrudan öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Derste soru sorma durursa, sorun var demektir” (Ö2)

“Soru soran çocuğu çok severim sürekli alkışlatırım ve sürekli öğrencilerimi yaparsın aslanım şeklinde sesleniyorum özellikle öğrencilerime isimleri ile seslenirim” (Ö4)

“Ben onlara sık sık sizleri seviyorum kelimesini çok kullanıyorum” (Ö2)

“Sözel ödüllendirme yapıyorum” (Ö3)

“Çekingen öğrencilerime topluluk önünde sunum yaptırırım, birebir görüşür her çocuğa mutlaka söz veririm. İş birliği çalışmalarında bazen pasif olan öğrenciler olabiliyor ve bu durumu tercih etmiyorum” (Ö4)

“Sağlıklı sınıf ortamında konu bittikten sonra mısır patlaması gibi soruların gelmesi gerekir aksi takdirde bir sorun var demektir” (Ö8)

Öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içi çekingenliklerini aşmak için gülümseme, çeşitli duyguları ifade etmek için mimik kullanma, öğrencileri meraklandırarak sorular sorma, sözel pekiştirme, birebir görüşme, drama gibi yöntemleri kullandığı görülmektedir.

3.6.Yanlış Anlamaların ve Netleştirme İhtiyaçlarının Tespiti

Sınıf içinde iletişim, öğrenme sürecinin temel bir unsuru olarak önem taşır, ancak yanlış anlamaların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin yanlış anlamalarını tespit etmek ve netleştirme ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli stratejiler kullanmaktadır. Bu tema, öğretmenlerin bu konuda kullandıkları ifadelerle odaklanarak öğrenci-öğretmen iletişimini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin sınıf içinde yanlış anlamaların ve netleştirme ihtiyaçlarının tespiti için kullandıkları ifadeler:

“Dönütü anında alıyorum sığağı sığağına” (Ö2)

“Açık uçlu sorular sorarım öğrencilerden gelen dönütlerle eksik gördüğüm yeri öğrencilere sırasıyla sunum yaptırırım” (Ö4)

“Ben acaba yanlış mı söyledim burada gibi? Yanlış mı anladığım değil de ben mi yanlış anlattım diye” (Ö3)

“Konuyu anlattıktan itibaren anlamadığınız yerden itibaren beni durdurarak soru sorabilirsiniz diyorum şimdi devam edersem diğer geri kalan zamanda alabileceği bilgileri yanlış bir şeyin üzerine inşa etmesinden çekindiğim için anında sormalarını ve o anda anlamadıkları konuyu pekiştirerek devam etmeyi tercih ediyorum.” (Ö7)

“Konu esnasında anlatımı yarıda bırakıp öğrencilerden birbirine sorular sormasını ve konu hakkında bir tartışma konusu önermelerini istiyorum” (Ö9)

Sınıf öğretmenleri, sınıf içindeki yanlış anlamaları ve netleştirme ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla anlık geri bildirim almayı, açık uçlu sorular sormayı ve kendi iletişim tarzlarını sorgulamayı tercih etmektedirler.

3.7. Öğrencilere Cesaretlendirici Geri Bildirimler Sağlama

Öğrencilere cesaretlendirici geri bildirimler sağlamak, öğrenme sürecinde motivasyonu artırmak ve öğrencilerin özgüvenini güçlendirmek için önemli bir unsurdur. Sınıf öğretmenleri, bu temada öğrencilere yönelik cesaretlendirici ifadeler kullanarak, öğrencilerin soru sorma cesaretini teşvik etmekte ve başarılarını öne çıkarmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilere cesaretlendirici geri bildirimler sağlamak için kullandıkları ifadeler:

“Tebrik ediyorum medeni cesaretinden dolayı aferin ne kadar şahanesin inan bu soruyu sormasan atlardım iyi ki beni aydınlattın” (Ö2)

“Bu çok güzelmiş haftanın sorusu olsun gibi motive ediyorum” (Ö3)

“İsmi ile hitap eder ve tüm öğrencilerime özel olduklarını hissettiririm. Her bir öğrencim ile ayrı ayrı görüşür ve kesinlikle ayırım yapmam bir öğrencime ne yaptıysam hepsine yapar hepsini kucaklarım.” (Ö4)

“Genellikle çocuklar onore edici kelimeleri çok seviyorlar” (Ö5)

Öğrencilerin derste daha fazla soru sormasını teşvik etmek için cesaretlendirici geri bildirimler verilmesi, ismi ile hitap etme, pekiştirme ve alkışlama yapıldığı anlaşılmıştır.

3.8. Öğrenciler Arasında Soru Sorma ve Birlikte Öğrenme Teşviki

Öğrenciler arasında etkileşimi artırmak ve birbirlerine soru sorma alışkanlığını teşvik etmek, sınıf içinde aktif bir öğrenme ortamı oluşturmanın önemli bir parçasıdır. Bu tema, sınıf öğretmenlerinin öğrenciler arasında birlikte öğrenmeyi desteklemek ve birbirlerine sorular sormalarını teşvik etmek amacıyla kullandıkları çeşitli stratejilere odaklanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin sınıf içinde birbirlerine soru sormalarını teşvik etmek için kullandıkları ifadeler:

“Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine münazarayı yaptırmak çok çok zor ama dördüncü sınıflar için vazgeçilmezi ve benim çoğu derste kullandığım bir teknik forum da yine aynı şekilde ek olarak yine drama yöntemiyle öğrenciler birbirine çok sorular soruyorlar” (Ö1)

“İş birliği yaptıklarında birbirlerine daha çok soru soruyorlar” (Ö3)

“Her öğrenciye dağıttığım kağıtlara konu ile ilgili beş tane soru ve her sayfanın altına da adını soyadını yazmasını istiyorum. Ben bu kağıtları

alıyorum eve getiriyorum evde güzel bir şekilde inceliyorum. Ertesi gün dönüt olarak soruları ve cevapları tam yazan öğrencilerim diğer arkadaşlarına seçtiği üç soruyu sorarken, soru ve cevaplarında eksiklik gördüğüm öğrencilerimi birebir görüşüp eksik öğrenmeleri keşfettiriyorum. Ertesi gün ise bu hazırlanan soruları birbirlerine sormaya başlıyorlar. Her doğru yanıtta alkış ve yıldız alıyorlar dönem sonuna kadar en çok yıldızı toplayan öğrencime ödül veriyorum.” (Ö8)

Öğrencilerin sınıf içinde birbirlerine soru sormalarını teşvik etmek için grup çalışmaları, drama, öğrenciler arası soru cevap, münazara yöntemi ve forum gibi etkileşimli faaliyetlerin kullanıldığı belirlenmiştir.

3.9. Öğrenci Sorularının Ciddiyetle Karşıllanması ve Öneminin Vurgulanması

Öğrencilerin sorularını ciddiye almak, öğrenme ortamında güveni artırmak ve öğrencilere ifadelerini özgürce paylaşma cesareti vermek açısından temel bir unsurdur. Bu temada, öğretmenlerin öğrenci sorularını önemsediklerini ve ciddiye aldıklarını vurgulayan ifadeler üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin öğrencilerin sorularını ciddiye aldığını ve önem verdiğini hissettirmek için kullandıkları ifadeler:

“Öğrenciler sınıfta rahatça konuşabilmelidir. İfadelerini aşağılama veya susturma yoluna gidersek, bir daha konuşmazlar. Sınıf arkadaşları tarafından azarlanmaktan ve küçük düşürülmekten korkuyorlar.” (Ö4)

“Sevildiğini hissettiği zaman gerçekten rahatlıkla soru soruyorlar” (Ö5)

“En popüler davranışın bir çak yapalım diyorum ve yanaklarını sıkıyorum ‘afetin benim oğluma’ diyorum. Akşam veli beni arıyor ve hocam siz oğlumun yanağını sevmişsiniz bugün çok mutluydu diyor. “(Ö8)

“Mutlaka ciddiye dinlerim. Her bir öğrencimin her bir sorusunu ve onlar soruları sorduktan sonra ‘hiç bu açıdan düşünmemiştim çok güzel sorular sordun’ gibi ifade kullanıyorum. ‘Hadi arkadaşlarına soralım sorduğun soruyu bir bakalım ne diyecekler’ diyorum.” (Ö9)

Öğretmenlerin öğrencilerin sorularını ciddiye aldığını ve önem verdiğini hissettirmek için göz teması kurma, empatiyle dinleme, öğrencilere teşekkür etme ve öğrencilere ismiyle hitap etme gibi davranışları sergilediği ortaya çıkmıştır.

3.10. Soru Sorma Sıklığı ve Niteliğinin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin soru sorma sıklığı ve soruların niteliği, öğrenme sürecinde katılımın ve anlayışın bir göstergesidir. Bu tema, sınıf öğretmenlerinin

öğrencilerin soru sorma alışkanlıklarını ve bu soruların niteliğini değerlendirmeleri üzerinde durmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin soru sorma sıklığı ve niteliğinin değerlendirilmesi hakkında kullandıkları ifadeler:

“Konudan yola çıkarak başka şeyleri anlamak içinde sorular geliyor, hatta tıkanıp sorular bile geliyor. Beni de araştırmaya itiyor ve sonrasında birlikte öğreniyoruz” (Ö3)

“Benim öğrencilerim sürekli soru sorarlar. Sormayan öğrencilerimi sormaları yönünde teşvik ederim. Anlamadığınız yeri geciktirmeden anında sorun derim. Sınıfa ayıp olmasın diye soru sormadan çekinen öğrencilerime şunu derim: soru soran öğrenci zeki öğrencidir, soru soran öğrenciye bayılırım, her zaman soru sorun bana, anlamayan öğrenci soru soramaz anlayan öğrenci soru sorar” (Ö4)

“Hayat Bilgisi dersinde hep hayat içindeki şeyleri işliyoruz. O yüzden akademik olmayan sorular da sorabiliyorlar ama matematik dersin de daha akademik sorular soruyorlar.” (Ö5)

“Amacım öğrenciyi akademik başarıdan önce topluma kazandırmaktır. Topluma hazırlanan öğrenci sorumluluk sahibi, özgüveni yüksek, kendi fikirlerinin kolaylıkla ifade edebilen ne istediğini bilen sorgulayan öğrenciler yetiştirmek felsefemdir.” (Ö6)

“Ve bazen öyle bir soru geliyor ki, çocuğun o sorusu ile dersi tam anlamı ile sınıfa anlatmış oluyorsun” (Ö7)

“Konunun tamam can alıcı noktasında bir öğrencinin konu dışı soru sorması açıkçası tüm çocukların dikkatinin dağılması demek. O çocuğu cevapsız koyamayız, sessizce cevabı veriyorum gözüne bakarak ve konuyu tekrar toparlayıp devam ediyorum. Orada öğretmen olarak sizin konu dışı da olsa soruyu cevapsız bırakamazsınız.” (Ö8)

“Konu ile ilgili sorular geldikçe öğrenme düzeyi ve merak artıyor, soru sordukça öğrencinin kendine güveni geliyor, derse katılma isteği atıyor.” (Ö9)

“Yaş grupları küçük olduğu için hayal güçleri geniş oluyor ve sorular ders dışı gelebiliyor, böyle durumlarda öğrencinin aklına takılan sorunun giderilmesi dersin işlevselliğini arttırmak için çok önemlidir” (Ö9)

Öğretmenler öğrencilerin derste soru sormayı çok sevdiğini ve farklı yaş gruplarında sorunun niteliği değişmekle birlikte soru sorma eğiliminin erken yaşlardan itibaren yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durum akademik olmasa da küçük yaş gruplarında çocukların soru sormalarına uygun

ortamların sağlanmasıyla ilerleyen yaşlarda akademik soru sormasına temel oluşturacağı göstermektedir. Özellikle soru sorma alışkanlığı oluşturmak için ilköğretim döneminde öğrencilerin soru sormaya yönelik tutumlarını olumlu yönde artıracak ve teşvik edecek etkinlikler oluşturulmalıdır.

Öğrencileri soru sormaya teşvik etmek için öğretmenlerin düşünme becerilerini geliştirmeye ve katılımı teşvik etmeye yönelik etkinlikler geliştirmeleri, soru hazırlama ödevleri vermeleri, aktif ve rahat bir sınıf ortamı sağlamaları, öğrencilerin sorularını dinlemeleri, öğrenci sorularını dikkate almaları, soru sormaya model olmaları, çok yönlü olmaları gerektiği ifade edilebilir.

Öğrencilerin sıklıkla soru sorması, öğretmenlere öğrenci anlayışını değerlendirme ve öğrenci performansını ölçme imkânı tanır. Öğretmenler ayrıca, soru kullanımının öğrencilerin hayal güçlerini teşhis etmelerini ve öğrenme tarzlarını, ilgi alanlarını ve zekâ düzeylerini belirlemelerini sağladığını vurgulamıştır. Öğretim açısından öğretmenler, öğrenci sorularının konuları diğer disiplinlerle ilişkilendirmeye, öğrencilerin bilgilerini derinleştirmeye, etkileşim düzeyini artırmaya, öğretmen merkezli öğretimden uzaklaşmaya, öğrencilerin dikkatini derse çekmeye ve dinamik bir sınıf ortamı yaratmaya katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca konu bilgisi açısından öğrenci sorularının öğretmeni kursa daha iyi hazırlanmaya, bilgi ve becerilerindeki eksiklikleri fark etmeye ve kendini çok daha fazla geliştirmeye zorladığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin aktif ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencileri daha sık ve kaliteli soru sormaya teşvik ederek entelektüel gelişimlerine katkı sağlayabileceklerini göstermektedir. Araştırmadan çıkarılan bu sonuçlar amaçlı bir örneklemden elde edilmiş ve öğrencilerin soru sormalarını teşvik etmek için hedeflenen öğretmen davranışlarının ideal bir resmini çizmiştir. Sahadaki yaygın uygulama ve teşvik yöntemlerini anlamaya yönelik geniş katılımlı araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

4. Tartışma- Sonuç- Öneriler

Çalışmanın tartışma bölümünde, elde edilen bulguları analiz etmek ve yorumlamak amacıyla üç temel başlık belirlenmiştir. İlk olarak, öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin soru sormasını teşvik etmek için kullandıkları değerlendirme teknikleri incelenmiştir. Ardından, öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları detaylı bir şekilde ele alınmış, sınıf içi etkileşimler ve öğretmen öğrenci ilişkileri çeşitli açılardan değerlendirilecektir. Son olarak, öğrencilerin soru sorma sıklığı ve sordukları soruların niteliği üzerine odaklanılmıştır. Bu üç ana başlık altında gerçekleştirilen analizlerle, çalışmanın genel amaçlarına

ışık tutarak, öğretim süreçlerinin etkin bir şekilde nasıl yönetilebileceğine dair öneriler sunulmuştur.

Öğretmenlerin değerlendirme tekniklerinden. Sınıf içinde öğrencilerin soru sormasını teşvik etmek amacıyla, öğretmenler sınıf tartışmaları düzenlemekte, konuyla ilgili hikayeler anlatmakta, öğrencilere okudukları kitapları sınıf içinde birbirlerine anlatma veya yazma fırsatı tanımakta ve bu süreçleri soru-cevap oturumları ile desteklemektedirler.

Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun olarak soru sormalarını teşvik etmek için öğretmenler, çeşitli yöntemleri kullanmaktadır. Bu yöntemler arasında görsel materyallerin kullanımı, bilmece soruları, dramatik teknikler ve grup çalışmaları yer almaktadır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin kendi öğrenme stillerine daha uygun bir ortamda etkileşimde bulunmalarına ve soru sormalarına teşvik edilmesine olanak tanımaktadır.

Öğrencilerin kendi sorularını formüle etmelerini sağlamak amacıyla öğretmenler, proje tabanlı öğrenme, açık uçlu soru sorma, grup çalışma yöntemi ve zıt panel gibi çeşitli öğrenme yöntemlerini kullanmaktadır. Proje tabanlı öğrenme ile öğrencilere belirli bir konuda derinlemesine çalışma fırsatı tanırken, açık uçlu soru sorma, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine ve kendi sorularını formüle etmelerine katkı sağlar. Grup çalışması ile, öğrenciler arasında işbirliği ve etkileşim teşvik edilirken, zıt panelde, farklı bakış açılarını bir araya getirerek öğrencilerin kendi sorularını daha zengin bir biçimde oluşturmalarına katkıda bulunmaktadır. Bu çeşitlilik, öğrencilere soru sorma becerilerini geliştirme konusunda geniş bir perspektif sunmaktadır.

Ayrıca öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmek için sınıf tartışmaları, sunum, yazılı olarak soru sorma gibi teknikleri kullandıklarını ve bu teknikler sayesinde öğrencilerin daha nitelikli sorular sorduğunu, öğrencinin kişisel gelişimine ve öğrenme sürecine katkı sağladığı, öğrenme hızını arttırdığını ve disiplin alanı ile ilgili bilgilerini genişletip derinleştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular literatürdeki Aflola, 2018; Chin, 2001; Chin & Osborne, 2008; Song, 2016; Tofade vd.,2013 çalışmalarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları. Sınıf içinde öğrencilerin soru sormasını teşvik etmek için; gülümseme, çeşitli duyguları ifade etmek için mimik kullanmak, öğrencileri meraklandırarak sorular sormak, sözel pekiştirme, birebir görüşme, drama yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin sınıf içinde çekingenliklerini aşarak soru sormasını teşvik etmek için ise; öğretmenler soru sormaya teşvik cümleleri, sözel pekiştirme ve dramadan yararlanmaktadır.

Öğrencilerin yanlış anladıkları veya netleştirmek istedikleri konuları belirlemek için; bireysel-grup görüşmeleri, kısa konu özetleri; öğrencilerin derste daha fazla soru sormasını teşvik etmek için; cesaretlendirici geri bildirim verilmesi, pekiştirme, alkışlama; öğrencilerin sınıf içinde birbirlerine soru sormalarını teşvik etmek için; grup çalışması, drama, münazara yöntemi, forum; öğrencilerin sorularını ciddiye alarak cevaplandırıldığını ve önem verdiğinizi hissettirmek için; göz teması kurma, empatiyle dinlemek, öğrenciye teşekkür etme, öğrencilere ismiyle hitap etme gibi teknikleri kullanılarak aktif ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturulabileceği böylelikle öğrencileri daha sık ve kaliteli soru sormaya teşvik ederek entelektüel özellik kazandırabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular literatürdeki Chin & Osborne,2008; Song,2016; Chin & Kayalvizhi,2002 çalışmalarını desteklemektedir.

Öğrencilerin sorularına öğretmenleri tarafından verilen cevapların, bu öğrencilerin memnuniyetini ve mutluluğunu artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca olumlu pekiştirme, göz teması kurma, başını sallama ve onaylama gibi öğretmen davranışlarının onları daha fazla soru sormaya teşvik ettiği görülmüştür. Bunların yanı sıra sonuçlar, öğretmenlerin öğrencilerin soru sorma isteğini engelleyen tepkilerinin bir listesini de ortaya koydu. Gergin davranışlar sergilemek, soru sorulmasından rahatsız olmak, öğrencilerin sorularını cevapsız bırakmak, derse devam etmek istemek, sorusunu yarıda kesmek, göz teması kurmamak, soru sormak için yeterli zaman vermemek, öğrenciden uzaklaşmak, alaycı bir ses tonu kullanmak gibi davranışlardır. Bu bulgular alan yazındaki çalışma sonuçlarıyla da (Chin & Osborne, 2008; Dillon, 1988; Graesser & Person, 1994) örtüşmektedir.

Öğretmeni, ailesi ve arkadaşları tarafından azarlanan, küçümsenen, susturulan öğrenciler utangaç, çekingen, kendini ifade edememe, öz güveni eksikliği gibi davranışlara sebep olduğunu, bu durumun da öğrencilerin soru sormasına engel olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular literatürdeki (Doğan & Yücel,2022; Aguiar, Mortimer & Scott,2010) çalışmalarını desteklemektedir.

Öğrencilerin soru sorma sıklığı ve niteliği. Öğrencilerin derste aktif olarak soru sorma sıklığını; soru sormayı çok sevdiklerini ve her zaman soru sorduklarını; öğrencilerin sorduğu soruların çoğunlukla akademik içerikli olduğunu; öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiğini ama genel olarak bazen akademik içerikli soru sorduklarını; öğrencilerin sorularının, dersin ilerleyişini ve öğrencilerin anlam düzeyini etkileme potansiyeline sahip olup olmadığını; öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyine bağlı olarak değişimle birlikte etkileme potansiyeline sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu bulgular literatürdeki (Soysal,2019; Alkın - Şahin & Gözütok,2013 çalışmalarını benzerlik göstermektedir.

Ders içi etkinliklerinde soru soran öğrenciler bilgiyi ezberlemekten ziyade analiz edip kavramlar arası bağlantı kurarak düşünmeyi etkin kullanabilirler. Bu etkin kullanım üstbilişsel becerini gelişmesine dolayısıyla öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerini geliştirme fırsatı verir. Özgün bir problem ile karşılaşan öğrencilerde merak duygusu harekete geçer ve öğrencilerin soru sorma eğilimleri artar. Dolayısıyla meraklı, cesur, öz güvenli, yeniliklere açık, öz değerlendirme becerisi yüksek, akademik bilinci yüksek öğrenci davranışlarının gözlemlendiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular Schunk,2012 çalışmasını destekler niteliktedir. Öğrencinin öğretmene soru sorma nedeni; bilgi ihtiyacını, bilgi eksikliğini, bilişsel çelişkileri, tutarsızlığı ve şaşkınlığı gidermek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular literatürdeki (Dillon,1988; Graesser& McMahan,1993; Chin & Osborne,2008; Ronfard vd.,2018) çalışmalarını desteklemektedir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle öğrencilerin sorusunu teşvik eden bir dersin nasıl tasarlanacağı, öğrencilere soru üretmeyi nasıl öğretileceği ve nasıl rol model olunacağı ile ilgili hizmet içi eğitim programları geliştirilip uygulanması alana önemli katkılar sunacaktır.

5.Kaynakça

- Aflola, E. (2018). Generating questions as a way of learning. *Active Learning in Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1469787418769120>
- Aguiar, O., Mortimer, E.F., & Scott, P. (2010). Learning from and responding to students' questions: The authoritative and dialogic tension. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 174–193.
- Alkın-Şahin, S., & Gözütok, F. D. (2013). Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları envanteri (EDDÖDE): Geliştirilmesi ve uygulanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 223-254.
- Başalev S., Soysal Y., & Soysal S., (2021). Soru sorma stratejileri farkındalığı ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkçököğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(1), 92-110. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.432>
- Bowker, M. H. (2010). Teaching students to ask questions instead of answering them. *Thought & Action*, 26, 127-134.
- Chin, C. (2001). Learning in science: What do students' questions tell us about their thinking? *Education Journal*, 29(2), 85–103.
- Chin, C. (2002). Student-generated questions: Encouraging inquisitive minds in learning science. *Teaching and Learning*, 23(1).59-67
- Chin, C., & Kayalvizhi, G. (2002). Posing problems for open investigations: What questions do pupils ask? *Research in Science and Technological Education*, 20(2), 269–287.
- Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1–39.
- Dillon, J.T. (1988). Questioning and teaching: A manual of practice. Oregon: Resource Publication.
- Dogan,F. & Yücel-Toy, B. (2022). Students' question asking process: a model based on the perceptions of elementary school students and teachers, *Asia Pacific Journal of Education*, 42(4), 786-801, DOI: 10.1080/02188791.2021.187310
- Göçer, A. (2022). Eğitimde Soru Kullanımının Yeri ve İşlevleri: Türkçe Eğitimi Alanı Örneği. *International Journal of Language Academy*, 10(1).
- Graesser, A. & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31, 104-137.
- Graesser, A.C., & McMahan, C.L. (1993). Anomalous information triggers questions when adults solve quantitative problems and comprehend stories. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 136–151.
- Herranen, J., & Aksela, M. (2019). Student-question-based inquiry in science education. *Studies in Science Education*, 55(1), 1–36.

- Lysagh, Z. & O'Leary, M. (2013): An instrument to audit teachers' use of assessment for learning, *Irish Educational Studies*, DOI:10.1080/03323315.2013.784636
- Musingafi, M. C. C., & Muranda, K. E. (2014). Students and questioning: A review of the role played by students generated questions in the teaching and learning process. *Studies in Social Sciences and Humanities*, 1(3), 101-107.
- Ronfard, S., Zambrana, I.M., Hermansen, T.K., & Kelemen, D. (2018). Question-asking in childhood: A review of the literature and a framework for understanding its development. *Developmental Review*, 49, 101–120.
- Schunk, D. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Smart, J. B., & Marshall, J. C. (2013). Interactions between classroom discourse, teacher questioning, and student cognitive engagement in middle school science. *Journal of Science Teacher Education*, 24(2), 249-267.
- Song, D. (2016). Student-generated questioning and quality questions: A literature review. *Research Journal of Educational Studies and Review*, 2(5), 58–70.
- Soysal, Y. (2019). Fen öğretiminde öğretmenin söylemsel hamlelerinin öğrenenlerin akıl yürütme kalitelerine etkisi: Söylem analizi yaklaşımı. *Research in Education*, 7(3), 994-1032.
- Tofade, T.S., Elsner, J.L., & Haines, S.T. (2013). Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(7), 1–9.
- Whittaker, A. (2012) Should we be encouraging pupils to ask more questions?, *Educational Studies*, 38(5), 587-591, DOI: 10.1080/03055698.2012.663078

Sınıf Dışı Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Güncel Yaklaşımlar

Erkan Yanarates¹

Muammer Ergün²

Özet

Bu bölümde, sınıf/okul dışı etkinliklere ilişkin bazı materyallerden ve çeşitli mekânlardan faydalanılarak uygulanan öğretim teknikleri kapsamındaki okul dışı öğrenme ortamları ve sınıf dışı etkinlikler ile ilgili kavramlar ele alınacaktır. Bu bağlamda okul dışı öğrenmenin amacı ve önemi üzerinde durulacaktır. Öte yandan okul dışı öğrenme ortamlarında (müze, park vs.) uygulanan öğretim teknikleri ve sınıf dışı etkinliklere (gezi, gözlem vs.) ilişkin uygulama süreçleri incelenecektir. Söz konusu etkinliklerle ilgili formal (örgün), non-formal (yaygın) ve informal (sargın) öğretim kavramlarından bahsedilecektir. Böylece bu kavramlarla ilgili muhtemel bazı kavram yanılgıları hakkında da dolaylı olarak bilgi verilmiş olacaktır.

Bireysel becerilerin veya meslekî yeterliğin temel alındığı kalifiye eleman yetiştirme sürecine ilişkin aşamalardan biri de okul dışı öğrenme tekniğidir. Öğrencilerin sınıfta öğrendikleri kazanımlara ilaveten sınıf dışı etkinlikler kapsamında edindikleri deneyim ve özgüven hatırı sayılır bir öğretim tekniğidir. Bu bağlamda okul dışı öğrenmenin önemi, amacı ve yasal dayanakları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ders öğretim programları ve ders kitapları üzerinde incelenmeye çalışılmıştır.

Giriş

İlk olarak ABD’de kimsesiz çocukların bakımı için kurulan bir okulda uygulanmaya başlayan sınıf dışı öğrenme, nitelikli ve kalıcı öğrenmenin geliştirilmesi amacıyla ortaya atılmıştır. Sınıf dışı öğrenme, adında da

1 Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi eyanarates@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1378-5284

2 Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi mergun@kastamonu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1066-8066

anlaşılacağı gibi sınıf veya okul dışındaki mekânlarda yürütülebilen bir öğrenme tekniğidir (Okur-Berberoğlu ve Uygun, 2013). Bu bağlamda okul dışı öğrenme, “öğretim ilke ve esasları” veya “öğretim yöntem ve teknikleri” gibi bir çatı altında, sınıf dışı öğretim teknikleri veya okul dışı öğrenme ortamları gibi kimliklerle karşımıza çıkabilmektedir. Eğitimciler ve bilim insanları öğrencilerde merak uyandırmak amacıyla sınıf dışı etkinlikleri desteklediklerini ifade etmektedirler. Dolayısıyla öğretimin, mutlaka sınıf ortamında yapılması zorunlu olmadığını ve açık havada da yapılabileceğini hatta bunun daha da etkili olacağını belirtmektedirler (Ford, 1986). Okul dışı öğretimin tarihi insanlığın varoluşu kadar eskidir (Miller, 2008).

Özet kısmında da belirtildiği üzere bu bölümde sınıf/okul dışı etkinliklere ilişkin bazı materyallerden ve çeşitli mekânlardan faydalanılarak uygulanan öğretim teknikleri kapsamındaki okul dışı öğrenme ortamları ve sınıf dışı etkinlikler ile ilgili kavramlar ele alınacaktır. Bu bağlamda okul dışı öğrenmenin amacı ve önemi üzerinde durulacaktır. Öte yandan okul dışı öğrenme ortamlarında uygulanan öğretim teknikleri ve sınıf dışı etkinliklerle ilgili uygulama süreçleri, ayrıntılı olarak incelenecektir. Söz konusu etkinliklerle ilgili örgün, yaygın ve sargın öğretim kavramlarından bahsedilecektir.

Ayrıca müzeler, bilim ve teknoloji merkezleri, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, gök evleri, millî parklar, sanayi kuruluşları, bilim şenlikleri, doğal ortamlardan oluşan okul dışı öğrenme ortamları ve bunlara ilişkin öğrenme alanlarına değinilecektir. Bilindiği üzere okul dışı öğrenme ortamları denilen sınıf dışı etkinliklerle yapılan öğrenme, hem kavramsal açıdan hem de disiplinler arası etkileşim bakımından alanyazında oldukça geniş bir yere sahiptir. Zira sınıf veya okul dışındaki öğretime ilişkin tüm etkinlikler ve bu etkinliklerin bulunduğu tüm mekânlar bu kapsamda yer almaktadır.

Bu bölümde son olarak sınıf dışı etkinliklere ilişkin uygulama süreçleri başlığı altında gezi, gözlem, deney, görüşme, sergi ve ödev kavramlarından oluşan sınıf dışı öğretim teknikleri eşliğinde planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının ayrıntılarına değinilecektir.

1. Örgün, Yaygın ve Sargın Eğitim Türleri

İngilizcedeki formal, non-formal ve informal kavramları Türkçe alanyazında bazen Türkçeye çevrilmeden kullanılmaktadır. Oysa Türk Dil Kurumu (TDK) resmi internet adresinde (TDK, 2023) bu kavramlar örgün, yaygın ve sargın olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda alanyazında bu tanımlar dışında ve bazı kavram yanılgıları içeren ifadelerle karşılaşmaktadır. Örneğin non-formal ve informal kavramları genellikle birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Dib (1988) ve Colardyn ve Bjornavold (2004)'e göre üç

farklı kategoride önerilen bu eğitim türleri aşağıda görsellerle desteklenerek ayrıntılı bir şekilde incelenmektedir.

1.1. Örgün (Formal) Eğitim

Örgün eğitim veya örgün öğretim olarak bilinen bu bileşen diploma ve sertifika gibi resmî bir tanınırlığa sahiptir. Bu bağlamda formal eğitim ön koşullu bir yöntemdir. Yani bir üst aşamaya geçerken bir alt aşamayı tamamlamak gerekir (URL1, 2023). Örneğin ilkokul dördüncü sınıfı tamamlamadan diploma alınmaz veya ortaokula geçilmez. Benzer şekilde ilkokuldan sonra direk liseye geçilmez. Dolayısıyla formal eğitimde bazı yönetmelikler kapsamında hem kurallar hem de koşullar vardır.

1.2. Yaygın (Non-formal) Eğitim

Yaygın eğitimde amaç ve kasıt bulunmaktadır. Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamları da bu kapsamda yer almaktadır. Ayrıca yaygın öğrenme tipik olarak topluluk ortamlarında gerçekleşir. Her yaş için çeşitli spor etkinlikleri, okuma grupları, münazara toplulukları ve korolar buna örnektir. Deneyim, bilgi paylaşımı ve grup çalışması ağırlıklı olan yaygın eğitim, örgün eğitimde olduğu gibi kurallı, ön koşullu veya zorunlu bir yöntem değildir. Gönüllük esasına dayanan yaygın eğitimdeki etkinliklere istenilen herhangi bir aşamadan başlanabilir (Güneş ve Devenci, 2020; MEB, 2023; URL1, 2023).

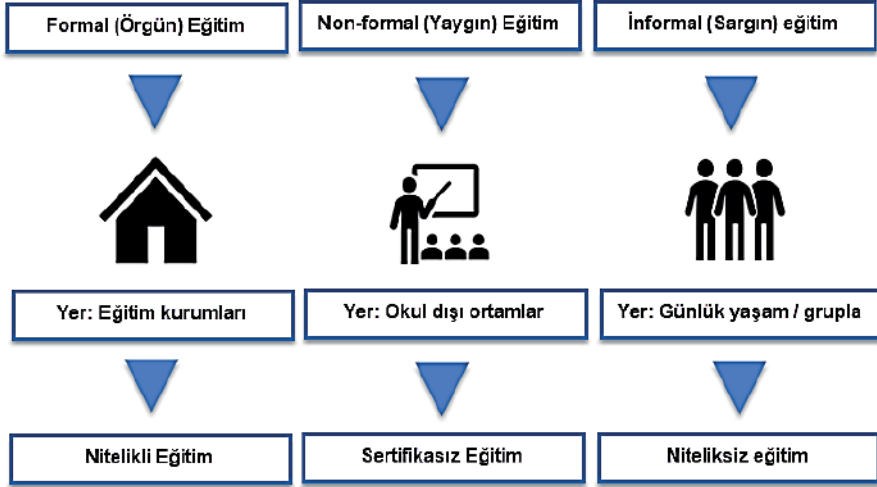
1.3. Sargın (İnformal) Eğitim

Bu tür eğitim, iş hayatı, aile ortamı, sokaklar, oyun alanları vb. öğrenme ortamlarını kapsar. Genellikle deneyime dayalı öğrenme olarak ifade edilmektedir. Bu eğitimde plan, öğrenme zamanı belge veya sertifika gibi uygulamalar yoktur. Belli bir amaç olabilir ancak “rastgele” veya “kazara” öğrenmelerde olduğu gibi çoğu zaman amaç yoktur. Aynı zamanda örgün eğitimde karşılaşılan zorunluluk ve kurallar da yoktur. Bir plan veya program kapsamında olmayan kültür gezileri, eğitim veya bilimsel içerikli radyo, televizyon, dergi ve gazete gibi ortamlar birer informal öğrenmedir. Ancak tüm bu etkinlikler bir program kapsamında olursa formal veya non-formal öğrenme olur (MEB, 2023; URL1, 2023).

Öğretim ve öğrenme kavramlarında olduğu gibi örgün, yaygın ve sargın eğitim kavramları da özellikle İngilizce karşılıkları bazen birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmekte ve birbirleriyle karıştırılmaktadır. Bu terimlerin doğru ve yerinde kullanılması (Şekil 1), sınıf içi veya sınıf dışı öğretim, açık öğretim, uzaktan öğretim vb. etkinliklerin hangi sınıflamaya dahil edileceğinin

bilinmesi, öğretim bileşenlerinin (model, strateji, yöntem, teknik) doğru öğrenilmesi açısından önem taşımaktadır (Colardyn ve Bjornavold, 2004: 71; Dib, 1988: 301; Eshach, 2007: 172).

Şekil 1. Örgün, Yaygın ve Sargın Eğitim Türleri (URLI, 2023)



Yukarıdaki eğitim türlerinden hareketle okul dışı öğrenme kavramı için öğrenim süresince öğretim programına bağlı kalınarak okulun dışında kalan alanlarda yapılan yaygın veya sargın öğrenme ortamlarından yararlanılarak örgün öğrenme etkinliklerinin yürütülmesi şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda öğrenme sürecindeki her aşamada, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamları birlikte kullanılmakta ve böylece öğrenme daha anlamlı ve kalıcı hale gelmektedir. Formal, non-formal ve informal eğitim türleri özet halde Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Örgün, Yaygın ve Sargın Eğitim Kavramları

Örgün (formal)		Yaygın (non-formal)		Sargın (informal)	
Eğitim kurumunda verilen	İstendik yönde verilen	Müze ve tarihi yerler	Bilim merkezleri	Günlük rutindeki yerlerde	Okuldaki serbest zamanlar
Kalıcı davranış amaçlanan	Planlı bir şekilde verilen	Hayvanat bahçeleri	Gökevleri	Sokak	Bahçe
Genellikle eğitim sonunda bir diploma veya sertifika verilen eğitimlerdir.		Belirli zaman, plan ve programa uygun olarak ziyaret edilen yerlerde verilen eğitimlerdir.		Belli bir plan veya programa bağlı olmayan eğitimlerdir.	

Alanyazında karşılaşıldığı üzere okul/sınıf dışı öğrenme ortamları, sınıf dışı öğrenme, yaygın veya sargın öğretim gibi kavramlarla son yıllarda gündeme gelen okul dışı öğretim, “yaygın öğrenme” ve “sargın öğrenme” şeklinde iki sınıfta toplanmıştır. Söz konusu duruma ilişkin sınıflandırma Tablo 2’de görülmektedir (Saraç, 2017: s.62).

Tablo 2. Yaygın ve Sargın Okul / Sınıf Dışı Öğrenme Ortamları

Okul/ Sınıf Dışı Öğrenme Ortamları	Yaygın (non-formal) öğrenme ortamları	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Müzeler (Tarihî ve Kültürel Yerler) ➤ Hayvanat Bahçeleri ➤ Bilim Merkezleri (Teknoloji Müzeleri) ➤ Gökevleri (Planetaryumlar) ➤ Bilişim Teknolojileri (Robotik Kod.) ➤ Botanik Bahçeleri ➤ Akvaryumlar ➤ Milli Parklar ➤ Sanayi Kurum ve Kuruluşları ➤ Sanat Merkezleri (Tasarım Stüdyoları) ➤ Spor Merkezleri ve Spor Müzeleri ➤ Sağlık Merkezleri ve Hastaneler
	Sargın (informal) öğrenme ortamları	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ev ortamı ➤ Mobil cihazlar ➤ Oyun alanları ➤ Web 2.0 uygulamaları ➤ E-öğrenme

2. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Okul dışı öğretimin de içinde bulunduğu öğretim ilke ve yöntemleri kapsamındaki öğretim yaklaşımları, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri Şekil 2'de görülmektedir. Alanyazında geleneksel, yenilikçi, güncel, çağdaş vb. sıfatlarla birlikte kullanılan bu yaklaşımlardan bazıları aşağıda görülmektedir (Yaycı ve Şanal, 2016; Küçükahmet, 2017; Dursun, 2021; Savaş, 2021; Sever, 2021; Erciyeş, 2022).

2.1. Okul Dışı Öğretim Teknikleri

Alanyazında sınıf dışı etkinliklerin veya okul dışı öğretim tekniklerinin genellikle “öğretim ilke ve esasları” veya “öğretim yöntem ve teknikleri” gibi bir çatı altında yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında açıklık, aktiflik, bireye görelilik, bütünlük, ekonomiklik, güncellik, sosyallik, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, yakından uzağa, somuttan soyuta vb. öğretim ilkeleri ile ilgili sınıflamalara da rastlanmaktadır (Küçükahmet, 2017; Aşlıoğlu, 2021). Ancak bu bölümde ilkelerden ziyade öğretim teknikleri üzerinde durulmaktadır.

Örgün eğitimde kullanılan öğretim yaklaşımlarının yaygın eğitimde de kullanılması öğrenci kazanımlarının artması hususunda önemli rolü vardır.

Şekil 2. “Okul Dışı Öğretim” - “Öğretim İlke ve Yöntemleri” İlişkisi

ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

- ❖ **Öğretim Modelleri (Yaklaşımları)** (Okulda, Aktif, Tam Öğrenme, ...)
- ❖ **Öğretim Stratejileri** (Sunuş, Buluş, Araştırma)
- ❖ **Öğretim Yöntemleri** (Anlatım, Tartışma, Laboratuvar, ...)
- ❖ **Öğretim Teknikleri** (Grupla, Bireysel, Okul Dışı)
 - **Okul Dışı Öğretim Teknikleri** (Gezi, Gözlem, Sergi, ...)
 - **Okul Dışı Öğrenme Ortamları**
 - Müzeler
 - Bilim Merkezleri
 - Milli Parklar
 - Hayvanat Bahçeleri
 - ...

2.2. Kuram, Yöntem ve Teknik Bağlamında Bazı Öğrenme Yaklaşımları

- Bilişsel öğrenme
- Davranışçı öğrenme
- Yapılandırmacı öğrenme
- Çoklu zekâ öğrenme
- Aktif öğrenme
- Tam öğrenme
- Anlatım yöntemi ile öğrenme
- Tartışma yöntemi ile öğrenme
- Beyin temelli öğrenme
- Probleme dayalı öğrenme
- Proje tabanlı öğrenme
- Kavram Öğretimi (Kavram Haritaları, Kavram Ağları, vs.)
- Analoji ve araştırma temelli öğrenme

2.3. Teknolojik Öğrenme Yaklaşımları

- Okul dışı ortamlarda öğrenme
- Laboratuvar (deney) tabanlı öğrenme
- 3E, 5E ve 7E öğrenme yaklaşımları
- STEM eğitimi ile öğrenme
- Web 2.0 tabanlı öğrenme

Çeşitli kategorilerdeki öğrenme yaklaşımlarını içerisinde barındıran örgün eğitime destek olması amacıyla öğrencilerin, okul dışı öğretim tekniklerinden, bu tekniklerin uygulama fırsatı sunduğu yaygın öğretimden ve okul dışı öğrenme ortamları adı verilen mekânlardaki etkinliklerden faydalanmaları sağlanmalıdır (Şen, 2019).

2.4. Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Temel eğitimden yükseköğretime kadar tüm kademelerde okul dışı ortamlara katılım öğrencilerin tutum ve davranış ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Öte yandan okul dışı öğretimin öğrenci

merkezli olması ve bu süreçteki etkinliklerin öğrencilere çeşitli katkılar sağlaması bakımından bu öğrenme ortamlarına rağbet giderek artmaktadır.

Formal eğitim veren kurumlardaki öğretmenlerin bilim merkezi veya müze gibi belirli yerlerin yanı sıra teknoparklar, hayvanat bahçeleri, millî parklar ve kütüphaneler gibi sınıf dışı etkinlik amacıyla kullanılan okul dışı öğrenme ortamlarından en iyi şekilde yararlanmaları için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından konuyla ilgili kılavuz hazırlanmıştır (MEB, 2019). Böylece kılavuz sayesinde öğrencilerin bu ortamları daha yakından tanımaları ve derslere ilişkin öğretim programındaki kazanımları uygulamalı olarak öğrenmeleri sağlanmış olmaktadır.

2.4.1. Müzeler

Türkiye'deki en büyük eğitim müzesi Şanlıurfa Arkeoloji Müzesi'dir. Ülkemizdeki ilk müze İstanbul Arkeoloji Müzesi olarak bilinmektedir. Topkapı Sarayı 1924 yılında müze hâline dönüştürülmüştür. Ayasofya ise 1934 yılında anıt-müze olarak hizmete sunulmuştur (Ayas, 1948).

Bütün okul dışı öğrenme ortamlarında olduğu gibi müzelerde de bazı kurallar ve yöntem, teknik ve araç-gereçlerden oluşan birtakım uygulamalar mevcuttur. Müze eğitiminde yürütülen ve müze ziyareti sonrasında kullanılan bu uygulamalara (Çakır-İlhan, 2020; 2021); rol kartı hazırlama, ara-bul ve tarih şeridi, müzede öykü bulma, müzede afiş, müze broşürü hazırlama, müze envanter (döküm) fişi, kostüm ve aksesuar, zaman kapsülü, dün-bugün-yarın, müze kurallarıyla ilgi beyin fırtınası, keşif tutanağı ve arkeolojik kazı havuzu çalışmalar örnek olarak gösterilebilir.

2.4.2. Bilim Merkezleri

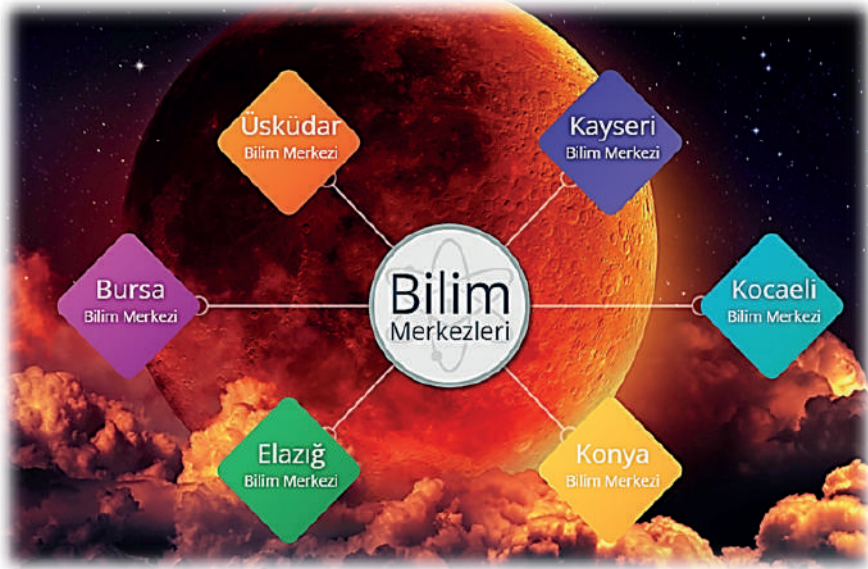
Teknoloji birikimine bakılmaksızın bilim merkezi, küçükten büyüğe herkesi teknolojik ve bilimsel faaliyetler vasıtasıyla bir araya toplayan okul veya sınıf dışı öğrenme ortamlarına ilişkin mekânlardan biridir (Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, 2020). Bu mekânlarda yapılan deneysel ve uygulamalı etkinlikler ziyaretçilerde merak ve heyecan uyandırmakta ve eğlenerek öğrenmelerine imkân sağlayarak bilim ve toplum arasında köprü kurmaktadır (Bozdoğan, 2021).

Bilim merkezleri de müzelere benzer şekilde tarih, kültür, bilim, teknoloji, spor ve sanatla ilgili amaçlara hizmet eden mekânlardan oluşmaktadır. Bu bağlamda bu mekânlara bazen bilim ve teknoloji müzeleri de denmektedir. Bilim merkezleri her ne kadar adı bilimle anılan bir okul dışı öğrenme ortamı olsa da antika değeri taşıyan bazı ürünlerin sergilenmesi bakımından

tarihî, sanat ve sosyal içerikli çeşitli koleksiyonların ve ürünlerin sergilenmesi bakımından kültürel özellik taşımaktadır.

Eski ve antika özelliği olan radyo, TV, otomobil, uçak, bilgisayar vb. teknoloji ürünlerinin sergilenmesi bakımından teknolojik özellik taşımaktadır. Çeşitli kupalar, madalyalar, meşhur sporcuların eşyaları veya aksesuarlarından oluşan ürünlerin sergilenmesi bakımından sportif özellik taşımaktadır. Enstrüman, tablo, biblo, seramik, poster vb. güzel sanatlar bağlamındaki ürünlerin sergilenmesi bakımından da sanatsal olarak karşımıza çıkabilmektedir (Bozdoğan, 2020).

Şekil 3. TÜBİTAK Bilim Merkezleri (TÜBİTAK, 2023)



Düne kadar en büyüğü Konya Bilim Merkezi olan ve Türkiye Bilimsel Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenen, ülkemizdeki bilim merkezleri (Konya, Kocaeli, Kayseri, Bursa, Elazığ, Üsküdar) Şekil 3'te görülmektedir (TÜBİTAK, 2023). 2023 yılında yeni kurulan ve şu an itibarıyla Türkiye'nin en büyük bilim merkezi unvanına sahip olan Antalya Bilim Merkezi de bunlara katılmış bulunmaktadır.

Son yıllarda hızla değişen ve sürekli gelişim kaydeden teknoloji müzeleri ve bilim merkezleri düzenledikleri programlarda, uzmanlar tarafından önerilen öğrenme teorilerini de dikkate alarak okul dışı öğrenme ortamlarında ve bilim ve teknolojiyle ilgili etkinlikler ve ziyaretçilerin kullanımına açık olan materyaller sergilemektedirler.

Okul dışı öğrenme ortamları içerisinde muhtemelen en fazla ilgi çeken mekânlardan biri bilim merkezleridir. Öğrencilerin ve diğer ziyaretçilerin ortamdaki materyallere dokunmaları, onlarla oynamaları ve isterlerse onları kullanmaları serbesttir. Belki de buraların çok rağbet görmesi bu sebeptedir.

Bilim merkezinde STEM eğitimi yaklaşımı kapsamında hazırlanmış laboratuvarları ve atölyeleri kullanarak deney ve gözlem yapabilmektedirler. Zira okul dışı öğrenme ortamlarında ve özellikle bilim merkezlerinde somut ve planlı bir şekilde STEM kapsamında etkinlik örnekleri bulunmaktadır (Bakioğlu ve Çevik, 2021). Böylece okul dışı öğrenme ortamları, öğrencileri hem bedensel hem de zihinsel açıdan sürekli aktif tutmaktadırlar (Ata, 2015; Bozdoğan, 2020; Karadeniz ve Sivrikaya, 2020). Dolayısıyla toplumun bu değişime hazırlıklı olması gerekmektedir. Yeniçağın tamamen dijital çağ olacağı, bilimin ve yeteneklerin bu yönde gelişeceği aşikârdır.

Hemen hemen bütün şehirlerimizde bilim ve teknoloji merkezleri kurulmaya devam etmektedir. Bu faaliyetlerin oluşumunda şüphesiz TÜBİTAK'ın bilim merkezleriyle ilgili yaygınlaştırma politikası etkin rol oynamaktadır. Kayseri'de düzenlenen 3. Türkiye Bilim ve Teknoloji Merkezleri Konferansında TÜBİTAK tarafından ifade edildiği üzere bilim merkezlerinin öğrencilerimizdeki bilimsel kültürü arttırmak için TÜBİTAK çok önemli bir görev üstlenmektedir. Bilim merkezlerinin ülkemize kazandırılması ve önümüzdeki yıllarda bu merkezlerin sayılarının çoğaltılması hedeflenmektedir.

Ülkemizde bilim kültürünü benimsetmek ve teknoloji merkezlerini yaygınlaştırmak amacıyla TÜBİTAK tarafından 4003 Bilim Merkezi Kurulması Destek Programı kapsamında bilim ve teknoloji merkezi kurulmasına ilişkin projeler desteklenmektedir. Bunun yanı sıra dene-yap teknoloji atölyeleri kurularak, ülkemizi sürekli gelişmiş ülkeler seviyesinde tutacak geleceğin gençlerini, bilime yön veren teknoloji girişimcileri, teknoloji uzmanları ve geleceğin liderlerini yetiştirmek amaçlanmaktadır. 3. Türkiye Bilim ve Teknoloji Merkezleri Konferansında belirtildiğine göre robotik kodlama, yapay zekâ, programlama, tasarım, enerji teknolojileri, siber güvenlik, uzay teknolojileri, nano teknoloji ve mobil uygulama alanlarında geniş kapsamlı bir eğitim verilen ve toplam yüz tane dene-yap teknoloji atölyesi kurma çalışmaları sürmektedir (TÜBİTEM, 2019).

Konuyla ilgili şu istatistiğe bakılacak olursa; bir öğrenci günde yaklaşık 6 saatini sınıf içi, geri kalan 18 saatini ise sınıf dışı etkinlikler için harcamaktadır. Zamanının %75'i okul dışında geçen bir öğrenci için STEM, bilim merkezi veya müze ziyareti gibi sınıf dışı etkinliklere yeterince zaman ayırabilmesinin

mümkün olduğu düşünülürse okul dışı öğrenme ortamlarına hak ettikleri önemin verilmesi gerekmektedir (Bozdoğan, 2020).

2.4.3. Robotik Kodlama (Bilişim Teknolojileri)

Teknoloji tabanlı okul dışı öğrenme ortamlarının bir diğer üyesi olan robotik kodlama (bilişim teknolojileri) endüstri 4.0 teknolojisi olarak bilinen ve çeşitli dijital teknolojileri bünyesinde barındıran bir yazılım sistemidir. Bulut bilişim, yapay zeka, siber güvenlik, büyük veri, artırılmış gerçeklik, simülasyon ve robotik sistemlerin yanı sıra dokunmatik ve makine öğrenimi bu sistemde kullanılan teknolojilerden bazılarıdır.

Endüstri 4.0'ın eğitim-öğretimdeki rolü göz önünde bulundurularak bakanlığın 2023 vizyon belgesinde (MEB, 2017) de dijital yeterliklerin önemi vurgulanmıştır. Temel eğitim ile yükseköğretim arasındaki tüm kademelerde hem örgün hem de yaygın eğitimde yürütülen etkinlikler kapsamında robotik kodlama, yazılım ve tasarım gibi bilişime dayalı dijital üretim becerileri ile öğrenme süreci arasındaki uyum hedeflenmiş, yazılım ve robotik kodlama öğretimi ilkökul ders öğretim programına eklenmiştir.

Robotik kodlama, bilgisayar veya bilgisayar destekli makinelerden oluşan donanım sisteminin yazılımla birleştirilmesiyle ortaya çıkan insansız araçlar veya akıllı sistemlerle günlük hayatın fonksiyonel ve dijital hale getirilmesi işlemine denmektedir. Bu bağlamda robotik kodlama ve yazılım dersinin veya robotik kodlamaya ilişkin okul dışı öğrenme ortamlarının faydaları saymakla bitmez. Örneğin, öğrencilerin gözlem ve deneyimleri ile günlük olaylar arasında ilişki kurmalarına yardımcı olur, yaratıcı ve sistemli düşünmeyi sağlar, onlara problem çözme becerisinin yanında dijital, eleştirel, analitik ve yenilikçi düşünme becerilerinden oluşan yaşam becerileri kazandırır. Bilgisayar başta olmak üzere dijital teknoloji ürünlerinin çalışma prensibini kavramaya yardımcı olur. Öğrencilerin yazılım öğrenmesi ve öğrendikleri bilgiyi hayatlarının tüm kademelerinde kullanmalarını sağlar.

2.4.4. Gökevlere (Planetaryumlar)

Gökevlere ve rasathaneler öncelikle bu mekânlara ait tanıtım, mekânın görevleri, kuruluş amacı ve kurumun önemi vurgulanan okul dışı öğrenme ortamlarıdır. Ayrıca öğrencilere, STEM eğitimi ile ilgili gerçeğe çok yakın olarak hazırlanmış ortamlarda bilimsel etkinlik yapabilmelerine imkân tanınmaktadır (Yılmaz, 2021). Okul dışı öğrenme ortamı olarak gökevlere cazip hale getiren en önemli özellikler, mekâna ilişkin teknolojik altyapının olması ve öğrencilere çok çeşitli deneyimler sunmalarıdır (Kartal, 2019; Metin, 2020). Planetaryumlar, gelişmiş bir projektör ve çeşitli donanımlar

sayesinde gökyüzünü bir kubbeye benzeterek bir ekranda ziyaretçilere izletilen sistemlerdir. Bu mekanlar, simülasyon (benzetim) tekniği kullanılarak gerçeğe çok yakın tasarlanmakta ve ziyaretçilere gökyüzünü ve uzayı seyretme imkânı sunmaktadır (Ertaş-Kılıç, 2020).

Dünyadaki bütün göktaşlarına ilişkin kronolojik sıralama bakımından “Greenwich Gözlemevi” başlangıç olarak kabul edilmektedir. Greenwich kasabesindeki Thames nehrinin kıyısında bulunan rasathane, 1675 yılında “İngiltere Kraliyet Rasathanesi” ismiyle Kralı II. Charles tarafından yaptırılan ilk gözlemevidir. Yıldızların ve gök cisimlerinin yerlerini tespit eden Greenwich gözleminde ilk görev yapan kişi John Feamsted adındaki bir astronomdur. Greenwich gözlemevi kaybolan denizcilerin buldukları yerleri daha kolay tespit etmelerine yardımcı olmaktadır (URL2, 2023).

Uzayla ilgili projelerin yürütüldüğü ve bilgi çağı olarak yaşadığımız şu günlerde göktaşları, gözlemleri vb. mekânların okul dışı öğrenme ortamları olarak hizmet etmesi oldukça önemlidir (Şentürk, 2019). Göktaşlarında çeşitli öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmesi ve güncel uygulamalarla desteklenmesi bu tür mekânların gelişmesine katkı sağlamaktadır.

2.4.5. Botanik Bahçeleri

Tarlar ve mesire yerleri gibi doğal alanlar ile seralar ve bahçeler gibi yapay okul dışı öğrenme ortamları botanik bahçeleri kapsamında yer almaktadırlar. Bu tür okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin literatürde genellikle; botanik bahçesi, tarla, mesire yeri, sera ve bahçe kavramlarına ilişkin tanımlar, farkındalık kazanma, bilimsel gezi planı, ziyaret sırasında dikkat edilmesi gereken durumlar ve etkinlikleri örnek vererek açıklama gibi ziyaretçilerin kazanım elde etmelerini sağlayan yerler şeklinde ifade edilmektedir (Şen, 2019; Laçın-Şimşek, 2020; Küçüköğlü ve Kaya, 2022).

Müzeler, bilim merkezleri, millî parklar vb. çeşitli okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin gezilerde olduğu gibi botanik bahçeleri de örgün eğitimde, öğrencilerin okuldaki tutum ve davranışlarını geliştirmede bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Bakioğlu ve Karamustafaoglu, 2020). Ancak bu yöntemi uygulamaya geçirmek için başvuru alan yaygın öğrenme aşaması yani sınıf dışı etkinlik gezileri çoğu zaman maliyetin yüksek olması, ulaşımın zor veya pahalı olması, öğrencilerin kalabalık olması ve zamanın yeterli olmaması gibi durumlardan dolayı ya iptal edilmekte ya da kısıtlı bir şekilde uygulanabilmektedir.

2.4.6. Spor Merkezleri ve Spor Müzeleri

Bir kültür aracı olan spor, aynı zamanda geçmişini kaydeden bir belleğe de sahiptir. Bu sayede diğer disiplinlerle de etkileşim halindedir. Bu alanlar içerisinde bilim ve sanatla gerek uygulama yönünden gerekse eğitim-öğretim yönünden birçok konuda benzerlik taşımaktadır. Bu yönüyle insanların daha geniş kitlelere ulaşması için çoğu zaman bir elçi görevi üstlenmektedir.

Sınıf dışı etkinlikler içerisinde sportif faaliyetlerle ilgili olarak ziyaret edilen yerler, çoğunlukla spor tesisleri, spor müzeleri ve spor merkezleri gibi isimler taşımaktadır. Sınıf dışı öğrenme etkinliği olarak bu mekânlar; spor müzeleri ve spor merkezlerinin öğretimdeki yeri, spor merkezlerinin gelişim süreci, ülkemizde ve dünyada yararlanılabilecek sportif mekânlar gibi kavramlara yönelik bilgilendirme ve uygulama amaçlı tasarım ürünleridir (Bulca ve Demirhan, 2019). Ayrıca spor merkezlerinin, öğrencilere hangi öğrenme fırsatlarını sunacağına ve onların spor merkezlerini nasıl etkin olarak kullanacaklarına dair misyonu da bulunmaktadır.

2.4.7. Doğa Eğitimi ve Doğal Sit Alanları

Sınıf dışı öğrenme etkinliği bağlamında doğa eğitimi, doğayı keşfetmeye fırsat tanıyan, doğayla ilgili merakları arttıran ve öğrencilere yirmi birinci yüzyıl becerisi kazandıran yerlerdir. Karşılaşılan bir sorunla ilgili çözüm üretilmesi gerektiği zaman yol gösterici bağlamında doğaya başvurulmaktadır. Diğer sınıf dışı etkinliklerin çoğunda karşılaşıldığı gibi bu etkinlikte de STEM eğitimin önemli bir fonksiyonu vardır (Meydan, 2015).

Doğa eğitiminin amacı, öğrencilerin doğadaki olaylara ve çevreye karşı olan meraklarını uyandırmak, öğrencilerde doğayla ilgili farkındalık oluşturmak, doğaya karşı bireylerin olumlu tutum kazanmalarını sağlamak, problemler karşısında çözüm üretmelerini sağlamak vb. kazanımlar elde etmelerini sağlamaktır (MEB, 2018). Böylece öğretilmesi hedeflenen bilgilerin, bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri ve tasarım becerileriyle birlikte kullanılmasıyla, tasarımcı, yenilikçi ve analitik düşünen bireylerin yetişmeleri sağlanmış olmaktadır.

2.4.8. Sanat Merkezleri

Resim, heykel, müzik, film gibi faaliyetlerin sergilendiği yerlerdir. Atölye çalışması, öğretim, özel ve genel gösteriler gibi faaliyetlerin uygulandığı yerlere, kısaca sanatsal faaliyetlerin uygulandığı mekânlara sanat merkezleri veya sanat müzeleri denmektedir. Sanat merkezleri sanatçı, sanat tarihçisi ve eleştirmen gibi mesleklerin bir arada bulunduğu sanatla ilgili estetik, kültürel ve tarihî öğelerin önemine dair tartışmalar yapılan yerlerdir. Sanat merkezleri,

şehir içindeki eski veya modern yapılarda olabileceği gibi şehrin dışında uzak bir belde de bulunabilir. Dünyanın en eski sanat merkezleri, antik çağdaki Roma İmparatorluğu zamanında ve Yunanistan'da ortaya çıkan mekânlar olarak bilinmektedir (Şen, 2019; Yılmaz, 2021).

2.4.9. Sanayi Kurum ve Kuruluşları

Okul dışı öğrenme ortamı olarak ziyaret edilebilen önemli bir sınıf dışı etkinlik alanı da sanayi kurum ve kuruluşlarıdır. Bu mekânlarda endüstri kavramı ile ilgili öğrenme etkinliği üzerinde durulmaktadır. Zira birçok uygulamalı disiplinlerde olduğu gibi öğretim amacıyla ziyaret edilen sanayi kurumlarının da bireyler üzerindeki olumlu etkileri gözlenmektedir. Ayrıca bağlam temelli öğrenmede olduğu gibi sanayideki deneyimlerin, günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirilmesi sonucunda öğrenmeye önemli katkıları bulunduğu ifade edilmektedir (Saraç, 2017). Öğrenciler sanayi kurum ve kuruluşlarına yaptıkları ziyaretlerde, bu mekânlarla ilgili tanım, kurum çeşitleri, öğretim faaliyetleri ve etkinlik planı hazırlama gibi deneyimleri kazanmaktadırlar. Ayrıca bu mekânlarda uygulanan proje tabanlı öğrenme veya STEM gibi öğrenme modelleri sayesinde öğrenciler, sanayi (endüstri) ve diğer birçok disiplin arasındaki ilişkileri öğrenmiş olmaktadır. Ancak sanayi kuruluşlarının öğrenme etkinliklerindeki rolü müze, bilim merkezi ve gökevi gibi okul dışı öğrenme ortamlarındaki kadar etkili değildir. Bu etkinliklerin rolü diğer etkinliklere göre her ne kadar az olsa da ziyaretçiler, sanayide nelerin üretildiğini, nasıl işletildiklerini ve ülke ekonomisine yaptıkları katkıları öğrenmiş olmaktadır (Parvin ve Stephenson, 2004).

2.4.10. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Avantajları ve Dezavantajları

MEB tarafından düzenlenen ders öğretim programlarının birçok alana ve disiplinlere özgü çeşitli uygulama süreçleri bulunmaktadır (MEB, 2018). Bu program kapsamında ünite, konu ve kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin kendi bölgelerindeki veya en azından gidebilecekleri herhangi bir okul dışı öğrenme ortamını ziyaret etmeleri, alanında uzman eğitimciler ve akademisyenler tarafından ısrarla tavsiye edilmektedir. Öğrenciler ders dışı etkinliklerde bilim, teknoloji, kültür, sanat, spor vb. kavramları yaparak ve yaşayarak öğrenmekte, derslerde gördükleri robotik ve yazılım gibi konulara ilişkin dijital ortamlarda pratik yapabilmekte, bitki, hayvan ve diğer canlıların yanı sıra çevremiz, dünyamız, güneş sistemi ve uzay gibi kavramları daha yakından tanımaktadır. Dolayısıyla bu mekânlar örgün olarak yürütülen derslere destek olmakta ve öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamları sayesinde sınıfta yapamadıkları bazı eğitim-öğretim etkinliklerini yaygın eğitimle

uygulama fırsatı bulmaktadırlar. Bu bağlamda ders dışı öğretimin birçok avantajı yanında bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bunlar;

Okul Dışı Öğretimin Avantajları

- Yaparak-yaşayarak öğrenmeye fırsat tanınması
- Bireyin kalıcı ve anlamlı öğrenmesine yardımcı olması
- Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler kazandırması
- Araştırma, sorgulama ve eleştirme gibi becerileri geliştirmesi
- Örgün eğitimde bulunmayan materyalleri kullanma imkânı vermesi
- Grup çalışması kapsamında öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesi
- Soyut kavramları somut hale getirerek anlamlı öğrenme sağlaması
- Öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağlaması

Okul Dışı Öğretimin Dezavantajları

- Yasal süreçlerin aşılması ve uygulanması
- Muhtemel güvenlik sorularının bulunması
- Disiplin problemlerinin bulunması
- Öğretmenlerde isteksizlik olabilmesi
- Ailelerin çocuklarını uzak yerlere göndermemesi
- Okul dışı öğretime ilişkin ulaşımın kolay olmaması
- Oku dışı öğrenme ortamların belli bir maliyetinin olması

2.5. Okul Dışı Öğrenme Kapsamındaki Bazı Etkinlikler

2.5.1. Gezi

Okuldaki yapılması istenen faaliyetleri yapmak, okul dışı öğrenme ile günlük hayatta karşılaşılan olaylar arasında ilişki kurmak ve bilişsel, duyuşsal ve bedensel alanlara ilişkin davranış kazandırmak için başvuru olan bir öğrenme etkinliğidir. Öğrencilere kalıcı öğrenme kazandırmak için somut olaylardan yararlanır. Öğrencileri fabrikalara, müzelere, kütüphanelere, dağ, orman, deniz gibi çeşitli okul dışı öğrenme ortamlarına götürmek, gezi uygulaması için bir örnektir. Bir gezi programında uygulanması gereken yol aşağıdaki gibidir (Şen, 2019; Laçın-Şimşek, 2020);

Gezi Planı ve Yasal İzin Süreci

- Kazanımlar ve mekâna ilişkin liste çıkarma ve tablo hazırlama

- Hazırlanan tabloya göre geziyi düzenleme
- Ders içi ve ders dışına göre gereken izinleri alma.
- Öğrenci ve görevli öğretmen sayısını oranlama
- Ortamı önceden ziyaret ederek görevlilerle konuyu tartışma
- Gezi planı ve geziye ait liste oluşturma
- Veli izin belgesi oluşturma
- Ortamda yapılacak etkinlikleri belirleme
- Gezi kurallarına ilişkin öğrencileri bilgilendirme
- Ortam hakkında öğrencileri önceden bilgilendirme

Gezi Öncesi Etkinlikler

- Zaman ve akış planlaması
- Gidiş-dönüş ulaşımının planlaması
- Okul yönetiminden ve ailelerden izin alınması
- Ziyaret edilecek mekândaki iletişim kurulacak kişilerin belirlenmesi
- Yardımcı personel sağlanması
- Açık alan faaliyetlerinde kötü hava şartları için önlem alınması
- Öğrenme ortamındaki etkinliklerle ilgili bilgi alınması
- Gezi öncesinde öğrenme ortamıyla ilgili öğrencilerin bilgilendirilmesi
- Gezi öncesinde öğrencilere uyulması gereken kuralların hatırlatılması
- Öğrenci velisine ortamla ilgili bilgilendirme yazısı gönderilmesi
- Öğrencilerin ortamda gördüklerini not etmelerinin sağlanması
- Öğrenme ortamında en az iki saat etkinliklere katılımın sağlanması
- Olağan dışı durumlar için velilerin telefon numaralarının alınması
- Özel eğitime muhtaç öğrencilerin ihtiyaçları için tedbir alınması
- Ortamda tüketilecek olan yiyecek, içecek ihtiyaçlarının planlanması

Gezi Sırasındaki Etkinlikler

- Öğrencileri gruplara ayırma
- Her bir gruba bir öğretmen tayin etme
- Çalışma kağıtları hazırlama

- Önceden bir etkinlik belirleme
- Gezi planına bağlı kalarak uygulama

Gezi Sonrası Etkinlikler

- Geziden sonra anket formu uygulama
- Geziye ilişkin değerlendirme ve pekiştirme etkinliği yapma
- Geziye ilişkin çalışma kağıdı hazırlama
- Öğrenme alanı ve kazanım-mekan ilişkilerini önceden ayarlama
- Uygulama ve değerlendirmeye ilişkin gerekli hassasiyetin gösterilmesi
- Ders öğretmeninin yukarıdaki tüm uyarılardan haberdar olması

2.5.2. Gözlem

Öğrencilerdeki var olan araştırma ruhunu ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan bir tekniktir. Burada önemli olan nokta, kazanımlarla ilgili olan davranışın en az uygulama düzeyinde olmasıdır. Öğrencilerin sınıf veya laboratuvar dışındaki toplumsal yaşantılarında bir olay, bir durum veya bir nesne ile ilgili incelemelerde bulunmaları, verileri kaydetmeleri ve bir sonuç çıkarmaları süreci şeklinde tanımlanabilir (Şen, 2019; URL3, 2023).

Bu teknikte, öğrenciler çok dikkatli olmalı ve olayları çok iyi gözlemelidirler. Çünkü gözlem amaçsız olarak yapılan bir etkinlik değildir.

Gözlem, aşağıdaki kurallara göre yapılmalıdır.

- Gözlemde eğitsel bir amaç olmalıdır.
- Doğal veya toplumsal bir gözlem konusu belirlenmelidir.
- Gözlemle ilgili bir zaman çizelgesi oluşturulmalıdır.
- Gözlemle ilgili veri toplama ve ölçme aracı belirlenmelidir.
- Gözlem seçilen veri toplama ve ölçme aracıyla toplanmalıdır.
- İstenilen amaca ulaşınca kadar gözlem devam ettirilmelidir.
- Farklı kişiler tarafından yapılan gözlem sonuçları karşılaştırılarak bir sonuca varılmalıdır.
- Gözlem raporu hazırlanarak ilgili gruba sunulmalı ve tartışılmalıdır.
- Gerekirse gözlem tekrar yapılarak, eksikler tamamlanmalıdır.

2.5.3. Deney

Bilimsel sonuçların ilk ağızdan öğrenilmesini sağlamak, bir hipotez belirlemek, öğrenmeyi somutlaştırmak, etkin beceriler geliştirmek ve bir varsayıma ulaşmak için izlenen yol veya sürece deney denir. Başka bir ifadeyle, yapılan bir gözlemi kontrollü olarak tekrar etmektir (Şen, 2019; URL3, 2023). Deney, öğrenci ve öğretmen deneyleri şeklinde iki türdür.

Öğrenci Deneyi:

Öğrenciyi daima aktif tuttuğu için en çok başvurulan deneydir. Bu deney türünde amaç, öğrencilere deneyin önemini göstermek, onları deneye teşvik etmek ve deneyle ilgili planlama ve uygulama yapılmasını sağlamak son derece önemli olan bileşenlerdir.

Öğretmen Deneyi:

Bu deneyde ise öğrenci pasif durumda ve izleyen konumundadır. Bu tür bir deneye “gösteri deneyi” denilebilir. Deneyle ilgili araç-gereçlerin pahalı olması, yapılacak deneyin tehlikeli veya zor olması halinde öğretmen deneyi yapılmasına uygun görülür.

Bir deneye ilişkin basamakların uygulanması önerilmektedir.

- Deneylerle ilgili kazanımların belirlenmesi (en az uygulama seviyesi)
- Deney konusu, süresi ve malzemelerinin belirlenmesi
- Deneyle ilgili işlem basamaklarının belirlenmesi
- Deney düzeneğin kurulması
- Güvenlik tedbirleri alınarak deneyin başlatılması
- Sürenin uygun şekilde kullanılması
- Deney bitene kadar gözlem yapılması
- Sonuçların alınarak kontrol edilmesi ve rapor halinde yazılması
- Raporun sınıfa sunulması ve tartışılması

2.5.4. Görüşme

Herhangi bir konuyla ilgili birkaç kişiden oluşan bir grup, yerel yönetim lideri, konu uzmanı, iş insanı, aile veya bir sivil toplum kuruluş liderine uygulanan bilgi alma tekniğidir. Öğrencilerin durum tespiti veya toplumsal bir rolü tanıtmak için görevlendirildiği etkileşim veya sosyal bir iletişim aracı olarak tanımlanabilir (Şen, 2019; URL3, 2023).

Diğer tekniklerde olduğu gibi bu teknikte de aşağıdaki adımların uygulanması önerilmektedir.

- Bu teknikte öğrencilere görüşmek için yeterli zaman verilmelidir.
- Görüşme esnasında dikkat edilmesi gereken durumlar belirtilmelidir.
- Bir plan çerçevesinde görüşmenin nasıl yapılacağı anlatılmalıdır.
- Görüşülecek olan kişiden randevu alınmalıdır.
- Görüşmeden önce sorular hazırlanmalıdır.
- Görüşme esnasında tarafsız olunmalıdır.
- Görüşme için hazırlık yapma, uygulama ve sonuçları rapor halinde yazma aşamaları için yetecek kadar zaman verilmelidir.
- Görüşme sonuçları yazılı olarak ve ödev biçiminde hazırlanmalıdır.
- Görüşmeler gruplar halinde sınıfta tartışılmalıdır.

2.5.5. Sergi

Bilgi ve beceri kazandırmak amacıyla birtakım materyallerin sunumu esasına dayanan bir öğrenme tekniğidir. Öğrencilerin tasarladığı ürün veya materyallerin başkalarına sunulması olarak tanımlanabilir (Şen, 2019; URL3, 2023).

İş-teknik veya Sanat Eğitimi gibi derslerde tasarlanan ürünlerin teşhir edilmesinde kullanılır. Materyalleri hazırlayan kişilerin, sergi yapılan zamanlarda ürünlerinin başında beklemeleri sağlanmalıdır. Bu sırada öğrencilerin materyalleri değerlendirmeleri, materyallere ilişkin görüşlerini belirtmeleri ve sergiledikleri ürünleri anlatmaları teşvik edilmelidir.

2.5.6. Ödev

Sınıf dışı öğrenme etkinliklerinden biri olan ödevler, öğrencilerin ödevlerini yapmaları gerektiğinin yanı sıra ve yeni kavramlar öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmaları bakımından oldukça önem arz etmektedir. Ödevin amacı ve öğrenmeye ilişkin yöntem ve teknikler bellidir. Dolayısıyla ödev, öğrencinin ilgisini çektiği için faydalı bir etkinliktir. Ödev teslim edildikten sonra öğrenciler tarafından alınan ödüller, onların etkin öğrenme konusunda ilerlemelerini sağlamaktadır (Öztürk, 2015).

Ödevin önemi ve ciddiyeti konusunda ebeveynlere de düşen bazı görevler vardır. Bunların en önemlileri öğrencilerin özgüveni ve sorumluluk duygusu taşımalarıdır (URL3, 2023). Öğretmenlerin de ödev konusunda ve ödev verme hususunda bilinç sahibi olmaları beklenmektedir.

Okul dışı öğrenme ortamları uygulama süreçlerinden biri olan “Ödev” etkinliğine ilişkin tipik bir ödev örneği aşağıda görülmektedir.

ÖDEV ETKİNLİK PLANI

Ders : _____
 Sınıf : _____
 Konu : _____
 Kazanım : _____
 Etkinlik : _____
 Aşamalar (Ödev süreci) : _____

ÖDEV DEĞERLENDİRME FORMU

“Ödev Değerlendirme Formu” ödevle ilgili ikinci bir formdur. Bu formda bulunması gereken değerlendirme ölçütleri aşağıda görülmektedir.

Öğretmenin;

Adı Soyadı : _____
 Branşı : _____
 İmzası : _____

Öğrencinin;

Adı Soyadı : _____
 Sınıfı / Numarası : _____
 Ödev verilmiş tarihi : _____
 Ödev teslim tarihi : _____
 İmzası : _____
 Değerlendirme sonucu : _____
 Aldığı puan (rakamla) : _____
 Aldığı puan (yazıyla) : _____

Sonuç ve Tartışma

Sınıf dışı etkinlikler, okul dışı öğrenme ortamları veya buna benzer kavramlarla karşımıza çıkan bu öğretim tekniği müze, bilim merkezi, gökevi, millî park, hayvanat bahçesi, sanat merkezi, spor merkezi, sağlık merkezi ve sanayi kuruluşu gibi yerleri kapsamaktadır. Bu mekânlara her yaştan bireyler

katılabilmektedir. Ancak katılımcıların öğrencilerden oluştuğu durumlarda söz konusu ziyaretlerin adına sınıf dışı etkinlikler denmektedir. Ayrıca bu ziyaretler veya etkinlikler bir plan kapsamında yapılırken, mekânların ve etkinliklerin türlerine göre belli birtakım kuralları olan uygulama süreçleri bulunmaktadır.

Öğrencilerin herhangi bir öğrenme ortamındaki tutum, davranış veya gözlemleriyle bir başka ortamdaki durumları aynı değildir. Benzer şekilde bir öğrencinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki gözlemleri sonrasında hazırlayacağı etkinliklere ilişkin uygulama süreci de diğer öğrencilerin etkinliklerinden farklılık gösterebilmektedir. Anlamli öğrenme ve eğitimde fırsat eşitliği gibi açılardan bakıldığında konunun önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu konudaki diğer önemli bir husus; okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan ziyaretlerin öncesinde, ziyaret sırasında ve ziyaret sonrasında gezi, deney, gözlem, sergi, görüşme, proje ve ödev gibi süreçlerin mutlaka uygulanmasıdır.

Sınıf dışı etkinliklerde öğrenciler bir yandan öğrenirken diğer bir yandan da eğlenmektedirler. Uygulanan etkinliğinin eğlence kısmı öğretim kısmını gölgede bırakmamalıdır. Etkinliklere ilişkin tüm süreçte (öncesi, esnası, sonrası) yapılan işlemler planlı olmalıdır.

Öğrenciler okul dışı öğrenme mekânlarına yapılacak olan gezilerden önce bu plandan haberdar edilmelidirler (Bozdoğan, 2020; Ertaş-Kılıç, 2020). Sınıf dışı etkinlikler kapsamındaki geziler, bir yandan öğrencilerin meslekli, teknolojik, yenilikçi ve öğrenme becerileri gibi yaşam becerilerini kazanmalarına yardımcı olurken diğer taraftan da ders müfredatına destek niteliği taşımaktadır. Akademisyen, öğretmen ve iş adamı gibi insan kaynakları tarafından tasarlanan bu beceriler eğitim-öğretime birtakım kazanımlar sağlamaktadır. Bunların bazılarının, ders öğretim programlarıyla paralellik göstermesi, ölçme ve değerlendirmeyi desteklemesi ve öğretmenlerin öğrenci yetiştirme başarılarının artması şeklinde ifade edilebilir.

Okul dışı öğrenme ortamlarına katılarak yapılan öğrenme sayesinde bireylerin gözlem yapma, açıklama yapma, tahminde bulunma, soru sorma, araştırma yapma ve plan yapma gibi bilişsel süreç becerileri gelişmektedir. Öte yandan sınıf dışı öğrenmede etkin olan STEM ve 5E gibi bağlam temelli öğrenme çeşitlerinde ifade edildiği üzere öğrencilerin bu yaklaşımlar sayesinde deney yapma, keşfetme, değerlendirme, günlük hayatla ilişkilendirme, sonuç çıkarma, rapor yazma gibi konularda kendilerini ifade etmeleri gelişmektedir. Özetle sınıf dışı öğrenme öğrencilerin deneyim kazanmalarında son derece etkili bir tekniktir. Zira bu öğrenme tekniği insanda merak uyandırmaktadır.

Merak da çocuklarda çok yüksek düzeyde olduğu düşünüldüğünde bu tekniğin kazanım bağlamında çok etkin olması doğaldır.

Tüm dünyada sınıf dışı öğrenme etkinlikleri giderek artmaktadır. Özellikle küçük yaştaki çocukları bilimi sevmeye yönlendirmek için düzenlenen TÜBİTAK destekli bilim şenlikleri ve teknofest etkinlikleri ilgiyle karşılanmaktadır. Bu etkinlikler disiplinler arası bir anlayışla yapılmakta ve birçok yaş grubuna hitap etmektedir. Bu bağlamda öğretim yöntem ve teknikleri kapsamında, sınıf dışı etkinlikler gibi sürekli gelişim gösteren güncel öğretim tekniklerine ve modern öğrenme yaklaşımlarına yönelen öğretmenler, öğrencilerinin özgüven ve deneyim kazanmaları için diğer meslektaşlarından her zaman bir adım önde gitmektedirler. Çünkü materyal tasarımı, laboratuvar deneyleri, interaktif oyunlar, seminer çalışmaları, drama tabanlı gösteriler ve daha birçok etkinliklerin öğrencilerin kazanımlarında etkili olduğu herkes tarafından bilinmektedir. Dolayısıyla nitelikli bireyler yetiştirmek için tüm eğitimcilerin söz konusu güncel öğrenme yaklaşımlarını uygulamaya teşvik edilmesi son derece önemlidir.

Kaynakça

- Aşlıoğlu, B. (2021). Başlıca öğrenme ve öğretim ilkeleri. (Genişletilmiş 9. Baskı). M. Arslan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 29-48). Anı Yayıncılık.
- Ata, B. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde müzeler. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde, (s. 171-187). Pegem Akademi Yayıncılık
- Ayas, A. N. (1948). Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi: Kuruluşlar ve tarihçeler. MEB Basımevi. <https://oygm.meb.gov.tr/kitap/kitap/3/index.html#p=18>. Erişim tarihi: 20.12.2023.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2021). *Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Uygulamalı STEM Eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakioğlu, B. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 80-94.
- Bozdoğan, A.E. (2020). Bilim merkezleri. C. Laçın-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde, (s.57-72). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bozdoğan, A.E. (2021). Bilim merkezleri. A. İ. Şen (Ed.), *Etkinliklerle Okul dışı öğrenme ortamları* içinde, (s. 17-33). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bulca, Y. ve Demirhan, G. (2019). Spor merkezleri. A. İ. Şen (Ed.). *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (s. 362-378). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Colardyn, D. ve Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU member states. *European Journal of Education*, 39(1), 70-89.
- Çakır-İlhan, A. (2020). Müzeler. A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde, (s. 22-45). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır-İlhan, A. (2021). Müzeler. A. İ. Şen (Ed.), *Etkinliklerle Okul dışı öğrenme ortamları* içinde, (s. 1-15). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dib, C., Z. (1988). Formal, non-formal and informal education: concepts/ applicability. *Cooperative Networks in Physics Education-Conference Proceedings*. 173, 300-315. New York: American Institute of Physics.
- Dursun, F. (2021). Öğretim ile ilgili temel kavramlar. F. Dursun, A. Aykan (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 4-16). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erciyeş, G. (2022). Öğretim yöntem ve teknikleri. (17. Baskı), Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 147-220). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ertaş-Kılıç, H. (2020). Planetaryumlar. C. Laçın-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (s.169-198). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190.
- Ford, P. (1986). Outdoor education: Definition and philosophy. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267941.pdf>. Erişim tarihi: 19.12.2023.
- Güneş, F. ve Deveci T. (2020). *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadeniz, C. ve Sivrikaya G. (2020). Müzeler. (2. Baskı). C. Laçın-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde, (s. 19-56). Pegem Akademi Yayıncılık
- Kartal, S. U. (2019). *Türkiye’de popüler astronomi çalışmaları: Planetaryumlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Küçükahmet, L. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (26.Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Küçükkoğlu A. ve Kaya, H. İ. (2022). *Kuramdan Uygulamaya Okul Dışı Öğrenme Ortamları*. (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- Laçın-Şimşek, C. (2020). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*, (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- (MEB). (2017). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2023 *Eğitim Vizyonu*. <https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-aciklandi/haber/17298/tr>. Erişim tarihi: 17.12.2023.
- MEB. (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). MEB Yayınları.
- MEB. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu. <https://istanbul.meb.gov.tr/www/okul-disi-ogrenme-ortamlari-kilavuzlari/icerik/2807>. Erişim tarihi: 15.12.2023.
- MEB. (2023). *Örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları yönergesi*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_02/01020648_yneregdeklbrletrlenekm.pdf. Erişim tarihi: 15.12.2023.
- Metin, M. (2020). *Fen bilimleri dersi kapsamında planetaryuma düzenlenen bir gezinin 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarı, ilgi ve motivasyonlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Y. lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Meydan, A. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde doğa eğitimi. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde, (s. 259-282). Pegem Akademi Yayıncılık
- Miller, T. J. (2008). *The Alaska factor: Outdoor education program design in Alaska*. Master of Education Thesis, University of Alaska, USA.
- Okur-Berberoğlu, E. O. ve Uygun, S. (2013). Sınıfdışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki gelişim durumunun örgün ve yaygın eğitim kapsamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2) , 32-42.

- Öztürk, T. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde ev ödevleri. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde, (s. 345-365). Pegem Akademi Yayıncılık
- Parvin, J. ve Stephenson, M. (2004). Learning science at industrial sites. In M. Braund ve M. Reiss (Eds.), *Learning science outside the classroom* (pp. 111-128). RoutledgeFalmer.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81
- Savaş, B. (2021). Öğretim teknikleri. (Genişletilmiş 9. Baskı). M. Arslan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 171-215). Anı Yayıncılık.
- Sever, R. (2021). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kavram Öğretimi, R. Sever (Ed.), (1. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şen, A. İ. (2019). *Okul Dışı Öğrenme Ortamları*, A. İ. Şen (Ed.), (1. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şentürk, E. (2019). Gökevlere (planetaryumlar). Şen, A. İ. (Ed.). *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde, (s. 92-113). Pegem Akademi Yayıncılık.
- TÜBİTAK. (2023) Bilim merkezleri. <https://bilimmerkezleri.tubitak.gov.tr>. Erişim tarihi: 15.12.2023
- TÜBİTEM. (2019). Bilim merkezleri ve okul dışı öğrenme. 3. *Türkiye Bilim ve Teknoloji Merkezleri Konferansı*, Kadir Has Kongre Merkezi, Kayseri.
- Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlükleri. 2023. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim: 12.12.2023.
- URL1. (2023). *Formal, informal and non-formal learning*. PE-LE Project. <https://peleproject.wordpress.com/formal-informal-and-non-formal-learning/> Erişim tarihi: 15.12.2023.
- URL2. (2023). <https://www.wesplanetaryum.com/yazi/planetaryum-sistemleri-ve-teknolojileri-nelerdir>. Erişim Tarihi: 15.12.2023.
- URL3. (2023). Öğretim yöntem ve teknikleri: Sınıf dışı öğretim etkinlikleri. <https://sites.google.com/view/ogretimyontemveteknikleri/ana-sayfa>. Erişim tarihi: 17.12.2023
- Yaycı, L. ve Şanal, M. (2016). Öğretimde yeni yaklaşımlar. M. Onur, L. Yaycı ve M. Şanal (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 275-297). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2021). Planetaryum ve gözlemevlerinde STEM eğitimi. B. Bakioğlu ve M. Çevik (Eds.), *Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Uygulamalı STEM Eğitim* içinde (s. 211-236), Nobel Akademik Yayıncılık.

21. Yüzyılda Öğretmenler İçin Mesleki Gelişim

Ümran Şahin¹

Son otuz yıldaki tecrübelerden çıkarılan ders, hiç kimsenin geleceğe otomatik pilota bağlanmış gibi, programlanmış bir şekilde gidemeyeceğini göstermektedir (Gibson, 1988)

Özet

21. yüzyıl Dünyasındaki hızlı değişimler okulun ve öğretmenin işlevini de etkilemekte ve değişime uğratmaktadır. Okul, öğretmen hatta basılı kitaplar tek bilgi kaynağı olmaktan çıkmıştır. Öğrenme sadece okul hayatı ile sınırlı değil yaşam boyu süren farklı kanallarla bilgiye ulaşabilen bir dönemdir. Okullar bireyi yaşama hazırlayan kurumlar değil yaşamın kendisi olmak durumunda kalmıştır. Bu dönüşüm toplum olarak beklentilerimizi, algılarımızı ve değerlerimize de farklılıklar katmaktadır. Okulun ve öğretmenliğin işlevi değişmekle birlikte sürekli kendisini yenileyen değişime ayak uydurabilen kurum ve meslek olmak durumunda kalmıştır. Öğretmenler alanlarındaki değişimleri takip edebilmeli disiplinler arası bir yaklaşımı benimseyebilen yaşam boyu öğrenmeyi kendilerine felsefe edinmiş özelliklere sahip olma durumu öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemini artırmaktadır. Çünkü; bir ülkedeki eğitim sisteminin başarısı, bu sistemi işletecek olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Özellikle 20.yüzyıldan 21. Yüzyıla geçişte aranan nitelik ve becerilerin değişimi eğitimi ve eğitimin bileşenlerinden olan öğretmenlerde istenen bilgi ve becerileri etkilemektedir. Hizmet öncesinde eğitim fakülteleri programlarını öğretmen yeterliklerine göre düzenlerken hizmet içi ya da mesleki gelişim programlarının da 21. Yüzyıl becerilerine göre düzenlenmesi, ihtiyaca dönük olması günümüz dünyasında ayrı bir önem taşımaktadır. Bu bölümde de 21. Yüzyıl becerilerine bağlı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde durulmuştur.

1 Doç. Dr., PAÜ Eğitim Fakültesi, usahin@pau.edu.tr, 0000 0001 5214 0417

Giriş

21. yüzyıl Dünyası için hayatın her alanında hızlı değişen bir Dünyadır denilebilir. Yoğun ve hızlı bir iletişim ağı; bilgisayarlar ve internet sayesinde toplumsal, siyasal ve ekonomi gibi birçok alandaki değişim ve gelişmelerden anında haberdar olunması hızlı bir bilgi değişimine sebep olmaktadır. Bilimsel buluşların sonucunda ortaya çıkan teknoloji bilgi aktarımını da hızlandırmıştır. Sürekli değişen bilgiyi kullanabilme ve üretebilme 21. Yüzyıl insanın özelliği olmak durumunda kalmıştır. 21. Yüzyıl insanı için bilgi, kendi yaşamını kolaylaştıran bir araç konumundadır. Toplumların, bireylerin bu değişime adapte olabilmelerini sağlama görevi eğitime aittir. 21. Yüzyılın bireylerden beklentileri değişime ve gelişime ayak uydurabilen yenilikçi, yaratıcı, üretken, girişimci, eleştirel düşünebilen ve problem çözebilen olmalarıdır. Oktay (2010), yaptığı çalışmada; küreselleşme, çok kültürlülük, yaşam boyu eğitim, çok kanallı eğitim, öğretme yerine öğrenme ve öğrenen merkezli eğitim kavramlarını 21. Yüzyılın konuları olarak ifade etmiştir.

21. yüzyıl Dünyasındaki hızlı değişimler okulun ve öğretmenin işlevini de etkilemekte ve değişime uğratmaktadır. Fransız ihtilali ile birlikte okul ve öğretmen bilgi kaynakları olarak görülmekte idi. Günümüzde ise bilgi kaynaklarımız çeşitlendi. Okul, öğretmen hatta basılı kitaplar tek bilgi kaynağı olmaktan çıkmıştır. Artık bilgiye farklı kanallardan daha hızlı ulaşmak mümkün. Öğrenme sadece okul hayatı ile sınırlı değil yaşam boyu süren farklı kanallarla bilgiye ulaşabilen bir dönemdeyiz. Okullar bireyi yaşama hazırlayan kurumlar değil yaşamın kendisi olmak durumunda kalmıştır. Bu dönüşüm toplum olarak beklentilerimizi, algılarımızı ve değerlerimize de farklılıklar katmaktadır. Okulun ve öğretmenliğin işlevi değişmekle birlikte sürekli kendisini yenileyen değişime ayak uydurabilen kurum ve meslek olmak durumunda kalmıştır. Öğretmenler alanlarındaki değişimleri takip edebilmeli disiplinler arası bir yaklaşımı benimseyebilen yaşam boyu öğrenmeyi kendilerine felsefe edinmiş özelliklere sahip olmalı. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemini artırmaktadır. Alkan ve Mertol (2019) çağımız çocuklarının bilgi ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle kuşak geçişlerin hızlı olduğu bu nedenle de öğretmenlerin geleceği hedefleyerek öğrencilerin ufkunu genişletecek çalışmaları sürekli dönüştürmeleri gerektiğinden bahsederek mesleki gelişimin önemini vurgulamışlardır. Ancak; mesleki gelişim kavramına geçmeden önce öğretmen, öğretmenlik mesleğinin tanımlarının yapılması daha doğru olacaktır.

Öğretmen Kimdir?

Okul kavramı ile birlikte önemi gün geçtikçe artan, eğitim-öğretim kavramları ile bütünleşmiş olan mesleki özellikleri kadar kişisel özellikleri öne çıkan kavram öğretmendir. Üstlendiği rol ve sorumlulukları çağa göre değişime uğrasa da her dönem ayrı bir değerdir öğretmen. Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletecek olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Kavcar, 1998).

Alan yazında öğretmen kavramı ile ilgili geçmişten günümüze farklı tanımlar yapılmıştır. Devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından yararlanan önemli kişidir (Varış, 1973, s.48). Yaşar'a (2008) göre, öğretmen; öğrencileri ile sürekli etkileşimde bulunan, rol model olan, eğitim programlarını uygulayan, farklı yöntem ve teknikleri kullanan, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak için araç gereçleri hazırlayan, uygulama sonuçlarını izleyen ve değerlendiren kişidir. Erden'e (2005) göre ise öğretmen; kişisel nitelikleri ile öne çıkan hoşgörülü, sabırlı, anlayışlı, açık düşünceli ve esnek, sevecen ve esprili, güdüleyici, destekleyici, cesaretlendirici, başarıya odaklanmış ve yüksek başarı beklentisi içinde olmalıdır. Kalkan (1997) ise öğretmen; bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerinin eğitimi görevini yürüten ve davranışları ile rol model olandır. Bir başka tanımlamaya göre öğretmen, bir eğitim kurumunda bilgi, görgü ve davranışları ile çocukların ve gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik eden ve yön veren kişidir (Fidan ve Erden, 1994). Meslek olarak öğretmenlik tanımlamalarında yasal tanımlamalarda karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, Türk Milli Eğitim Temel Kanuna göre öğretmenlik mesleği ilk olarak 13 Mart 1924 tarihinde TBMM'nde kabul edilen Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu öğretmenliği "devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir" şeklinde tanımlanmıştır (Akyüz, 2008). 1973 yılında çıkan 739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanuna göre; öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Bunun için hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1973). Tüm tanımlamalarda öğretmenin rehber görevine ve rol model olma sorumluluklarına değinilmiştir. Çünkü eğitimde amaç, istendik davranışları oluşturmaktır. İstendik davranışların oluşmasında ise öğretmenin sahip olduğu olumlu davranışlar etkindir.

Öğretmenliğin meslek olarak tanımlanması 19. Yüzyıla dayanmaktadır. 19. Yüzyılda sanayi devrimi ile birlikte nitelikli eleman ihtiyacının ortaya çıkması okul sisteminin yaygınlaşmasına neden olmuştur. Okulun yaygınlaşması ile öğretmenlik meslek olarak ön plana çıkmıştır. Alan yazında geçmişten günümüze yasal tanımlamaların dışında farklı öğretmenlik mesleği tanımlamaları yapılmıştır. Örneğin; öğretmenlik, diğer mesleklerin bilişsel, devinışsel inceliklerinin öğretilmesi sürecinde rol oynayan bir meslektir (Türer, 2009). Ünal ve Ada' ya göre (2001) alan bilgisi, genel kültür ve mesleki anlamda bilgi ve beceri gerektiren eğitim sisteminin farklı kademelerinde öğretme ve öğrenme sürecinin gerçekleşmesinden sorumlu bireylerin yaptığı meslek olarak tanımlanmaktadır. Şişman ve Acat (2003); öğretmenlik mesleği, eğitimle ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlar ile alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olan ve mesleki yeterlilik gerektiren bir uğraşı alanı olarak tanımlarken Yazar (2015) öğretmenliği eğitim kurumlarında önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda öğretim etkinliklerini planlı ve programlı bir biçimde düzenleyerek yürüten alanında uzman kişilerin yaptığı meslek olarak tanımlamıştır.

Genel olarak öğretmenliğin meslek olarak tanımlanmasında uzmanlık ve beceri temelli ifadeler kullanılmıştır. Öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler MEB tarafından mesleki yeterlikler olarak tanımlanmıştır. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin “ öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Bu tanım çerçevesinde MEB öğretmenlik genel yeterlik alanları belirlemiştir; mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere üç temel alan. Bu alanlar öğretmenlerin kendi yetkinliklerini belirlemeleri, geliştirilmeye ihtiyaç olan yönlerini ortaya çıkarmada etkilidir.

Öğretmenlik mesleğinin yukarıdaki şekilde sistemli olarak tanımlanması Shulman (1987)'ının çalışmalarının sonucudur denilebilir. Shulman (1987), öğretmenlik mesleğini yedi kategoriye ayırmıştır: Genel pedagojik bilgi, içerik bilgisi, program bilgisi, eğitim-öğretim sistemi bilgisi, öğrenci özellikleri bilgisi, hedefler bilgisi, eğitimin tarihi ve felsefi temelleri ile değerleri. Türkiye’de MEB öğretmenlik mesleki yeterlik alanlarını belirlerken bu yedi kategori baz alınmıştır. Mesleki yeterlikleri belirlemede amaç sisteme öğretmen yetiştirme ve geliştirmeyi sağlamaktır. Çünkü öğretmenlik profesyonel bir meslek alanıdır. Öğretmenliğin kazanılmış bir toplumsal statüde olması (örgün eğitim zorunluluğu) ve maddi kazancı olan bir meslek kategorisinde olması profesyonel bir meslek olmasını sağlayan kriterlerdir. Profesyonel bir meslek olarak görülen öğretmenliğin sürdürülebilirliğini

sağlamak ise öğretmenlik yeterlik alanlarında da yer alan mesleki gelişim ile sağlanmaktadır.

Mesleki Gelişim

Etkili eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi sistemin en etkili ögesi olan öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine bağlıdır. Öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimin günümüz bilgi teknolojileri çağında sürekli yenilenmesi gerekmektedir. Hiebert, Gallimore ve Stigler (2002), hizmet öncesinde alınan öğretmenlik bilgisi eğitiminin her ne kadar sınıf ve okul bağlamında bazı problemlerin çözümünde etkili olsa da yetersiz kalmaktadır. Ancak profesyonel bir meslekte bilgi açık ve geliştirilebilir nitelikte olmalıdır diyerek mesleki gelişimin gerekliliğini vurgulamıştır. Bu durum öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin ya da mesleki gelişmelerinin önemini artırmaktadır. Özellikle 21. Yüzyılda bilgi alanındaki hızlı gelişmeler nedeniyle öğretmen rollerinde ve bu rollere bağlı olarak öğretmenlerin yeterlilikleri ve becerilerinde değişim yaşanmaktadır (Kabakçı-Yurdakul, 2011). Mesleki gelişim, devletin ve toplumun gelişiminin odak noktası olan öğretmenlik mesleğinin yaşam boyu öğrenme kapsamına alınması sonucu bir zorunluluktur diyebiliriz. Kariyer ve Teknik Eğitim için Milli Araştırma Merkezi (NRCCTE) mesleki gelişimi, “öğretmenin ihtiyaçları üzerinde oluşturulmuş, öğretimin geliştirilmesini gerekli kılan, öğrenci performans çıktılarında başarı sağlayan sürdürülebilir ve sistemik öğrenme deneyimleri” şeklinde tanımlamıştır (Reese, 2010). Bu mesleki gelişim tanımlamaların yanında öğretmenlerin mesleki gelişimini ifade eden alan yazında farklı kavramlar vardır: Mesleki gelişim, sürekli eğitim, hizmet içi eğitim, sürekli mesleki gelişim, sürekli kariyer gelişimi gibi (Woolfs, 1991; Turbill, 1993; Hoban, 1996; George ve Lubben, 2002). Bütün kavramların temelinde yaşam boyu öğrenme, sürekli değişim ve gelişim vardır. Öğretmenlik mesleğinin genel özellikleri içerisinde bu kavramlar yer almaktadır. O nedenle ki öğretmenlikte öğrenme işlemi süreklilik gerektirir.

Günümüz bilgi ve teknoloji çağında öğretmenlerin sahip olması gereken becerilere her geçen gün yenileri eklenmektedir. Öğretmenler; uzmanlık alan bilgisine sahip olmakla birlikte eğitim ve öğretim teknolojilerini etkin kullanabilen, sınıfın ve öğrencilerin özelliklerine göre mevcut program ile yöntemleri sorgulayarak yeniden tasarlayabilen öğrenen bireyler olmalıdır (Genç, 2000). Ayrıca öğretmen, sınıfındaki öğrencilerin gelişimini ve psikolojisi hakkında bilgi sahibi olabilmeli ve etkili iletişim kurabilme becerisine sahip olmalıdır (Darling-Hamilton, 2006). Öğretmenin sahip olması gereken özellikler değiştikçe mesleki gelişim kursların ya da

seminerlerin önemi daha da artmaktadır. Öğretmenlerin çağın gerektirdiği becerilere sahip olabilmesi ve değişen koşullara uyum sağlayabilmesi için mesleki gelişim kursları kaçınılmaz olmaktadır. Öğretmenin gelişen Dünya düzenine göre kendini yenilemesi var olan eğitim sisteminin başarısını sağlamaktadır. ETUCE (1995) kararlarında, öğretmenlerin görevinin sadece kültürün aktarılmasında değil, sürekli değişen geleceğe, öğrencileri hazırlamakta en önemli anahtar rol olduğunu belirterek toplumdaki değişikliklerin temelini okullarda öğretmenlerin attığını belirtmiştir.

Alan yazında etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmen yeterliklerinin sağlanmasında etkili olduğuna dair çalışmalar yer almaktadır (Jordan, Mendro & Weerasinghe, 1997; Jones, Voorhees & Paulson, 2002; Darling-Hammond, 2000; Murphy ve Calway, 2008; Türer, 2009). Eğitim ve öğretimin verimli olması, öğrenci çıktılarında istenilen hedefe ulaşılabilmesi için öğretmenin sahip olması gereken bazı nitelikler, yeterlikler vardır (Kesen ve Öztürk, 2019): Uzmanlık ve İnanmışlık, Yenilikçilik, İşbirliği.

Uzmanlık ve İnanmışlık: Profesyonel bir anlayışla 21. Yüzyıl beceri ve tutumlarını taşıma, profesyonelliğin getirdiği yetkinliğe ve motivasyona sahip olmayla birlikte mesleğe adanmışlık olması öğretmenin sahip olması gereken uzmanlık ve inanmışlık niteliğindedir.

Yenilikçilik: Öğreten ve öğrenen birey olarak araştırmacı kimliğe sahip olma, pedagojik bilgi ve deneyimlerini geliştirerek problem çözebilme becerisine sahip olması öğretmenin yenilikçilik özelliklerindedir.

İşbirliği: 21. Yüzyıl becerilerinin başında gelen birlikte düşünme ve çalışma olarak tanımlanabilecek becerilerden biridir işbirliği içerisinde olma. İşbirlikli öğretmen; meslektaşlarıyla, okul idaresiyle, velilerle, tüm eğitim paydaşlarıyla işbirliğine açık olandır.

Öğretmenlik mesleği profesyonel bir meslektir. Mesleğinin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve tutumların kazanılması, geliştirilmesi mesleki gelişim faaliyetleri ile gerçekleşmektedir. Dolayısıyla mesleki gelişim mesleki yeterlikten daha fazlasını içermektedir. Blömeke & Delaney öğretmenlerin mesleki yeterlikleri alanında bir model önermiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Blömeke&Delaney Mesleki Yeterlik Model Önerisi

Öğretmenlerin mesleki gelişimini yönlendirmede etkili olan mesleki yeterlikler konusunda Blömeke&Delaney (2012)'in modeli bilişsel yetenekler ve duygusal-motivasyonel özellikler olmak üzere iki alanı içermektedir. Öğretmenlerin mesleki eğitimleri, modelde önerilen temelde iki alan altında gerçekleştirilebilir. Bilişsel yetenekler kapsamında; öğretmenlik meslek bilgisi, genel pedagojik bilgi, alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi yer almaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında; öğretmenlere ders programını hazırlama ve uygulama, derse uygun materyal- etkinlik hazırlama ve ölçme değerlendirme teknikleri hakkında bilgilendirme yapılır. Genel pedagojik bilgi kapsamında öğrencilerin bilişsel- duyuşsal ve devinimsel gelişimleri hakkında bilgi sahibi olması sağlanırken pedagojik alan bilgisi kapsamında ise kendi alanındaki öğrenci grupların bütüncül gelişim özellikleri bilgisine sahip olmayı kapsar. Duygusal- motivasyonel özellikler kapsamında ise öğretmenin kendi iç disiplinin ve iç motivasyonuna sahip olması ile öğrenme ve öğretme inancının olmasını kapsamaktadır.

Blömeke&Delaney (2012)'in modelinde ve diğer tüm mesleki yeterlik ya da mesleki gelişim modellerinin başarıya ulaşılabilmesi verilen eğitimlerin sürekliliğine bağlıdır. Mesleki gelişme çalışmalarının bir devamlılığı

olmalıdır. Alan yazında yapılan çalışmalarda da mesleki gelişimin bir süreç olduğu kadar devamlılığının olması, öğretmenin hızlı değişen bilgiye ve teknolojiyi yakalamasını kolaylaştırması ve öğrencilere yön verebilmesi açısından önemini göstermektedir (Darling-Hummond, 2000; Dudley, 2014; Guskey, 1994; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Elçiçek ve Yaşar, 2022; Kaya ve Kartallıoğlu, 2010; TED, 2009).

Mesleki Gelişim Modelleri

Mesleki gelişim süreci için, öğretmenlerin, öğrencilerin ve eğitim sisteminin yaşam boyu gelişmesi amacına ulaşmak için gereken önemli değişimlerdir denilebilir (Abazoğlu, 2014). Çünkü öğretmenlik, hizmet öncesi eğitim ile başlayıp iş başındaki eğitimlerle devam eden gelişimin öncüsü olan meslek grubundandır.

Dünya geneline bakıldığında öğretmenlerin iş başındaki eğitimleri 1980'li yıllara kadar kısa süreli konferanslar, kurslar ve seminerler yoluyla gerçekleştirilmiştir (Collinson, 2000). Asıl mesleki gelişim çalışmaları 1990'lı yıllardan itibaren ivme kazanmıştır. 1990'lı yıllar bilim ve teknolojiye hızlanmaların, değişimlerin başladığı bir dönem olması öğretmenliğin hizmet sonrası eğitimin önemini artırmıştır. Dolayısıyla tüm Dünyada öğretmenleri sürekli eğitim alabilecekleri yaklaşımlarla hazırlama girişimlerinde bulunmuş ve farklı mesleki gelişim modelleri uygulanmıştır. Collinson ve Ono (2011)'e göre mesleki gelişimde farklı model arayışlarına gidilmesinin sebebi birkaç uzman tarafından verilen konferanslarla elde edilen bilgilerin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yeterli olmadığı farkına varılmış, farklı uygulamaların yer alması gerektiği düşüncesi yaygınlaşmıştır. Dolayısıyla farklı model arayışlarına gidilmiştir.

Örneğin; Fullan ve Hargreaves (1992), öğretmenlerin mesleki gelişimi için bilgi ve beceri gelişimi, öğrencilerin öğrenme fırsatlarını geliştirme ile çalışma ortamını vurgulayan ekolojik değişim olmak üzere üç boyutlu bir yaklaşım geliştirmişlerdir.

Mackenzie (1997) ise iki farklı mesleki gelişim modeli geliştirmiştir. Mackenzie modelinde üç ögeye yer vermiştir; mesleki gelişim programları, okul ve öğretmendir. Modellerini bu üç öge üzerinde yapılandırmıştır. Birinci modelde üç öge arasında etkili, diyalektik bir iletişim yoktur. Öğretmenin ihtiyacına dayandırılmadan daha çok kısa süreli kurslar ya da seminerler şeklinde eğitimler sağlanmaktadır. O nedenle çok etkili bir model olduğu söylenemez. İkinci modelde ise öğeler arasındaki ilişki daha sistemli, planlı hale getirilmiştir. Birinci modelde sağlanamayan dinamizm bu modelde sağlanmıştır. Kurslar tamamıyla okulun ve öğretmenlerin ihtiyacına dönük

hazırlanmaktadır. Modelin güçlü yönü ise yansıtıcı özelliğinin olmasıdır. Yani katılımcılar kendi performanslarını da değerlendirebilmektedir. Kurs çıktıları modelin üç ögesini de doğrudan etkilemektedir. Bu da üç ögenin sürekli birbiri ile etkileşim içerisinde olmalarını zorunlu kılmaktadır.

Alan yazında en çok kabul gören model ise “Lesson Study” olarak bilinen “Ders İmecesı” ya da “Ders Araştırması” modelidir (Barber&Mourshed, 2007; Dudley, 2011; Hurd&Lewis, 2011; Norwich&Ylonen, 2013; Aykan ve Kıncal, 2016). 150 yıllık bir geçmişe sahip bir model olmasına rağmen günümüzde hala geçerliliğini koruyan bir modeldir. İlk çıkış yeri Japonyadır. Modelin kökeni Konfüçyüs geleneğine dayandırılmakla birlikte Pestalozzi ve J. Dewey’in araştırmalarından etkilenip yansıtıcı düşünme kavramı ile geliştirilmiştir. Günay, Toy ve Bahadır (2016) araştırmalarında Ders İmecesı modelinin tüm Dünyada kabul görmesinin nedeni olarak öğretmenlerin sahip olması gereken birçok beceriyi geliştirdiğini vurgulayarak katkılarını şu şekilde ifade etmişlerdir: Model öncelikle öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerine katkı sağlamaktadır, öğretmenlerin en çok sahip olması gereken özelliklerden biri olan işbirliğini yapma becerisine, eleştirel düşünme becerilerine, öğretim yöntem ve teknik bilgilerine ve uygun öğrenme ortamlarını oluşturmalarında katkı sağlamaktadır. Modelin temel amacı meslektaşları ve diğer paydaşlarla işbirliği halinde çalışan derslerine özgü farklı yöntem ve teknikleri uygulayabilen yenilikçi öğretmenler elde etmektir. (Aykan, 2019; Dudley, 2014; Fernandez, 2010). Model; okul, bölgesel ve ulusal düzeyde olmak üzere üç şekilde uygulanmaktadır. Okul ve bölgesel uygulamalar eğitimin temel hedeflerini içeren çalışmalardır. Ulusal düzeyde yapılan mesleki çalışmalar ise araştırma temellidir. En çok kabul göreni ise okul düzeyinde; okula davetli uzmanların katılabildiği seminerlerdir (Fujii, 2014; Takahashi ve Lewis, 2004; Lewis ve Tsuchida, 1998). Modelin avantajları kadar zorlayıcı yönleri vardır. Modelin en büyük sınırlılığı; planlanma, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin zaman alması uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır.

Guskey (2007) çalışmasında başarılı bir mesleki gelişim modelinin sahip olması gereken özellikleri ele almıştır. Guskey (2007)’e göre etkin bir mesleki gelişim modeli; hem bireysel hem örgütsel gelişim odaklı olmalı, değişimler aşamalı bir şekilde olmalı, öğretmenlere dönütler uygulama esnasında anında verilmelidir, işbirlikli çalışmaları destekleyici beceri temelli olmalı ve sürekliliği olmalıdır.

Türkiye’de Mesleki Gelişim

Türkiye’deki mesleki gelişim çalışmaları cumhuriyet döneminde harf devrimiyile başlamıştır. Bu dönemdeki halk eğitimi çalışmaları mesleki

gelişimin başlangıcı olarak alınabilir. Amaç okuma-yazma oranını artırmak, halkı bilinçlendirmektir bu da ancak etkin eğitim kadroları ile gerçekleştirilmiştir. Ancak Devlet Planlama Teşkilatının (DPT) 1982 yılındaki raporuna göre bu çalışmalar halkın okuma-yazma oranını artırmaktan öteye gidememiştir.

1940'lı yıllarda, özellikle köy okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik gezici başöğretmenler yetiştirilmiş ve kılavuzlar yayımlanmıştır. 1950-1970 arasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde önemli rol oynayan meslek kitapları yayımlanmıştır (Kanlı, 2001; Yağcı, 2003).

1950'li yıllarda Millî Eğitim Bakanlığınca "Öğretmen Tekâmül Kurs ve Seminerleri Programı" adı altında hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmeye başlanmıştır. 1952 yılında dönemi Milli Eğitim Bakanı öğretmenlerin mesleki olgunlaşmalarını sağlamak üzere Öğretmen Tekâmül Kurs ve Seminerleri Programı çerçevesinde 36 kurs düzenlemiştir. Bu kurslarda öğretmenler ile öğretim elemanları arasında etkin işbirliğinin kurulması, rehberlik çalışmalarının yapılmasına ağırlık verilmiştir (Maarif Vekâleti, 1952; 2).

1960'lı yıllarda ise Millî Eğitim Bakanlığın Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Daire Başkanlığını kurması ile hizmet içi faaliyetleri daha planlı, sistemli yürütülmeye başlanmıştır. Öğretmenlerin gelişimi için bu dönemde 53 meslek kitabı yayımlanmış ve radyoda "Öğretmenin Sesi" adı altında programlar düzenlenmiştir. Ayrıca 222 sayılı İlköğretim ve Temel Eğitim Kanununda öğretmenlere iki aylık yaz tatili süresi dışında kalan tatil zamanlarında, meslekle ilgili çalışmalara katılma yükümlülüğü getirilmiştir (Yağcı, 2003).

1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu yürürlüğe girmiştir. 1739 sayılı kanun ile öğretmenlik mesleği devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlayarak öğretmenliğin birtakım ilkeler ve amaçlar doğrultusunda devletin eğitim-öğretim işinden sorumlu olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, fonksiyonları ile öğretmenliğin aynı zamanda bir uzmanlık alanı olduğu ve öğretmenlik mesleğine hazırlığın özel alan eğitimi, genel kültür ve pedagojik formasyon ile sağlanabileceği belirtilmiştir. Bu kanun ile öğretmenlerin mesleki gelişimi için de adımlar atılmıştır: Kanununun 48. maddesinde "öğretmenlerin daha üst öğrenim görmesini sağlamak üzere yaz ve akşam okulları açılır veya hizmet içinde yetiştirilmeleri amacıyla kurslar ve seminerler düzenlenir" hükmü yer almıştır (Kanlı, 2001; Yağcı, 2003).

1975 yılında Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Daire Başkanlığı; Hizmet İçi Eğitim Genel Müdürlüğüne, 1982 yılında ise Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığına dönüşmüştür (Kanlı, 2001; Tekışık, 2000; Yağcı, 2003). 2000li yıllara kadar ülke genelinde mesleki çalışmalar MEB Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından yürütülmüştür. Okul içindeki çalışmalar yılda üç kez düzenlenen zorunlu seminerle yer almıştır. Ancak diğer seminerler ile ilgili bir zorunluluk getirilmemiştir sadece farklı görevlere atanmada görev ile ilgili mesleki eğitim almış olmak önkoşulu getirilmiştir (EURYDICE, 2010).

2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı kaldırılarak yerine Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) kurulmuştur. (ÖYGM, 2019a). Günümüzde hizmet içi eğitim faaliyetlerin ÖYGM yürütmektedir. ÖYGM'nin görev tanımı öğretmenlerin kişisel ve mesleki niteliklerinin gelişimlerini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim planı ve programları hazırlamaktır (Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2018, s.144). ÖYGM hizmet içi eğitim programlarının etkililiğini artırmak amacıyla kişisel gelişim, öğretmen eğitimi, yönetim ve kurumsal eğitimler, özel nitelikli eğitim olmak üzere dört ana alandan oluşan standart etkinlik programı hazırlamıştır (ÖYGM, 2019b). Toplamda yedi hizmet içi eğitim enstitüsü ve illerde farklı hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir.

Türkiye'de standart hizmet içi eğitim uygulamalarının dışında 2010 yılından itibaren Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) uygulanmaktadır. OTMG 2000 yılında imzalanan ve 2002 yılında faaliyete giren Temel Eğitime Destek Programı Projesi çerçevesinde düzenlenip son halini almıştır. En son 2010 yılında MEB tarafından öğretmen yeterliklerini belirleme girişiminden hareketle ortaya konmuş ve güncellenerek bir kılavuz yayınlanmıştır (MEB, 2010).

Sonuç

Mesleki gelişim, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirecek şekilde düzenlenen mesleki bilgi, beceriler, davranışlar süreci ve uygulamaları olarak tanımlanmaktadır (Tomlinson, 1997). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, çoğunlukla iç içe geçmiş yenilik, politikalar ve pedagoji olmak üzere üç etkinin sonucu olarak reformla ihtiyaç duyulan bir alandır (Rodrigues, 2005). Özellikle 21. Yüzyılı bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırsak ve dijitalleşmenin artması ile birlikte sürekli yeniliklerin olması mesleki gelişimleri daha önemli kılmaktadır. Öğretmenlerin yeniliklere ayak

uydurabilecek becerileri geliştirebilmeleri son derece önemlidir. Yapılan araştırmalarda 21. Yüzyılda küresel farkındalık, kendi kendine öğrenme, fırsat artırımı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (ICT) artması, problem çözme becerilerinin artması, bireysel sorumluluk ve özyönetim gibi becerilerinin önem kazanacağı öngörülmektedir (American OLC 2017). Bu beceriler bize aslında öğrenmenin tanımının da değiştiğini göstermektedir. Öğrenme, tek taraflı bilgi alıcısı bireylerin meselesi olmaktan ziyade iş birliği yaparak, eleştirel ve yaratıcı düşünen bireylerin iletişim kurarak bilgiyi üretme faaliyetine dönüşmüş durumdadır. Dolayısıyla bireyler de hızlı bilgi üretimi ve değişimi karşısında mücadele edebilmek için esnek ve girişken olabilmeli iyi birer içerik üreticisi niteliğini de taşıyabilmeli ve bunu paylaşımları için sosyal becerilere de sahip olmaları gerekmektedir (Hamarat, 2019). Bu nedendir ki 20. Yüzyıldan 21. Yüzyıla geçişte dönüşümler hızlı ve sert olmak durumunda kalmıştır. Bireylerin sahip olması gereken beceriler değişirken okulların sınıfların ortamının değişmesi, öğretim yöntem-tekniklerinde değişim kaçınılmaz hala gelmiştir. Hamarat (2019), Seta analiz raporunda Partnership for 21st Century Learning'den aldığı bir tabloyla bu durumu karşılaştırmalı olarak açıklamıştır. Tablo 1'e göre beceri setlerinin dört temel kategori üstünde değerlendirilmiştir. Bu kategorilerin en temelinde öğrenme ortamı yer almaktadır. Öğrenme ortamının beceri aktarımına uygun olarak düzenlenmesi yer almaktadır. Sıraların olmadığı daha işbirlikçi ortamların olduğu öğretmenin rehberliğinde öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu bir dönüşümü tablo 1'de net olarak görmekteyiz.

Öğretmenlerin bu yeniliklere uyum sağlayabilecek beceri ve deneyimleri geliştirmeleri için mesleki gelişimleri yüz yüze ve interaktif olarak, etkileşimli sanal programlar düzenlenerek sağlanmalıdır. Bilgi paradigmaları, öğretim yöntem ve teknikleri, değerlendirme odaklarındaki anlayış değiştikçe, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının da bu değişime cevap verebilecek düzenlemeleri içermelidir.

TABLO 1. YİRMİNCİ VE YİRMİ BİRİNCİ YÜZYIL SINIFININ KARŞILAŞTIRILMASI	
YİRMİNCİ YÜZYIL	YİRMİ BİRİNCİ YÜZYIL
FİZİKSEL ÇEVRE	
Mezarlık Yöntemi (Öğrenciler Sıralı, Çok Sessiz ve Çok Hareketsiz)	Sıralar yok. (Sınıflarda çeşitli öğrenme alanları var ve öğrenciler serbestçe hareket edebilmektedir.)
Öğrenciler bireysel çalışmaktadır.	Öğrenme Çalışmaları İş Birliği
Sınıflar dört duvar ile çevrilidir.	Sınıf kampüsün kendisidir, sonrasında topluluğa doğru genişler. (Yerelden Küresele, Küresel Sınıf)
Öğretmen Merkezli: Öğretmen İlgi Odağı ve Bilgi Sağlayıcı	Öğrenci Merkezli: Öğretmenler Rehber/Koç (Öğrenciler bilgi ve anlamalarını inşa etmek için sahip oldukları bilgiyi kullanmaktadır.)
Öğretmen öğrencilerin yaptığı her şeyi kontrol etmektedir. (Ya da en azından bunu yapmaya çabalamaktadır.)	Öğrenciler kendi kendilerini yönetmektedir./Gerektiğinde bağımsız faaliyetlerinden birbirleriyle etkileşime dayalı faaliyetlere geçiş yapmaktadır.
DUYGUSAL ÇEVRE	
“Disiplin problemleri” vardır. Öğretmenler öğrencilere güvenmemekte veya tam tersi öğrencilerin motivasyonu yoktur.	“Disiplin problemleri” yoktur. Öğrenci ve öğretmenler birlikte öğrenenler olarak karşılıklı saygılı bir ilişkiye sahiptir. Bu durum öğrencide yüksek motivasyon yaratır.
Hiçbir öğrenci özgürlüğü yoktur.	Yüksek oranda öğrenci özgürlüğü vardır.
Beklentiler düşük seviyededir.	Beklentiler yüksek düzeydedir. (Tüm öğrencilerin yüksek seviyelerde başarılar kazanabileceği varsayılır ve buna imkan sağlanır. Bazıları daha yükseğe çıkabilir, böyle durumlarda onların önünde engel olunmaz.)
Müfredat/okul öğrenciler için alakasız ve anlamsızdır.	Müfredat öğrencilerin ilgi alanları, deneyimleri, yetenekleri ve gerçek dünyayla bağlantılıdır.
Öğrencilerin soru sormak ya da konuşmak için ellerini kaldırmaları zorunludur.	Oda/alan, iş birliği yapan, birbirini eğiten, araştırma yapan, tasarlayan ve yaratan öğrencilerin sesleriyle doludur.
AKADEMİK ÇEVRE	
Odaklanma: Aykırı gerçekliklerin ezberlenmesidir.	Odaklanma: Tüm detaylar unutulduktan sonra öğrenciler neleri bilmekte, neleri yapabilmekte ve nelerden hoşlanmaktadır?
Dersler Bloom taksonomisinin düşük seviyelerine odaklanmaktadır: bilgi, anlama ve uygulama.	Öğrenme Bloom'un analiz, sentez ve değerlendirme seviyelerinde tasarlanmaktadır. (Müfredat yukarıdan aşağıya doğru tasarlandığı için içeriklerin yoğunluğu düşük seviyededir.)

Ders kitabı kullanılması gerekmektedir.	Araştırma odaklı: Öğrenciler araştırma yaparak bilgilerini inşa etmektedir.
Pasif Öğrenme	Aktif Öğrenme
Zaman temellidir. Öğrencilerin farklı oranlarda öğrenmesine müsaade edilmez.	Sonuç temellidir. Buradaki önemli nokta bilginin yerleşme zamanı değil öğrenme çıktılarının ne zaman olursa olsun elde edildiğini göstermektir.
Bölünmüş Müfredat	Disiplinler Arası ve Birleşik Müfredat
Birebir standartlar üzerinden yürüten sınavı hazırlayıcı müfredat söz konusudur.	Müfredat ilgili, özenli ve gerçek dünyadır. İçerik standartları ve beceriler proje tabanlı öğrenme sonucunda gerçekleşmektedir.
Puanlar ortalanmaktadır.	Puanlar öğrenmelerin “sergilenmesi”ne dayanmaktadır. (Daha iyisi puanlama değil sadece öğrenme kanıtları vardır).
Öğrenci çalışmalarını sadece öğretmen değerlendirir, başka kimse göremez.	Öz, akran ve diğer değerlendirmeler vardır. Açık, izleyici, otantik öğrenme söz konusudur.
Yazılı sınav öğrenme ve değerlendirmenin birinci aracıdır.	Performans, proje ve çoklu medya türleri öğrenme ve değerlendirme için kullanılmaktadır.
Öğrenci çeşitliliği göz ardı edilmektedir.	Müfredat ve öğretim öğrenci çeşitliliğine hitap etmektedir.
Okuryazarlık üç alanı kapsamaktadır: okuma, yazma ve matematik.	21. yüzyılın çoklu okuryazarlıkları küreselleşen yeni yüzyıldaki çalışma ve yaşama uyum sağlamaktır.
Eğer test kitapları ve çalışma yapraklarının dijital sürümlerine ulaşılabilirse kullanılabilir. Teknoloji genellikle müfredatı yönetmektedir.	Teknoloji üst seviyede öğrenme deneyimlerini sağlayan araçlar olarak kullanılmaktadır. Teknoloji müfredatı desteklemektedir.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları, *Turkish Studies* 9(5).
- Alkan, C. (1998). Öğretmenlik mesleğinde istihdam. *Çağdaş Eğitim*. 241, 12-18
- Alkan, A., Mertol, H. (2019). Teacher Candidates' State Of Using Digital Educational Games. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)* 8(2), pp. 344-350. DOI: 10.11591/ijere.v8i2.19260.
- Aykan, A. ve Kınal, R. Y. (2016). Ders araştırması kapsamında farklı ülkelerde yayınlanan bilimsel çalışmaların içerik analizi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 19-31.
- Aykan, A. (2019). *Öğretmen adayları açısından ders araştırması modelinin mesleki gelişim kapsamında incelenmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden erişilmiştir. (Tez No. 553872).
- Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. 20.11.2023 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/44838959> adresinden erişilmiştir
- Blömeke & Delaney (2012). Aseesment of Teacher Knowledge Across Countries: A Review of the State of Research. *ZDM Matehematic Education*, 44, pp. 223-247.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018, 10 Temmuz). Resmi Gazete. (Sayı: 30474). 20.11.2023 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Çelikten M., Şanal M. ve Yeni Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erçiyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19 (2), 207-237.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacherqualityandstudentachievement: A review of statepolicyevidence. *EducationalPolicy Analysis Archives*, 8(1).
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57; 300 - 321.
- Dudley, P. (2011). Lesson Study development in England: from school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 85-100.
- Elçiçek, Z., Yaşar M. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Nasıl Olmalı: Uygulamalı Bir Model Geliştirme Çalışması. *Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(4), 1684-1776.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- ETUCE - European Trade Union Committee for Education. (1995). *Teacher Education in Europe*. Brussels. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/etuce_report_1995-01-oth-enlt05.pdf
- Fidan, N. ve, Erden,M. (1994). *Eğitime Giriş*, Ankara: Meteksan.

- Fujii, T. (2014). Implementing Japanese lesson study in foreign countries: misconceptions revealed. *mathematics. Teacher Education and Development*, 16(1), 19-37.
- Gen, S. Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(3), 375-386.
- George, J.M. and Lubben, F. (2002). Facilitating Teachers' Professional Growth Through Their Involment in Creating Content-Based Materials in Science. *International Journal of Educational Development*, 22 (6), 659-672.
- Guskey, T. R. (1994). Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices. *Journal of Staff Development*, 15, 42-42.
- Guskey, T. R. (2007). Results-oriented professional development. A. C. Onstein, E. F. Pajak ve S. B. Ornstein. *Contemporary issues in curriculum* içinde (ss. 334-346). Boston: Pearson Education
- Günay, R., Yücel-Toy, B. ve Bahadır, E. (2016). Öğretmen eğitiminde ders araştırması modeli ve Türkiye'de hizmet öncesi öğretmenlik uygulamalarına yönelik bir model önerisi. *Journal Of International Social Research*, 9(42). 1224-1237.
- Fernandez, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 351-562.
- Hoban, G.F. (1996). A Professional Development Model Based on Interrelated Principles of Teacher Learning. Unpublished PhD Thesis. The University of British Columbia.
- Hurd, J. ve Lewis, C. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Jones, E.A., Voorhees, R.A. & Paulson, K. (2002). *Defining and assessing learning: exploring competency-based initiatives*, Washington: Council of the National Postsecondary Education Cooperative (NPEC), U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Kabakı Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 397-408.
- Kavcar, C. (1998). *Edebiyat ve Güzel Sanatlar Eğitimi*. Türkiye'de Eğitim Yönetimi. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayını.
- Kaya, S., ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130
- Kesen, İ., Öztürk, M. (2019). *Etkili Öğretmen Mesleki Gelişimi*, SETA Yayınları: 266.

- Lewis, C. ve Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river. *American Educator*, 22(4), 12-17
- Mackenzie, N. (1997) Professional Development: A Qualitative Case Study. La Trobe University, Albury-Wodonga Campus, Graduate School of Education.
- Mertol, H. (2018). Eğitim Sosyolojisi. Editör: Eraslan, L., *Sosyal, Kültürel, Ablaki Bir Sistem ve Topluluk Olarak Okul* (s. 209-227). Ankara: Maya Akademi.
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.), (1973). Resmi Gazete, 14574, Haziran.
- Murphy, G. A. Ve Calway, B. A. (2008). Professional developmentforprofessionals: Beyond sufficiencylearning. *AustralianJournal of Adult Learning*. 48 (3), 424-444.
- Norwich, B. ve Ylonen, A. (2013). Design based research to develop the teaching of pupils with moderate learning difficulties (MLD): Evaluating lesson study in terms of pupil, teacher and school outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 34, 162-173.
- Oktay, A. (2010). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim. Editör: Oğuz, O., Oktay A. Ve Ayhan, A. (Edts). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (s.1-15). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- ÖYGM (2019a). Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri. 15.11.2023 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/tanitim/icerik/633> adresinden alınmıştır.
- Reese, S. (2010). Bringingeffectiveprofessional. *Techniques*. 85 (6), 38-43.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- TED (Türk Eğitim Derneği) (2009). Öğretmen Yeterlikleri, Ankara. http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf Erişim tarihi: 12.03.2015
- Türer, A. (2009). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunlar-I. public.cumhuriyet.edu.tr/aturer/ogretmenyetistirme.html. Erişim Tarihi: 15.10.2023.
- Şahin, A. E. (2006). Meslek ve öğretmenlik. Veysel Sönmez(Ed.) Eğitim bilimine giriş içinde, (s. 261 305). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 235–250.
- Takahashi, A. ve Yoshida, M. (2004). Lesson-study communities. *Teaching Children Mathematics*, 10(9), 436-437.

- Turbill, J. and B. (1993). From a Personal Theory to a Grounded Theory of Staff Development. Unpublished PhD Thesis. University of Wollongong.
- Ünal, S. ve Ada S., (2001). Öğretmenlik mesleğine giriş, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Variş, F., (1973). “Cumhuriyetin 50. Yılında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme- de Karşılaşılan Birkaç Sorun”, 50. Yıla Armağan, Cilt.6, Sayı;1, Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını.
- Woolls, B. (ed.) (1991). Continuing Professional Education. An IFLA Guide- book. München: Saur.
- Yaşar, Ş. (2008). Eğitim Bilimine Giriş. Editör: Gültekin, M. *Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:1825.
- Yazar, T. (2015). Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar. T. Y. Yelken, ve C. Akay (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (s. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.

Cumhuriyet'ten Günümüze Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Savaş Çoban¹

Hüseyin Yolcu²

Özet

Çağın ihtiyaçlarına cevap verecek yeni bir nesil yetiştirmek kaliteli bir eğitimi gerektirmektedir. Kaliteli eğitim hiç şüphesiz donanımlı öğretmenlerle öğretmenle mümkündür. Çağlara göre değişen arzeden toplum ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlik mesleği, yeterlilikleri ve görevleri her toplumda güncelliğini koruyan en önemli eğitim konularındandır. Öğretmen yetiştirme bu sebeple eğitim yapımızın en öncelikli çözüm bekleyen alanlarından birincisi olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Kaynak tarama niteliğindeki bu çalışmada, Türkiye’de Cumhuriyet’in ilk yıllarından günümüze öğretmen yetiştirme politikaları incelenmiş, eğitim sistemimizin bir sorunu haline gelen öğretmen yetiştirme sürecine geçmişten günümüze doğru bakılarak bugünkü öğretmen yetiştirme sürecimizin sorunları ortaya çıkarılmış ve çözüm önerileri oluşturulmuştur. Bu amaçla “Türkiye’de Cumhuriyet’in ilk yıllarından günümüze öğretmen yetiştirme politikaları neler olmuştur?” sorusu cevaplandırılmıştır. Bu politikaların, öğretmen yetiştirilmesi sürecine olumlu ve olumsuz etkileri incelenmiştir.

1. GİRİŞ

Bütün dünyada ve Türkiye’de de öğretmen yetiştirmek ayrı bir öneme sahiptir. Her çağda öğretmenlerden beklenen hizmetler farklı olmuştur. 19. yüzyılın başında sadece okuma- yazma öğretmek yeterli olurken, sanayi devrimi ile birlikte fabrikalarda çalışabilecek ve iyi bir yurttaş olabilecek bireyler yetiştirmeleri beklenmiştir. Örneğin cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlerden okuma-yazmayı yaygınlaştırmaları, köy öğretmenlerinden ise okuma yazmayı yaygınlaştırmının yanında ayrıca hayvan yetiştirmede,

1 Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Çağdaş Tamkoç Ortaokulu, savascoban13@gmail.com

2 Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, h.yolcu72@gmail.com

tarla ekip biçmede hatta yol yapımında halka örnek olmaları ve cumhuriyetin temellerini sağlamlaştırılmaları beklenmiştir. Bir duvar ustası ne kadar işini iyi yaparsa o bina o kadar sağlam ve güçlü olur. Öğretmeni de inşaat ustasına benzetebiliriz ne kadar iyi yetiştirilmiş bir usta öğretmen olursa gelecekte yetiştireceği toplum o kadar güçlü ve sağlam olur. Hiç bir güç o toplumu yıkamaz. Eğitim sistemimizin sorunu şu ki, yetiştirilen öğretmenlerin toplum üzerindeki etkisi çok uzun yıllarda ortaya çıktığı için yetiştirme politikalarının sonucu görülmeden kar zarar hesaplanmadan tekrar tekrar değiştirilmesidir. Öğretmen yetiştirme politikaları değiştirilmek yerine eksik yönleri ve çağın gerektirdiği yenilikler eklenerek devam edilirse daha başarılı olacağımız söylenebilir.

Buyruk'a (2015) göre öğretmenlerden beklenen profesyonellikler arasında; (1) Hizmet Etmek, (2) Fedakârlık, (3) İyi Bir Yurttaş Yetiştirmek ve (4) İdealist Olmak gibi kavramlar vardır. Öğretmenlerden toplumun geleceği olan bireyleri yetiştirmeleri istenirken, öncelikli olarak öğretmenler iyi bir yurttaş kimliğini kıyafet gibi üzerlerine giyerek bütünleşmelidirler. Yetiştirdiğimiz öğretmenlerden gelecekte nasıl fedakârlıklar beklediğimiz öğretmen yetiştirilirken öğretmen adayına kabullendirilmeli, öğretmen olarak mesleğine başlamadan benden ne bekleniyor sorusunu kendisinin de cevaplamış olması gerekmektedir. Akademik olarak sınavı geçtin, git şu okulda mesleğe başla yaklaşımı çok da doğru bir politika değildir. Üniversitede 4 yıl eğitim alan öğretmen adayı, atanıp okulunda göreve başladığı ilk gün sınıf defteri doldurmayı bilmediğini anlar. Velilerle nasıl iletişim kuracağı hakkında bir fikri yoktur. Bulduğu koşullara göre işin değiştiğini görür. Kısaca bir anlamda öğretmen işe başlayınca öğretmenin asıl eğitim başlar ve her çocuk öğretmene yeni bir şey öğretir. Günümüzde bilgi, öğrenciler tarafından en kolay şekilde çağın var ettiği teknolojik aletlerden edinilebilir. Fakat sorun bilgiye ulaşmak değil, bireyin toplumla bütünleşmesini sağlayacak, geleceğini şekillendirmekle görevli olacak profesyonel öğretmenler yetiştirmektir. Öğretmenlerin fedakârca hizmet etmeleri, idealist olmaları ve karşılaştıkları her çocuğun hayatına dokunabilmeleri için kendilerinin hayat geçim kavgasından da uzak olmaları gerekmektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretim öğretmenlerine okuma –yazma öğretileri için ihtiyaç fazlayken, 1950'li yıllar da ortaöğretim öğretmenlerine ihtiyaç fazlalaşmıştır. Sayısal olarak öğretmene olan ihtiyacın çok fazla olması, öğretmen ihtiyacını karşılamak için düzensiz politikalar izlenmesine sebep olmuştur. Sayısal ihtiyaç karşılanırken nitelikli öğretmen yetiştirme göz ardı edilmiştir. Cumhuriyetin başlangıcından 2020 li yıllara kadar planlı programlı, net bir öğretmen yetiştirme süreci yerleşmemiştir.

21.yüzyılda ilerleyen teknolojiyle birlikte hayatın hızlanması ve rekabet ortamlarının doğmasıyla öğretmenlerden beklenenler de değişmiştir. Artık günümüzde öğretmenlerden teknoloji en iyi şekilde bilip kullanmaları ve öğrencilere de bilgiyi hızlı aktararak rehberlik etmeleri sonucunda sınav kazandırmaları beklenmektedir. Görüldüğü gibi hızlı ve üstün bireyler yetiştirmek önemlidir. Öğrencilerin kazanması gereken davranış eğitimi gittikçe önemini yitirmektedir.

Bu çalışmada cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar geçen öğretmen yetiştirme politikaları ve uygulamalarına yer verilmiştir. Çalışmanın sonunda ise, konu ile ilgili bir tartışma çalışması, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Bu çalışmadaki amaç, öncelikle öğretmen yetiştirme politikalarının tarihsel süreç içindeki gelişimini ele almak ve her dönemde farklılık gösteren bu politikaların, yetiştirilen öğretmen modeline ve eğitim sürecine olumlu ya da olumsuz etkilerini gözler önüne sermektir.

1.1. Problem Durumu

22 Mart 1926 ve 789 sayılı Maarif Teşkilatı' na dair kanunda öğretmenlik mesleği "uzmanlık gerektiren" bir profesyonel işi olarak tanımlanmıştır. Buyruk'a (2015) göre Profesyonellik; kendi işini planlayan, tasarlayan uygulayan olarak belirtilmiştir. Cumhuriyetin kuruluşundan 2020 'li yıllara kadar öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişimi izlendiğinde "profesyonel öğretmen" yetiştirebilecek planlı-programlı politikalar izlenmediği görülmektedir. Bu yüzden öğretmenlik mesleği 21.yüzyılda profesyonellikten çok uzak olup dışarıdan kontrol edilen (hem müfredat anlamında, hem yönetsel olarak) standart memur mesleğidir. Öğretmenlik mesleğinin bir profesyonelliğe mi yoksa emek işçiliğine mi ilerlediği hala tartışılmaktadır.

2. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARINA TARİHSEL BAKIŞ: "DARÜLMUALLİMİNDEN EĞİTİM FAKÜLTESİNE"

Bu başlıkta Cumhuriyet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Politikaları, Erken Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Politikaları:(1923-1953), Cumhuriyet'in (1953-1982) Dönemleri Arası Öğretmen Yetiştirme Politikaları, Cumhuriyet'in (1982-1998) Yılları Arasındaki Öğretmen Yetiştirme Politikaları, Cumhuriyet'in (1998-2010) Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Cumhuriyet'in 2020'li Yıllarda Öğretmen Yetiştirme Politikalarına yer verilmiştir

2.1. Cumhuriyet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Politikaları:

Eğitim sistemimizin kanayan yaralarından biri nitelikli öğretmen yetiştirememedir. Sorunların kavramak ve çözüm önerileri geliştirebilmek için öncelikle öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişimini çok iyi bilmek ve incelemek gerekir. Osmanlı'da ilköğretim, 1824 yılında II.Mahmud'un yayınladığı "1824 fermanı" ile yalnızca erkek çocukları için İstanbul'da ,1826 yılında ise tüm yurt genelinde zorunlu olurken,1913 yılında çıkarılan yasa ile ilköğretim tüm imparatorluğu kapsayacak şekilde parasız ve zorunlu hale getirilmiştir. Tanzimat ile birlikte ilköğretimin zorunluluğu ve bu amaca uygun olarak öğretmen okullarının açılması gündeme gelmiştir (Akyüz, 1999).

İmparatorluk döneminde öğretim kademelerine göre öğretmen yetiştiren okulların açılış sıraları şöyledir (Akyüz,1999):

- 1848'de Ortaöğretmen Okulu(Dârümuallimin-iRüşdi),
- 1868'de Erkek İlköğretmen Okulu(Dârümuallimin-iSıbyan),
- 1870'de Kız Öğretmen Okulu(Dârümuallimat),
- 1891'de Yüksek Öğretmen Okulu(Dârümuallimin-iÂliye),
- 1913'de Anan Öğretmen Okulu(AnaMuallimMektebi)açılmıştır .

II. Meşrutiyet ile birlikte eğitim alanındaki birikimler, öğretmen yetiştirmeye de aktarılmış, özellikle İstanbul Erkek Öğretmen Okulu'ndaki yenilikler ve elde edilen başarılar taşradaki öğretmen okullarının gelişmesinde etkili olmuştur. Bu başarılar; okulun işlik, atölye, spor salonu ve bahçeye kavuşturulması, beden eğitimi, müzik, iş ve laboratuvar derslerinin programa konması, eğitim dergisi çıkarılması, çocuk edebiyatının geliştirilmesi, çocuk müziği bestelerinin yapılması, okullarda uygulama sınıfları açılması gibi oldukça çağdaş yaklaşımları içermektedir (AltunyaveBaşaran,2000). II.Meşrutiyet yıllarında yapılan çalışmalar, günümüz dönemine öğretmenlerin yetiştirmesi , hem fikir, hem de uygulamalı açısından önemli bir bilgi ve yetişmiş öğretmen kadrosu bırakmıştır.

Öğretmenlerin hazırlama programlarını anlayabilmek için cumhuriyet kurulmadan öncesi dönemini de çok iyi bilmek gerekir. Birçok araştırmacıya göre, Türkiye Büyük Millet Meclisi(TBMM) tarafından 3 Mart 1924'te kabul edilen Öğretim Birliği Kanunu(Tevhid-i Tedrisat Kanunu)yeni Türkiye Cumhuriyeti Devletinin eğitim sorunlarını çözme çabasının yanı sıra Tanzimat Fermanı'ndan başlayarak gerçekleştirilmeye çalışılan Milli Eğitim Reformu'nun da devamı niteliğindedir (Ergin,1977;Koçer,1970); Okur,2005); Shaw& Shaw,1983). Osmanlı Devleti'nin eğitim ve öğretim

alanındaki yenileşme çabalarının başlangıcı olarak Tanzimat Fermanı'ndan hemen sonra kurulan Maarif Meclislerini (Meclis-i Maarif-i Muvakkat ve Meclis-i Maarif-i Umumiye) işaret etmektedir. Bu dönem, Osmanlı Devleti'nin Batı dünyasına karşı gerileme nedenlerinin sorgulandığı yıllardır. Osmanlı'nın son dönemlerinde geri kalmışlık durumu askeri nedenlere bağlandığı için açılan yeni okullarda askeri okullar olmuştur. Bu askeri okullar yani rüştiyeler ve rüştiyelerin öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla açılan Darülmualimin-i Rüştiyeli okullardır (Üstüner, 2004).

Osmanlı devletinde çağın ihtiyaçlarına cevap verecek insanlar yetiştirmek için 19. Yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında modern okullaşmaya önem verilmiştir. Açılmaya baş yalayan liselere (Sultani) öğretmen yetiştirilmesi amacıyla açılan ve ortaokuldan sonra 4 yıllık bir eğitim veren Öğretmen Eğitimi Enstitüsü (Darülmualimin-i Aliye) İlk olarak öğretmen yetiştirme kurumlarından bir yandan büyük ve yıkıcı savaşlarla sarsılan, diğer yandan modernleşme ve yenileşme çabalarını sürdüren Osmanlı Devleti'nde 20. yüzyıla gelindiğinde daha fazla eğitim ortamı oluşturulmaya çalışılmış ve eğitim veren okulların sayısı arttırılmıştır. Öğretmen ihtiyacı bu kurumlardan sağlanmaya çalışılmıştır. Bu durumda ihtiyaçtan öğretmen yetiştirmeye yönelik okullar açılmıştır. Bu okulların sayısının Osmanlı Devleti'nin son yıllarında otuzu geçtiği söylenmektedir (Arıcı, Bülbül & Çoker, Karagözoğlu, 1995).

2.2. Erken Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Politikaları (1923-1953):

29 Ekim 1923 tarihinde Türkiye'de Cumhuriyet ilan edil. Bundan hemen sonra toplumun çeşitli alanlarında çeşitli düzenlemeler yapıldı. Bir çok kurum yeniden yapılandırmaya geçildi. Modern toplumlara uyum sağlamak başta hukuk, sanat, bilim ve eğitimin yeniden yapılandırılması yoluna gidilmiştir. Her toplumda öğretmen toplumu inşa eden kişidir. Aydınlanmanın ana teması öğretmendir. Kurtuluş savaşından sonra yeni gelişmekte olan Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna baktığımızda öğretmenler çok önemli görevler üstlenmiştir. Mustafa Kemal Atatürk'ün Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasında ve Türk Milleti'nin dünya milletleri arasında yerini alabilecek seviyeye çıkmasında öğretmenlere ne kadar çok güvendiği bilinen bir gerçektir. Daha kurtuluş savaşı devam ederken Ankara'da Maarif Şurasının toplanması buna örnektir.

Cumhuriyet tarihine ise dönemde ise eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi ilköğretim alanının da, önemli aşamalar kaydedilmiştir. Cumhuriyetin en öncelikli eğitim politikalarından biri, ilköğretimi ülke çapında arttırmak

ve okullaşma oranını % 100'e çıkarmak olmuştur (Öztürk,1998).Osmanlı döneminde çok az olan okullaşma oranı cumhuriyet döneminde çok fazla artırılmıştır.1921yılındayenikabuledilenalfabenin Anadolu'nun en ücra köşelerine gidilerek öğretilmesi gerekiyordu. Zamanın en seçkin aydınlarının özellikle İstanbul'da doğmuş bir kaç yabancı dil bilen kişiler bu kutsal görevlere talip olmuşlardır.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikaları ülkenin gelişmesiyle bağlantılı olarak sosyal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçlara cevap verecek şekilde düzenlenmeye çalışılmıştır. Kervan yolda düzülür' mantığıyla çözüm bekleyen problemlere geçici çözüm yolları ile cevap verilmeye çalışılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devletinin önünde önemli problemi öğretmen yetiştirme olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi ise geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme ile ilgili çok fazla düzenli bir çalışma olamamasından kaynaklanmaktadır. Geçmişe bakılınca 10102 ilkokul ve 2734 meslek öğrenimi görmüş olan toplamda 12836 öğretmen vardı.

Bu öğretmemelerin büyük bir kısmı ise Medreselerin alt bölümlerinden ayrılmış, yarım yamalak bir öğrenimle 1-2 senelik Darümualliminlerden mezun olmuş, birçoğu imam ve müezzinlikle de görevli kişilerden oluşmaktaydı. Geri kalan 7368 öğretmenden 1357'si ancak ilköğrenim görmüş,711'i doğrudan medreseden ayrılmış,152'sidüzenli bir öğrenim görmemiş,2107'si hiçbir öğretmenlik ehliyeti taşımayan kişilerden oluşmaktaydı (Akyüz,2001:344).Osmanlı devletinin içinde bulunduğu savaş koşulları nedeniyle öğretmen eğitimi üzerinde1920 yılına kadar ancak küçük değişiklikler yapılabilmektedir (Karagözoğlu ve diğ. 1995).Bu sebeple okullaşma oranı ve öğretmen eğitimi istenilen seviyeye ulaşmadığı görülmektedir.

Cumhuriyet döneminde de öğretmen yetiştirme süreçleri bir türlü rayına oturtulamamıştır. Osmanlı Devletinin son zamanlarının savaşlarla geçmesi ve eğitime gerektiği önem verilememesinden dolayı cumhuriyetin ilk yılların dada hem öğretmen ihtiyacını karşılamak hem de nitelikli öğretmen yetiştirmekte zorluklar yaşanmıştır.1924-1925 öğretim yılından itibaren 'Darümuallimin' adı 'Muallim Mektebi' ve 1935'lerden itibaren de 'Öğretmen Okulu' olarak değiştirilmiştir. Sayıları çok fakat öğrencileri az ve öğretimi yetersiz ilk öğretmen okullarının sayıları azaltılıp öğrenci mevcudu ve öğretiminin niteliği yükseltilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte 1940'ta'Köy Enstitüleri' kuruluncaya kadar ilköğretmen okulları ile gereksinim duyulan öğretmeni sayısal olarak dahi yetiştirmek mümkün olmamıştır(Akyüz, 1989:s.421).

Yeni Türk Devleti'nin gerçekleştirdiği eğitim ve kültür devrimini topluma aktaracak olan öğretmenlerin yetiştirilmeye çalışılması 1940 tarihine kadar Öğretmen okulları ve ilköğretmen okullarıyla devam eder. Bu tarihte ilk öğretmen okullarının yanında, 2020'li yıllarda bile sıcak bir tartışmak konusu olmaya devam eden Köy Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Köylerde çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesinin hedeflendiği bu okulların yanı sıra ortaöğretim düzeyinde öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 1926'dan itibaren başta Konya olmak üzere Ankara, İzmir, İstanbul gibi illerde adları daha sonra Eğitim Enstitüsü olarak değiştirilecek olan Muallim Mektepleri açılmıştır(Akdemir,2013).

Öğretmen okullarının öğretim süresi 1932-1933 öğretim yılında altı yıla çıkarılmış, ortaokul programlarının aynen uygulandığı ilk üç yılı ilk devre, son üç yılı da mesleki devre sayılmıştır. Bir süre sonra ilk öğretmen okullarının ilk devresi kaldırılmış ve ortaokullardan öğrenci alınmaya başlanmıştır. (Kartekin,1973:66).Öğretmenler bu dönemde lise mezunu eğitimi almış gibi düşünülebilir. O dönem için yeterli olarak görülen bu süre daha sonraki yıllarda yeterli görülmeyecektir.

Köylere gönderilen öğretmenlerin yetiştirilmesi tekrar gündem olmuş ve 1937'de Eskişehir Mahmudiye diğeri İzmir Kızılçullu'da olmak üzere iki "Eğitim Yurdu" açılmıştır. Bu planlama, 3238 sayılı "Köy eğitim Kursları" ve "Köy Öğretmen Okulları" ile ilgili kanunların çıkarılmasına, son olarak da Köy Enstitüleri ile ilgili 4274 sayılı Kanunun yayınlanmasına kadar uzanan bir dönemin başlangıcı olmuştur. 1924-1938 Yılları arasında ilköğretime öğretmen yetiştiren ilk öğretmen okullarına yöneltilen eleştiri "nazari" derslerine çok önem verip meslek derslerini ve "ameli çalışmaları" yeterli özenle ele almayışları olmuştur(Akyüz,1993: 331).Anlaşıldığı gibi o dönemde meslek derslerine daha çok önem verildiği görülmüşüdüür.

Kartekin'e (1973: 66) göre iş başında öğrenme ve öğretme kuramına dayalı bir program yürüten Köy Enstitüleri, nüfusun büyük kesimini oluşturan köydeki insanlara ulaşmış ve böylece toplumun en alt tabakalarından başlayarak büyük bir değişime öncülük etmiştir. Türkiye'de 1 Kasım 1928 tarihinde 1353 sayılı "Yeni Türk harflerinin kabul ve tatbiki hakkında Kanun"un kabul edilmesi sonucu yeni alfabenin öğretilmesi-okuma yazma oranının artırılması o dönemdeki öğretilmelerin ve eğitim politikalarının en büyük hedefi olmuştur. Bu döneme önemli olanın ülke genelinde yeni harflerle okuma yazma oranının artılıp ülke genelinde artırılması planlamıştır.

On yıldan daha az zaman zarfında Ankara (Hasanoğlan), Eskişehir (Çifteler), Samsun (Akpınar/Ladik), İzmir (Kızılçullu) gibi büyük illerin yanı sıra Van(Erciş),Kars (Cılavuz), Diyarbakır (Dicle), Erzurum (Pulur), Antalya

(Aksu) gibi merkezden uzak ve bugün bile öğretmen sorunu tam olarak çözülememiş illerde bile Köy Enstitüleri açılmıştır. Böylece, Anadolu'nun her köşesinden ilkokul mezunu zeki köy çocuklarının bu okullarda eğitim alarak yeniden köylere öğretmen olarak gönderilmeleri projesi hayata geçirilmiştir (Kartekin, 1973).

Bun dönemden sonra On yıl içerisinde Ankara, Eskişehir, Samsun, İzmir gibi büyük illerde daha sonra Van, Kars, Diyarbakır, Erzurum, Antalya bölgeler dede uzak ve bugün bile öğretmen sorunu tam olarak çözülememiş illerde bile Köy Enstitüleri açılmıştır. Böylece, Anadolu'nun her köşesinden ilkokul mezunu zeki köy çocuklarının bu okullarda eğitim alarak yeniden köylere öğretmen olarak gönderilmeleri projesi hayata geçirilmiştir (Kartekin, 1973).

Bu öğretmenler sınıflarda eğitim öğretimin yanı sıra köylülere yardım ederek onlara gerekli zamanın gerektirdiği teknolojik gelişimlerinde aktarıyorlardı

Köy Enstitüleri, yetiştirilen öğretmenlerin kalitesinden çok, deneysel ve ayrımcı olmalarıyla dönemin siyasi tartışmalarına, konu olmuş ve daha başarılı olmaları engellenmiştir. Bu eleştirilerin bir kısmı dönemin cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün otoriter yönetim anlayışıyla ilgilidir. Koçak'a (1986: 238) göre bu okulları, 'tek parti ideolojisiyle uygulanan bir deney' olarak değerlendirebilir. Ayrıca ilgili yasanın tekparti dönemi olmasına karşın-parti içinde de önemli ölçüde muhalefetle karşılandığı ve birçok milletvekilinin yasanın kabul edildiği oylamaya katılmadığı bilinmektedir (Sakaoğlu, 2003). Bu eğitim kurumlarına ilişkin görüşlere yer veren çalışmalarda, eleştirilerin hem o dönemde hem de sonrasında yazar, gazeteci, aydın ve siyasetçilerden oluşan geniş bir yelpazeye ait olduğu belirtilir (Eyuboğlu, 1999), (Kaya, 2001). Bu döneme köy Enstitüleri çok yararlı görülüp savunular ve tek partili dönem olduğu halde çok fazla karşı çıkan kişi olduğu görülmektedir.

Türkoğlu'na (2000) göre enstitülerin, eğitimi seçkinlere özgü görenlerden de eleştiri aldığını ve köy çocuklarının eğitim sistemine katılmasını istemeyenlerin bulunduğunu aktarıyor. Köy Enstitüleri, 1954 yılında tamamen kapatılmış; 1953 yılından itibaren ilkokul öğretmeni yetiştirme politikası olarak 'İkögretmen Okulları' adıyla tek çatı altında toplanan öğretmen yetiştirme kurumlarıyla sürdürülmeye çalışılmıştır. Köy Enstitüleri'nin kapatılmasıyla köy ve şehirlerdeki ilkokullara farklı kaynaklardan öğretmen yetiştirilmesi uygulaması da son bulmuş ve öğretmen niteliklerinin standart hale getirilmesi sağlanmıştır. Fakat Köy Enstitüleri döneminde yakalanan donanımlı ve öz verili öğretmen ruhundan uzaklaşmış olduğu söylenebilir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında da öğretmenlerin profesyonelliğe ulaşacak bir eğitim almadıkları görülüyor. Köy Enstitüleri ve İlk öğretmen okuluna giden öğrencilerin meslek sahibi olabilmek için öğretmen okullarına gittikleri anlaşılmaktadır. Köy enstitülerinde okuyan öğretmenlerin usta-çırak öğretisi içinde eğitim görüp pratiklerini öğrencilere aktarmakta daha başarılı oldukları söylenebilir (Buyruk, 2015). Köy Enstitülerinden yetişen öğretmenler Anadolu'daki köylere gittiklerinde köylülere her anlamda yardımcı olmuşlardır. Hem okuma yazma öğretilmesi hem de toplumun gelişip kalkınmasında görev alan aydın kişiler olarak tanımlanmışlardır.

İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitülerini bitiren öğretmenlerin maaşlarının farklı olması ve her iki grup öğretmenin de ekonomik koşullarının çok iyi olmaması o dönemde kutsal olarak düşünülen bir meslek için ilginçtir. Cumhuriyetin ilk yılında öğretmenler, kalkınma politikalarına hizmet için eğitilmişlerdir ama yine de toplumdaki profesyoneller statüsünde yer alamamışlardır (Buyruk, 2015). Cumhuriyetin bu döneminde, cumhuriyetin temellerini birer nefer gibi çalışıp sağlamlaştıran öğretmenler cumhuriyetin aydınlık yüzü olmuşlardır.

2.3. Cumhuriyet'in (1953-1982) Dönemleri Arası Öğretmen Yetiştirme Politikaları:

Kapatılan "köy enstitüleri" okulları, yeni bir dönem girilerek adı değiştirilerek 6 yıllık "İlköğretmen Okulu" isminde yeniden açılmıştır. Bu okullar büyük çoğunlukla köy ilkokulu mezunu öğrenciler almaya devam etmiş ve diğer 3 yıllık İlköğretmen Okulları ile birlikte lise düzeyinde devamlılık sağlanmıştır. Bununla beraber köyde ve şehirde bulunan ilkokullarına çeşitli kaynaktan öğretmen yetiştirme çalışmaları sona ermiştir. Fakat yeni düzenlemeye göre köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla hem 3 hem de 6 yıllık İlköğretmen Okullarının mezunlarının zorunlu hizmetlerini köy ilkokullarında tamamlama mecburiyeti getirilmiş ve öğretim programlarına Köy Enstitülerinde uygulanan programlarından esinlenerek "iş ve tarım dersleri" konmuştur. Köy Enstitülerinin kapatılmasıyla ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumların yapılarında ve programlarında belirli bir standartlaşma sağlanmıştır. Bu şekilde İlköğretmen Okulları mezunlarının hem köyde hem de şehir ilkokullarında öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirilmeleri ön görülmüştür. Zorunlu çalışma yükümlüğü getirilerek öğretmenlerin aha donanımlı olması için hem şehirde hem de köylerde çalışmaları sağlanarak daha kaliteli ve donanımlı öğretmen yetiştirmeleri sağlanmıştır (Milli Eğitim Dergisi-160-Güz 2003).

6234 sayılı Yasa ile öğretmen yetiştiren okullar “İlköğretmen Okulu” adı altında birleştirilerek, ilkokul üzerine altı, ortaokul üzerine üç yıl öğrenim verecek şekilde düzenlenmiştir. ilkokul öğretmenlerini de yüksek öğretimde yetiştirmek üzere 1974 yılından itibaren iki yıllık eğitim enstitüleri açılmaya başlanmıştır. 1976 yılında sayıları artarak 50'ye yaklaşan bu kurumların 30'u daha sonra kapatılarak 20 Temmuz 1982 tarihinden itibaren eğitim yüksekokulları haline dönüştürülerek üniversiteler bünyesine katılmıştır (M.E.B -T.T.K.B 1992: 8). Böylelikle öğretmen eğitimleri ilk kez üniversite seviyesinde yapılmaya başlanmıştır. Değişik branşlarda üniversitede düzeyinde eğitim almanın, insan yetiştirme üzerine profesyonelleşmeyi sağlayamadığı söylenebilir.

1970-1980 döneminde öğretmen yetiştiren bu okullara getirilen en büyük eleştirileri ise, bu yıllarda üniversiteyi kazanamayacak seviyedeki öğrencilerin bu okullara alınmış olması ve eğitim enstitülerinin belirli siyasal grupların adeta kaleleri konumuna dönüştürülmesi olmuştur. Kaya'nın (1984: 201) belirttiğine göre bu kurumlara öğrenci alımları öyle bir hale gelmiştir ki dönemin Cumhurbaşkanı duruma el koymak zorunda kalmış; bunun üzerine Milli Eğitim Bakanı 10 Kasım 1976'da yaptığı bir açıklamayla eğitim enstitüsü sınavlarını iptal etmiştir. Bu dönemde alınan öğretmenler siyasallaştırılarak asıl görevleri öğrenci yetiştirmek yerine ideolojik guruplar oluşturulduğu görülmektedir

Tercih edilen öğretmen yetiştirme süreçlerinde veriminin uzun dönemde alınması ve değerlendirilip yeniden eksiklerin giderilmesi gerekiyordu, fakat böyle bir yöntem izlenmeyerek çok kısa sürelerde sürekli değişiklik yapılarak düzene oturtulamamıştır.

Ülke geneline öğretmen ihtiyacı cumhuriyetin ilk günümüze olduğu gibi o dönemde köylerde ve özellikle ilkokul düzeyinde ortaya çıkmıştır, 1950'li yıllardan 1970'li yıllarda doğru ortaokul ve liselerde hissedilmeye başlanmıştır (Özoğlu ,2010). Zamanla giderek artan öğretmen açığını kapatmak için özellikle kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamalarını içeren farklı yöntemler sınamıştır. Bu uygulamaları özetle söyleyecek olursak: Bunlardan biri Lise mezunları, öğretmenlik kurslarına tabi tutulmuş ve sonrasında yedek subay askerlik görevlerini köylerde öğretmen olarak tapalamaları sağlanmıştır. 1960'da başlayan bu uygulamada, 1963 yılında çıkarılan bir yasayla bu öğretmenlerden isteyenlerin sürekli öğretmenlik kadrosuna geçmelerine olanak tanınmıştır (Özoğlu, 2010). İkincisi: ‘Mektupla Öğretmen Yetiştirme’ uygulamasıdır. Üniversiteye girişte oluşan birikmelerin önüne geçmek ve ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını karşılamak için kısa yoldan öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen bu projeler 1974-1975

yılında uygulama konuşmuştur. Açılan ‘Mektupla Yükseköğretim Merkezi’ aracılığıyla özellikle yaz aylarında birkaç haftalık kısa süreli derslerle çok sayıda öğretmen yetiştirilmiştir (Akyüz, 2001) , (Öztürk, 1996). Üçüncüsü ise: Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme uygulamasıdır. İki yıllık eğitim enstitülerinde özellikle 1975-1980 arasındaki dönemin politik ve ideolojik çatışmaları nedeniyle eğitim kesintiye uğramıştır. Bu dönemde öğretmen yetiştirmek politikaları sürekli değişerek öğretmen alımları kısa süreli ve plansız yapıldığı, iyi bir eğitimden uzak olacak şekilde sadece günü kurtarıldığı görülmektedir. Tüm bu uygulamalardan anlaşılmaktadır ki, öğretmen yetiştirme süreci planlı ve programlı olmayıp 1953-1982 yılları arası tam bir kargaşa dönemi olmuştur. Nitelikli öğretmen yetiştirmek hedeflenmemiş fakat öğretmen ihtiyacını sayı olarak karşılamak hedeflemiştir.

1982’den itibaren Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksekokulları şeklinde dönüştürülerek üniversitelere bünyesine alınmıştır. Eğitim yüksekokullarının öğretmen yetiştirme süresi 1989 yılından itibaren 4 yıla çıkarılmış, 1992 yılından itibaren ise eğitim fakülteleri haline dönüştürülmüşlerdir (Üstüner, 2004). Böylelikle artık öğretmenlere lisans düzeyinde eğitim verilerek alan uzmanlığıyla öğretmenlikte meslek olarak profesyonelleşmenin ilk basamakları atılmaya çalışılmıştır.

Gerekli donanımına sahip her alanda kendine ve çevresine yetebilecek öğretmenler yetiştirmek dünyada olduğu gibi Türk eğitim sistemi içinde en önemli problem alanlarından birisi olmuş ve bugün bile bu alan bir sorun olmaktan çıkamamıştır. Bu durumu, Akyüz’e (2001) göre eğitim tarihimizden öğretmen yetiştirme konusuyla ilgili hangi dersleri çıkarmamız gerektiğini yanıtlarken şöyle özetlemektedir: (a) Genellikle niteliğe önem verilmeyen bir eğitim politikası izlenmiştir, (b) Eğitimin doğasına uygun kişilikte ve yapıda öğretmenler yetiştirilememiştir, (c) Milli bilinçten yoksun öğretmenler yetiştirilmiştir, (d) Doğaya ve çevreye karşı duyarsız bir öğretmen kitlesi yetiştirilmiştir,

(e) Toplumun büyük çoğunluğu öğretmenin çabasını desteklemekten uzak kalmıştır (f) Bir eğitim sorunu olarak öğretmen yetiştirme bir model, para sorunu değil, ciddi olarak ele alınması gereken devletin temel sorunudur Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B, 1992 :116). Bu dönemde artan öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere çok farklı yöntemler denenmesi; yedek subay öğretmenlik, hızlandırılmış programla öğretmenlik, mektupla öğretmenlik gibi öğretmenlikte yine mesleki profesyonellik kazandırılmamış, sayısal ihtiyaç karşılanmaya çalışılmıştır.

Buyruk’ a (2015, s.162) göre okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl yapılacağı, emek sürecinin nasıl örgütleneceği, ders içerik ve biçimlerinin

nasıl düzenleneceğinin tanımlandığı programlar, bunları uygulayacak öğretmenler sürece dahil edilmeden oluşturulmaktadır. Bu süreçleri uzmanlar gerçekleştirir, uygulama ise öğretmenlere bırakılır. Öğretmenler tam bir profesyonel eğitim alamayıp sadece öğretmen ihtiyacı sayısal olarak tamamlanmaya çalışıldığı için bu dönemde de öğretmenlik mesleği müfredatın ve uygulayıcılığın kontrol edilmesiyle dışardan şekillendirilmeye çalışılmıştır.

2.4. Cumhuriyet'in (1982-1998) Yılları Arasındaki Öğretmen Yetiştirme Politikaları :

Abazaoğlu 'na (2012) göre öğretmen yetiştirme politikaları 1996 yılına gelinceye kadar toplumun ihtiyaçları göre **her şeyi bilen öğretmen**'i yetiştirme amaçlanmaktaydı. 1923'ten beri yetiştirmeye çalıştığımız öğretmenlerden toplumsal kalkınma doğrultusunda toplumun itici gücü olmaları beklenmiştir. Öğretmenlerden yetiştirmeye çalıştığı öğrencilerin ve içinde bulunduğu çevrenin ekonomik, siyasal, hukuksal, sağlık, beslenme, psikolojik...vb alanlarındaki gereksinimlerine cevap vermesi beklenmekteydi. Bu beklentinin eğitimin toplumdaki işlevlerinden kaynaklandığı görülmektedir. Kısaca öğretmenden beklenen rol **“her şeyi bilen kişi”** olmasıydı. Öğretmen yetiştirme kurumlarında verilen alan dersleri de bu özellikte öğretmenleri yetiştirmeyi hedefleyecek şekilde hazırlanmıştı. Örneğin öğretmen okullarında, köy enstitülerinde, eğitim yüksek okullarında, eğitim fakültelerinde (1997'ye kadar) okutulmakta olan derslere baktığımızda bunu açıkça görebilmekteyiz (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2012).

1994 yılı somunlarından itibaren başlayan ve 1998 yılında bitirilen YÖK/ Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden şekillendirme çalışmaları yapılmıştır. Bu dönemde yeniden düzenlenme sebebini belirtilirken geçmiş dönemlerdeki öğretmen yetiştirme programlarında görülen eksiklik ve hatalar dile getirilmiş ve bu düzenlemenin çağın ihtiyaçlarına cevap vermek için artık zorunlu olduğuna dikkat çekilmiştir. 1997 yılında uygulamaya başlanan öğretmen yetiştirme modeli, öğretmenlik mesleğini **“öğretim teknisyenliği”** olarak yeniden düzenlemeyi amaçlamıştır. Yeniden yapılandırma modelinin özünde, belirli alanlardaki öğretimi gerçekleştirecek olan **“öğretim teknisyenlerini”** yetiştirmek vardır (Akdemir,2013).

1994 yılında başlayan ve 1998 yılında ise tamamlanarak YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim

fakültelerinin yeniden şekillendirilmesi gerçekleştirilirken sebep olarak şunlar ortaya sürülmüştür:

YÖK/Dünya Bankasının MEB ile işbirliği içinde yaptığı bu çalışmalarda uygulamaya önem verilerek öğretmenlerde nitelik artışı sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu dönemde öğretmen yetiştirme politikaları daha netleşerek branş bazında özel öğretim programlarından geçen öğretmen adaylarının atamaları sağlanmıştır.

1980-2000’li yılları arasında çağın beklentilerine uygun olarak öğretmen yetiştirme ve eğitme sürecinin yeniden düzenlendiği bilinmektedir. Dünyada değişen ekonomik ve siyasal akımlardan öğretmen yetiştirme ve seçme sürecinin de etkilendiği görülmektedir. Yapılan araştırmalara göre bu yansımalar toplumumuzu nitelikli öğretmene sahip olmasını engellemiştir. Öyle ki 1970’li, 1980’li ve 1990’lı yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin istenilen davranışlarının 1960’lara oranla daha da azaldığını ve istenmeyen davranışların çoğaldığını, nitelikli öğretmene olan gereksinimin giderek artmasına karşın, öğretmenlik mesleğinin giderek çekiciliğini kaybettiğini ortaya koymaktadır (Can, S, Can, Ş, Durukan, 2010).

1982-2000 yılları arasında her ne kadar artık öğretmenler lisans mezunum olsalardı, sertifikayla alan dışı mezunlar öğretmen olarak atanabilmektedir. Bu da yine öğretmenlerin “insan-eğitmek” üzere planlanmış eksiksiz uygulamalı bir eğitimden geçemediklerini göstermektedir. Üniversiteye girişte farklı alanlar tercih edilerek 4 yıl lisans eğitimi alan kişilerin okullarından mezun olduktan sonra öğretmenlik mesleğini tercih etmekten ziyade zorunlu olarak iş bulma kaygısıyla formasyon olarak öğretmen olmak istemeleri profesyonel öğretmen olma anlayışına ters düştüğü görülmektedir. Bu tür uygulamaların öğretmenlik mesleğini itibarsızlaştırdığı söylenebilir.

1980-1990 yılları arasında kapitalist düzen atık neoliberal düzene evrildiğinden bu dönemde öğretmene yüklenen anlamında “her şeyi bilen-ilerici öğretmenden” tepe göz, bilgisayar sunumu, akıllı tahta kullanarak ders anlatan “teknisyen öğretmene” doğru değiştiği gözlenmiştir (Yıldız,2013).

Ekonomideki rekabetçi yaklaşımlar okullara sirayet ederek teknisyen öğretmenlerden çok fazla test yapıp, yüksek sınav puanları aldırması beklenmiştir (Keskin, 2012). Öğretmenlerin merkezi sınavlar esas alınarak performanslarının denetlendiği hatta bu dönemde, öğrencinin ilgi alanı, ailesi, ekonomik şartları göz ardı edilerek, öğrenci başarısının tek sorumlusunun öğretmen olduğu söylemi yaygınlaşmıştır. Bu dönemde bilginin metalaştığı, davranış eğitimi zayıflamaya başladığı söylenebilir. Yeterli eğitim görmeyerek, ihtiyaçtan dolayı atanan öğretmenlerin kendilerini

mesleklerine hakim görmedikleri için bu tür dayatmalara karşı fonksiyonel bir duruş sergileyememişlerdir denilebilir.

2.5. Cumhuriyet'in (1998-2010) Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme Politikaları:

Temel amacı eğitim fakültelerini modernleştirerek yeni bir yapıya sahip olmasını sağlanarak, eğitim sisteminin en önemli sorunu haline gelen öğretmen yetiştirme programlarının sorunlarını çözmek olan bu proje, (YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi) birçok kazanımı olsa bile sorunlara kalıcı çözüm getirmekten uzak kalmıştır. Öğretmen yetiştirme politikaları bu süreçte de daha önce olduğu gibi nitelik açısından ihmallerle yürütülmüştür (Akdemir ,2013):

Öğretmen ihtiyacını karşılamada bu dönemde başvurulan bazı yöntemler şunlar olmuştur. Bunlardan birincisi: Çeşitli Fakültelerin Mezunlarının Öğretmen Olarak Atanması: Eğitim yüksekokullarının 1989 yılında çıkarılan bir yasayla eğitim fakültelerine dönüştürülmeleri sonucunda bu kurumlar bünyesinde yer alan sınıf öğretmenliği programları 1992 yılından itibaren birkaç yıl mezun verememiş ve sınıf öğretmenliği branşında yeterli mezun bulunamamıştır. Bu açığı kapatmak için Milli Eğitim Bakanlığı'nın talebiyle üniversitelerde kısa süreli (en az 26 hafta süreli) pedagojik formasyon kursları açılmış ve bu kursları tamamlayan çeşitli fakülte mezunları sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır (Özoğlu ,2010).

Akyüz'e (2001) göre sınıf öğretmeni ihtiyacının artarak devam etmesi nedeniyle çeşitli fakültelerden mezun binlerce kişinin öğretmenlik formasyonu dahi almadan öğretmenlik mesleğine girmiştir. Bunlardan ikincisi ise: Tezsiz Yüksek Lisans Programlarıyla Öğretmen Yetiştirmedi: Eğitim fakültelerinin yapısını ve işleyişini yeniden yapılandırmak amacıyla 1997 yılında YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliğinde gerçekleştirilen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) eğitim fakültelerinde köklü değişiklikler öngörmüştür. Ancak bu projeye yapılan değişikliklerden biri olan tezsiz yüksek lisans programlarının yürürlüğe konulması öğretmen yetiştirme programları açısından dikkat çekmektedir. Çünkü bu programlar, fen-edebiyat fakülteleriyle eğitim fakültelerinin özellikle ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında birlikte çalışmalarını gerektirmiştir. İlgili programdaki (ortaöğretim fen ve matematik alanlarıyla ortaöğretim sosyal alanlar öğretimi programları) öğrencinin beş yıla çıkarılan lisans öğrenimi süresince ilk yedi yarıyıda fen- edebiyat fakültelerinden alan derslerini almalarını, sonraki üç yarıyıda da eğitim fakültelerinde formasyon

derslerini (öğretmenlik mesleğine ilişkin dersler) olarak mezun edilmeleri kararlaştırılmıştır (Özoğlu ,2010).

Fen-edebiyat ve ilahiyat fakültesi mezunlarına da tezsiz yüksek lisans yaparak öğretmen olma hakkı sağlanmıştır. Bu fakültelerden mezun olanlardan tezsiz yüksek lisans programına alınacak olanlar Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) puanlarıyla mezuniyet not ortalamalarına göre seçilmişlerdir. Üç yarıyılı kapsayan tezsiz yüksek programından mezun olanlar öğretmen atamalarında eğitim fakültesi mezunlarına denk sayılmıştır (Akdemir ,2013).

Yukarıda bahsedilen uygulamalarda görüldüğü gibi aynen 1990 öncesine benzer şekilde öğretmen yetiştirme programlarında çok fazla karmaşa olduğu ve bunun profesyonelliğe ulaşmada bir engel olduğu görülmektedir. Karmaşık uygulamalar öğretmenlere nitelik kazandırmaktan çok uzaktır. Bu tür uygulamaların alan bilgisini artırdığını söylesek bile öğretmenlikte saha uygulamaları eksik kaldığı belirtilebilir. Oysaki eğitimin temel aktörü öğretmen yetiştirme programları çok uzun soluklu ve birbirini tamamlayıcı nitelikte olmalıdır.

2.6. Cumhuriyet'in 2020'li Yıllarda Öğretmen Yetiştirme Politikaları:

Yolcu'ya (2018) göre 1990'lar da başlatılan Milli-Eğitim Geliştirme-Dünya Bankası projesiyle, müfredat laboratuvarının geliştirilmesi ve devlet okullarının bir iş kurumu mantığıyla tekrar organize edilmesi ve Toplam Kalite Yönetimi uygulanan yerler haline gelmesine yol açmıştır. Bu durumda mesleğinde tam profesyonelleşemeyen öğretmenler; veli memnuniyeti ve sınavda elde ettikleri başarı ile kontrol ve baskı altında tutulmaya çalışılmışlardır.

Yolcu'ya (2018) tam profesyonelleşemeyen öğretmenin, FATİH Projesi(Fırsatların Artırılması ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi),EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve (E-kitaplar) ile öğretmenlerin teknisyen konumunda hizmet ettiğine işaret etmektedir. 2000'lere gelindiğinde her ile açılan üniversiteler sayesinde öğretmenler sayısal olarak oldukça artmıştır. Bundan önceki dönemlerdeki gibi öğretmenin sayısal yokluğundan bahsedilemez fakat bu defa önümüzde duran mesele öğretmenlik mesleğinin nitelik olarak hala profesyonelliğe ulaşamamış olmasıdır.

Öğretmene nitelik kazandıracak, tecrübe edinmesini sağlayacak derslerin teorikte kalması mesleğe zarar vericidir. Aksu'ya (2003) göre eğitimdeki reformla uygulama derslerinin getirilmesi güzel olmuştur. Fakat öğretim teknolojileri, materyal geliştirme, sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemi gibi

derslerin uygulamalı değil de teorik ders olarak okutulması birçok açıdan yetersiz kalmış ve öğretmene nitelik kazandırmaya katkıda bulunamamıştır. Eğitim Fakültelerinde okutulan ders kitaplarının branşa özgü olmaması yine profesyonelleşmenin önündeki bir engel olmuştur. Fen Bilgisi öğretmenleri fen için, matematik öğretmenleri matematik için materyal geliştirme okumalıdır. Genel materyal geliştirmenin profesyonelleşmeye bir faydası olmadığı açıktır. Aynı şekilde Sınıf Yönetimi Dersi; öğretmenlerin hangi yaş grubundaki çocuğa öğretmenlik yapacağına göre özel olmalıdır (Üstüner, 2004).

2003 yılı öğretmen atamalarında 5 kimya öğretmeni, 20 fizik öğretmeni, 50 biyoloji öğretmeni kadrosu açılmıştır. MEB kadro açtığı 20.000 öğretmen içerisinde toplam 75 fen dalı öğretmeni almıştır. Bu aynı zamanda bizim eğitim sistemimizde fen eğitimine önem verilmediğinin de bir göstergesidir. Ülkemizde fen laboratuvarlarını daha aktif işletebilmemiz gerekiyor. Öğrencilerimizin sayısal zekasına hitap edecek olanakları arttırmamız gerekiyor. Yapay zeka çağında bulunuyoruz. Bu çağda okullardaki bilgisayar atölyesi, İngilizce atölyesi, fen laboratuvarı gibi atölyeler birlikte çalışıp STEM projeleri üretebilmelidir. Kısaca yılda 5 kimya öğretmenin, 20 fizik öğretmenin, 50 biyoloji öğretmenin istihdam edilebildiği bir durumda öğrencilerden fen ve matematik başarısı beklenemez. Fakat açılan tezsiz yüksek programlarına yüzlerce fizik, kimya, biyoloji öğrencisi alınmaktadır. Bu da göstermektedir ki; Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu arasındaki işbirliği iyi işlememektedir (Üstüner, 2004). Yapılan çalışmalarla yükseköğretim ile Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki işbirliği daha iyi koordine edilebilirdi. Daha donanımlı ve yetenekli öğretmen yetiştirmek için bu çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Özetlemek gerekirse, ihtiyaç olmadığı halde pedagojik formasyon almamış kişilere tezsiz yüksek lisans programı açılarak, boş olmayan kadrolara vasıfsız eleman yetiştirilmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır denilebilir. Profesyonellik kazandırmak için, öğretmen adaylarını sadece testlerle sınava tabi tutmak yeterli olmamalıdır. Öğretmen adaylarının seçiminde fiziksel ve kişisel özellikler de dikkate alınabilir. Hatta her branşın gerektirdiği alan öğretimi becerilerinin sınanabileceği bir sistem daha etkili olabilir. Teknolojinin ve hayatın hızlandığı çağımızda bilgiye ulaşmakta kolaylaşmıştır. Belki de okullarımızın fiziki yapısıyla birlikte öğretmenlik kavramını da çağa uygun hale getirebilmeliyiz. Okullarımızda sınıf başına düşen öğrenci sayısı 20 yi aşmamalı, okulların belli bir protipi olmalı, açık kapalı beden eğitimi salonu, resim atölyesi, müzik atölyesi, bilgisayar atölyesi, dil sınıfı, fen laboratuvarları ve tasarım atölyesi mutlaka bulunmalı bunları kullanacak öğretmenlerin bir antrenör gibi öğrencileri çalıştırarak bilgiye nasıl ulaşılacağını yeni nesillere

öğretmelidir. Öğrenciler, araştırarak bilgiye ulaşmalı ve kendi emeği olan ürünler ortaya koyabilmelidir. Her öğrenci değerlidir ilkesi geçerli olmalıdır.

3. TARTIŞMA VE SONUÇ

Cumhuriyetin kuruluşundan 2020 yılına kadar öğretmen yetiştirme programlarımız sürekli revize olmuştur. Başlangıçtan bu yana bu revizyonlar öğretmenlik mesleğini tam bir uzmanlık mesleği haline getirememiştir.

Cumhuriyetin kuruluş yıllarından 1980'li yıllara kadar öğretmen ihtiyacını sayısal olarak karşılamak önemliydi ve buna yönelik çalışmalar daha ön plandaydı. Son yıllarda ise uygulanan politikalarla ihtiyaç fazlası öğretmen adayı yetiştirildiği görülmektedir. Lisans mezunu çok fazla öğretmen adayı okullarından mezun olduktan sonra 5-10 yıl ataması yapılamayarak öğretmenlik mesleğini itibar sıklaştırılmıştır. Eğitim fakültelerinden öğretmen olarak yetiştirilen lisans mezunu adayların, boş kadro olmadığı gerekçesiyle polislik mesleğine yöneliyor olmaları öğretmenlik mesleği için üzücü bir durumdur.

Öğretmenliğin bakanlık tarafından bir "uzmanlık" mesleği olarak tanımlanmasına karşın bu görüşün kağıt üstünde kaldığını ve bu mesleğin bakanlık tarafından dahi "herkesin yapabileceği bir iş" olarak algılandığını gösteren politikalar izlediğini ifade etmektedir (Akyüz ,2001). Bu yüzden öğretmenler sayısal ihtiyaçtan dolayı değil nitelikli bir uzman olduğu için atanmalıdır.

Öğretmen yetiştirme tarihimize bakıldığında hemen hemen cumhuriyetin kuruluşundan 2020'ye kadar her 20 yılda bir öğretmen yetiştirme programlarında revizyon yapıldığı görülmektedir. Bu revizyonlar, çağın ekonomik, siyasal ve teknolojik ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir. Yapılan bu değişikliklerin öğretmenlik mesleğini toplumda istenilen seviyeye çıkaramadığı görülmektedir.

Buyruk ,(2015) ; Yıldız,(2013) ; Yolcu (2018); 1980 'li yıllardan 2020'li yıllara gelene kadar geçirilen bu süreçte öğretmenlik mesleğinin uzmanlaşmaktan daha çok işçilik statüsüne doğru ilerlediğini tartışmaktadırlar. Cumhuriyetin kuruluşundan 2020'ye kadar geçirilen bu süreçte; eğitimde teknoloji kullanılmaya başlamış, teknolojik aletler hayatımıza girmiş, bilgi metalaşmış, yapay zekâ hayatımıza girmiştir. Fakat, teknolojik aletlerin kullanılması ve müfredatın uygulanmasında öğretmeni bir robot işçi yapmamalıdır. Buyruk'a (2015) göre, uzman; kendisi plan yapabilen, tasarlayan ve Uygulayan kişidir. Öğretmen eğitimi yapılacak yeni revizyonlarla uzmanlığa doğru ilerlemelidir artık. Her öğretmenlik branşı kendi alanının uzmanı olarak yetiştirilmelidir. Kendi branşının gereklerini, yeterliliklerini karşılayacak bir

öğrenci rehberi olmalıdır. Öğretmenlik sadece sınav kazandırmak mıdır? Öğretmenler müfredatın uygulayıcı robotları mıdır? Öğretmenler sınıfın ihtiyaçlarına göre tasarlama yapabilmeli midir? Öğretmenler öğretmek yanında eğitmekten de sorumlu mudurlar? Öğretmenler, teknolojiyi iyi kullanmalı mıdır? Bu soruların hepsinin cevabı evettir. Çünkü öğretmen-öğrenci ilişkisinde bilgi aktarımının yanında gözle görülmeyen emek aktarımı da vardır. Artık şimdیه kadar olduğu gibi öğretmen yetiştirme'nin alternatif yolları olmamalıdır. Öğretmenlerin eğitiminde; uzmanlaşmayı olumsuz etkileyen bazı durumlar şöyle sıralanabilir:

- 1- Öğretmenlik mesleğinin tercihinin lisans eğitiminden sonraya bırakılması. Adaylar öğretmenlik programın lisans eğitiminden önce tercih edememektedirler.
- 2- Devam etmekte olan öğretmen yetiştirme sürecimizde; adaylar branşa özgü uzmanlaşmamaktadırlar.
- 3- Devam etmekte olan öğretmen yetiştirme sürecimizde; alan eğitimiyle, mesleki eğitim iyi harmanlanmamıştır.
- 4- Öğretmen adaylarının seçiminde kişisel özelliklere, iletişime, hitabete, performansa, yaşa özgü sınıf yönetimine bakılmamaktadır.
- 5- Öğretmen adaylarının gerçek okul ortamlarında deneyim kazanmasını sağlayacak aday öğretmenlik süresi çok kısadır.

Dünyadaki meslektaşları gibi Türkiye'de de öğretmenler, düşük ücrete, güvencesiz çalıştırılmaya ve vasıfsızlaştırılmaya itilmekte, proleterleştirilmektedir. Yeni öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan ve vasıfsız çalıştırılmayı daha mezun olmadan benimsemiş, düşük ücrete hazırlıklı (merkezî sınavları, atamanın objektif olmasının koşulu sanan) öğretmenler sayıca artış gösterirken, geleneksel profesyonizm anlayışıyla yetiştirilmiş ve geçmişteki mücadele geleneğinin içinden gelen öğretmenler giderek eğitim sisteminin dışında kalmaktadır (Ünal, 2015).

Buyruk'a (2015) göre: "Profesyonelleşme yaklaşımı çerçevesinde öğretmenliğin geleneksel anlamda profesyonel bir mesleğin taşıdığı (avukatlık, hekimlik gibi) özellikleri gösterdiği pek söylenemez. Gerek öğretmen örgütlerinin mesleğin gelişiminde rol oynayacak güçte olmaması, gerekse mesleğe özgü bilgi birikimini sağlayacak eğitim kurumlarının standardizasyonunda yaşanan sıkıntılar öğretmenliği diğer profesyonel meslekler gibi bir gelişim göstermesini güçleştiren kimi etkenler olarak sıralanabilir". Buradan da anlaşıldığı gibi mesleki özerkliğe sahip, lider, uzmanlaşmış bir öğretmenlik mesleğinden ancak bilgi birikimini sağlayacak standart eğitim kurumları ve siyasallaşmamış öğretmen örgütleri olursa söz

edilebilir. Öğretmen eğitim kurumları mükemmelleştikçe, öğretmenlerin ancak o zaman toplumda itibar kazanıp daha iyi ekonomik ve hukuksal statüye ulaşacakları söylenebilir.

4. ÖNERİLER

Öğretmenlerin profesyonel bir meslek yaşamına ulaşmaları için; etkin ve standart bir öğretmen yetiştirme PROGRAM tasarlanmalıdır.

- 1- Öğretmen yetiştirilirken ortaokul kademesinden seçilerek başlanmalıdır. Polis akademileri ve Subay yetiştiren askeri okullarda olduğu gibi adaylar küçük yaşlarda öğretmenlik eğitimine başlamalıdır. Gelecekte Kamu Personeli Seçme sınavına girip nasıl atanacağı kaygısından uzaklaştırılarak mesleğine odaklanması sağlanabilir. Okulu bitirince mesleğe başlama garantisi verilmelidir.
- 2- Öğretmenlik mesleğinin kendine özgü statüsü, yasal ve etik düzenlemeleri yeniden belirlenmelidir.
- 3- Öğretmen ihtiyacı belirlenerek çok fazla veya az öğrenci yetiştirmek yerine iyi bir planlanarak yapılarak ihtiyaç kadar öğretmen yetiştirilmelidir.
- 4- Açık öğretimden veya eğitim fakülteleri dışından mezun olanlar öğretmen olarak atanmamalıdır. Öğretmenlik mesleğini benimsemiş "ağaç yaşken eğilir" atasözümüze uygun olarak yetiştirilmiş bireyler tercih edilebilir.

5. KAYNAKÇA

- Aksu, M. (2003) “Öğretmen Eğitiminin Bugünü ve Geleceği” Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi’nde 2 Aralık 2003 tarihinde düzenlenen panelde yapılan konuşma, İstanbul.
- Akdemir,Selçuk Ahmet (2013) “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi”Intertional Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkc Volume 8/12 Fall ,2013.
- Akyüz, Y. (2001). Başlangıçtan 2001’e Türk Eğitim Tarihi. İstanbul: ALFA Basım Yayım.
- Akyüz, Y.(2003). Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları. eğitimde yansımalar VII: Çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme ulusal sempozyumu (21-23 Mayıs, Sivas). Ankara: Teknık Yayıncılık.
- Altunya, N. ve Başaran, İ. E. (2000). Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri. Ankara: Eğitim- Der Yayınları 2.
- Ergin, Osman N. (1977). Türkiye Maarif Tarihi V. İstanbul: Eser Yayıncılık.
- Eyüboğlu, S. (1999). Köy Enstitüleri Üzerine. Cumhuriyet Gazetesi Yayınları.
- Karagözoğlu, G. , Arıcı, H. , Bülbül S. ve Çoker, N. (1995). Türkiye’de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri. Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Kartekin, E. (1973). Devrim Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi. Ankara: Sinan Yayınları.
- Kaya,Yahya K.(1984).İnsan Yetiştirme Düzenimiz:Politika,Eğitim,Kalkınma Hacettepe Üniversitesi.
- Koçak, Cemil. (1986). Türkiye’de Milli Şef Dönemi, 1938-1945: Dönemin İç ve Dış Politikası Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Yurt Yayınevi.
- Koçer, Hasan A. (1970). Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773- 1923).İstanbul: MEB Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1992) “Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon” Ankara
- Okur, M. (2005). Milli Mücadele ve Cumhuriyetin İlk Yıllarında Milli ve Modern Bir Eğitim Oluşturma Çabaları. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(1), 199-217.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları.Seta Analiz. Öztürk, C. (1996). Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası. Ankara:Türk Tarih Kurumu.
- Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi.İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Shaw, Stanford J. ve Shaw, Ayşe E. K. (1994). Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye II (Çev. Mehmet Harmancı). İstanbul: E Yayınevi.
- Türkoğlu, P. (2000). Tonguç ve Enstitüleri. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. Üstüner, Mehmet. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/Ustuner.htm> adresinden 13 Mart Eylül 2020'de indirilmiştir.
- YÖK. (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/rapor.d oc adresinden 13 Mart 2020'de indirilmiştir.
- Yıldırım, O., Abaza oğlu, İ. ve Yıldızhan, Y. (2012). "Anadolu Öğretmen Liselerinin Türk Eğitim Sistemine Etkilen" bildiri sunumu. III. Eğitim Yönetim Formu (EYFOR-3)
- Yıldız, A. (2013). Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü: İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyen Öğretmene. Eleştirel Pedagoji Dergisi, Sayı 27
- Ünal, L. Işıl (2005). Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm. Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi. Cilt 3, Sayı 11
- Can, S , Can, Ş , Durukan, E . (2010). Cumhuriyetten Günümüze Öğretmen Ve Öğretmenin Yetiştirilmesi. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 1 (1) .
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed). (2004). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. (1998). Türkiye'de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.

Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu: Öğretmenler ve Okul Yöneticileri

Filiz Elmalı¹

Fatma Dünder²

Özet

Bu derleme çalışmasında öncelikli olarak teknolojinin eğitim ile ilişkisi açıklanmıştır. Akabinde ise teknolojinin eğitimdeki yeri ve teknoloji kullanımında öğretmenin ve okul yöneticilerinin rolü açıklanmaya çalışılmıştır. Hızla değişen dünyada teknolojinin kullanımı yeniliği eğitime uyarlamada önemli faktörlerden biridir. Eğitimde teknoloji amaç değil araç olarak kullanılarak öğrenenlerin 21.yy becerileri ile donatılması gerekmektedir. Bu noktada hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin teknoloji kullanımı bağlamında donanımlı olması gerekmektedir. Eğitimde teknoloji entegrasyonunu başarılı bir şekilde gerçekleştirmek adına, öncelikle okul yöneticilerinin gerekli teknolojik bilgi ve beceriye sahip olması ve liderlik özelliği ile öğretmenleri teknoloji kullanımına yönlendirmesi gerekmektedir. Teknolojik lider olarak okul yöneticilerinin, öğretmenlerinin, eğitim ortamlarında teknoloji kullanımını desteklemesi, özellikle yeni çıkan eğitim teknolojileri ile ilgili düzenli olarak öğretmenlerini bilgilendirmesi teknoloji entegrasyonunu olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

1. Giriş

Bilgi paylaşımı ve bilgiye erişim, içinde yaşadığımız bilgi çağı olarak nitelendirilen bu dönemde tüm insanların vazgeçilmez ihtiyaçlarından biridir. Bugün hepimizin bildiği gibi bilgiye hızla ulaşabilen, bilgiyi işleyen, var olan duruma adapte edilebilen ve bilgi üreten toplumların, diğer toplumlara göre daha gelişmiş olduğu bilinmektedir. Günümüzde bilgiye hızlı erişim ve paylaşımı için teknolojik araçlardan yararlanılmaktadır (Katrancı & Uygun, 2013). Bu bağlamda okullarda görev yapan okul

1 Doç.Dr., Fırat Üniversitesi, fvarol@firat.edu.tr, 0000-0002-5060-7383

2 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, fatmadundar@gmail.com

yöneticilerinin ve öğretmenlerin gerekli teknoloji bilgisine ve becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Richardson vd., 2013). Okullar da bu değişimlere uyum sağlayarak, bu becerilere sahip bireyleri yetiştirmek ve onları geleceğe hazırlamak için bilişim teknolojilerinden faydalanmak durumundadır (İhtiyaroğlu & Karabağ Köse, 2016). Bir başka deyişle, okullardan bilişim teknolojilerinin eğitim programları ve öğrenme süreçleriyle bütünleştirilmesi gerekmektedir (Choy vd., 2009; Lee & Lee, 2014; Smolin & Lawless, 2011). Bilişim teknolojilerinin eğitim sistemiyle bütünleştirilmenin öğrenme ve öğretme süreçlerinin kalitesini ve etkililiğini artırdığı göz önünde bulundurulduğunda (Dawes, 2012; Livingstone, 2012; Luu, 2009; Nikolopoulou ve Gialamas, 2017; OECD, 2001) sistemin başarıya ulaşabilmesi adına sorumluluk öncelikli olarak okul yöneticilerinde ve sonrasında ise öğretmenlerdedir. Bu çalışmada sırası ile teknolojinin eğitimdeki yeri, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin teknoloji kullanımındaki rolleri ve teknoloji kabul modeli irdelenmiştir.

2. Teknoloji ve Eğitim

Teknoloji, insanların tabiatındaki her türlü faktörü kendi otoritesi altına almak ve kendi faydasına kullanmayı istemesiyle ilk çağlardan temelleri atılmıştır (Yeşilorman & Koç, 2014). Sözlük anlamı; “bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi ya da uygulayım bilimi olarak” tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016). Çok boyutlu bir kavram olan teknolojinin değişik tanımlamaları bulunmaktadır. Teknoloji, belirli hedeflere ulaşmak ve belirli sorunları çözmek için kanıta dayalı ve doğrulanmış bilgilerin uygulanmasıdır (Demirel & Altun, 2017). Bir başka deyişle bireylerin yaşamlarını kolaylaştıracak detayları üretme ve pratik olarak uygulama yollarıdır (Alkan, 2005; Irmak, 2015; İşman, 2003).

Günümüz modern toplumunda, ileri teknoloji kullanılmaktadır ve sürekli olarak daha yüksek bir seviyeye geliştirilmektedir. Sonuç olarak teknoloji, insan hayatının vazgeçilmez bir parçası haline gelmektedir (Irmak, 2015). Teknolojinin çeşitli alanlarda hızla gelişmesiyle birlikte teknolojinin eğitime entegre edilmesi kaçınılmaz görünmektedir (Cowan, 2008). Eğitim, insanlığın doğuştan gelen gücünü ve yeteneklerini ortaya çıkarmaya ve her yönden güçlü bireyler haline gelmelerine yardımcı olmaktadır. Öte yandan teknoloji, insanların eğitim yoluyla edinilen bilgi ve becerilerden daha etkin yararlanmasına ve bunları daha sistematik ve bilinçli bir şekilde uygulamasını sağlamaktadır. Bu nedenle eğitim ve teknoloji, insanın adaptasyonu ve gelişimi ile doğa ve çevre üzerindeki kontrolünde etkilidir (Alkan, 2005).

Teknolojinin kullanılması ve yeni keşiflerin olmasıyla birlikte eğitimde teknolojinin rolü de artmaya devam etmektedir (Miller, 2008). Teknolojinin kullanımı, yeniliği eğitime uyarlamada önemli bir faktördür. Uygun teknolojiyi kullanmak, öğrencilerin aktif olarak öğrenmelerine ve onlara gerekli işbirliği ve iletişim becerilerini sağlayıp geliştirmelerine rehberlik edebilir (Clark & Luckin, 2013; Erden & Erden, 2007; Lim vd., 2013). Günümüz eğitim ve öğretim anlayışında amaç, gerekli bilgileri elde etmek ve hemen kullanmak değil, kullanılacak bilgi ve beceriye sahip donanımlı kişiler yetiştirmektir. Öte yandan teknolojiyi eğitime entegre etme ihtiyacını vurgulamak ve günümüz toplumunun ve bu toplumdaki öğrencilerin ihtiyaçlarını yeniden düşünerek bireylere kaliteli eğitim hizmetleri sunmak için, bunları karşılayacak bir eğitim ortamının da hazırlanması gerekmektedir (Akkoyunlu, 2002; Alkan, 1991; Angeli & Valanides, 2009; Çakır, 2013).

2.1. Teknolojinin Eğitimdeki Yeri

Bilgi ve teknolojiye son yıllarda meydana gelen hızlı ve köklü değişiklikler kuşkusuz eğitim kurumları üzerinde de büyük etki yaratmıştır (Kotluk & Kocakaya, 2015). Bireylerin de yaşadıkları yüzyılın beklentilerini karşılamak için gerekli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. 21. yüzyılın ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen bu beceriler birçok kuruluş tarafından çeşitli sınıflandırmalar yapılarak oluşturulmuştur. OECD (2005) 21. yüzyıl becerileri ile ilgili oluşturduğu sınıflamada genel olarak öğrencilerin düşünme, soru sorma, yeni fikirler önerme, analiz etme ve sentezleme becerisine sahip, özgüven düzeyi yüksek, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisine sahip bireyler olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilere bu becerileri kazandırmak ve hayata hazırlamak için nitelikli bir eğitim ve öğretim süreci gereklidir. Ayrıca her öğrenci bağımsız bir bireydir ve süreçte göz ardı edilemeyecek farklı öğrenme yeteneklerine sahiptir (Aksoy, 2006). Bu öğrenme yeteneklerinin tamamına ya da birçoğuna yer veren bir öğrenme ortamında, tüm öğrencilerde daha kalıcı bilgi, beceri ve davranışlar oluşmaktadır. Öğrencilerin bu becerileri kazanabilmeleri öğrenme ortamının uygun araç ve teknolojilerle donatılması ile gerçekleşebilir (Fidan, 2008; Irmak, 2015; Yeşiltaş, 2009).

Kuşkusuz, insanlar eğitimi desteklemek için farklı araçlar ve teknolojiler kullanılmaktadırlar. Zaman içerisinde eğitimde kullanılan bu yardımcı araçlar ve teknoloji değişmiştir. Turan ve arkadaşları (2016) öğretim teknolojilerinin tarihçesini şöyle özetlemiştir:

- Görsel hareket dönemi: Görsel medya ve öğretici filmlerin kullanılması

- Kayıtlı ses dönemi: Ses kayıtları, radyo yayınları, sesli filmlerin kullanımı
- Hareketli görüntü dönemi: Bilgisayar destekli eğitimin ön plana çıkması
- Sınırlı etkileşim dönemi: Öğretim tasarım modellerinin gelişmesi ile hem bilgisayar destekli eğitim hem de TV kullanımının yaygınlaşması
- Çoklu ortam dönemi: Etkileşimli videoların eğitime dâhil edilmesi ve CD/DVD gibi araçların kullanımı
- Sosyal ağlar dönemi: İnternet, web-destekli öğrenme ve mobil öğrenme uygulamalarının yaygınlaşması.

Teknoloji alanında gerçekleşen yenilikler, ülkelerin eğitim sistemlerini değiştirmelerine/güncellemelerine aracı olmaktadır. Dünyadaki pek çok ülke gibi ülkemizde de bilişim teknolojilerine yönelik yatırımlar artmıştır. Bu bağlamda yapılan yatırımlar sonucunda birçok okul bilgisayar laboratuvarına, internet altyapısına ve sınıflarda bilgisayar, akıllı tahta ve/veya projeksiyona sahip olmuştur. Temel Eğitim Projesi I. Faz projesi kapsamında 2802 ilköğretim okuluna 3188 Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) sınıfı, Temel Eğitim Projesi II. Faz projesi kapsamında ise 3000 ilköğretim okuluna 4200 BİT sınıfı kurulmuştur (Çakır, 2013). Türkiye’de MEB tarafından yürütülen projeler kapsamında 2010 yılında faaliyete geçen Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi projeler geliştirilmiştir (Kolburan-Geçer & Bakar-Çörez, 2020). İlkokul, ortaokul ve liselere gelişmiş internet altyapısı sağlanmış, çok fonksiyonlu yazıcı-fotokopi makinesi temin edilmiş, sınıflara etkileşimli tahta kurulmuş; öğretmen ve öğrencilere ise tablet bilgisayar dağıtılmıştır (Irmak, 2015). Fatih Projesi kapsamında V sınıflar, Z-kitap gibi uygulamalar kullanılmaya başlanmıştır. Dünya genelinde de teknolojinin eğitime entegrasyonu bağlamında benzer gelişimler gözlemlenmektedir. Teknolojide meydana gelen bu gelişim ve dönüşümler “dijital yerliler”, “dijital göçmenler” ve “dijital melezler” diye nitelendirilen kavramlar literatürde yer almaya başlamıştır.

3. Dijital Yerliler, Dijital Göçmenler ve Dijital melezler

Günümüzde hayatımızın vazgeçilmez bir ögesi olan teknolojinin kullanımı günden güne artmaktadır. Artık günümüzde çocuklar teknolojilerin etkileri ile büyümektedir. Prensky (2001) ilk olarak, 1980 sonrası doğan nesli dijital yerli olarak ifade etmiştir. Dijital yerliler aynı anda birçok iş yapabilen, metinler yerine grafik kullanmayı tercih eden ve sonuca hızlı ulaşmayı isteyen

bireylerdir (Prensky, 2001; Teo, 2013). Dijital yerlileri önceki nesillerden ayıran en önemli farklılıklarından bir tanesi teknolojik cihazlar aracılığı ile birden fazla görevi aynı anda gerçekleştirebilmeleridir (Günüç, 2011).

Teknolojik ortam içinde doğmayıp, hızla gelişen değişen teknolojiyi kullanmak zorunda olan bireyler ise “dijital göçmenler” olarak tanımlanmaktadır (Arabacı & Polat, 2013). Diğer bir deyişle dijital göçmenler, internetin ilk ortaya çıktığı zamanlardaki en yaşlı nesil olarak tanımlanmaktadır (Günther, 2007). Dijital göçmenler teknolojik araçları kullanmada oldukça zorlanırlar. Verilen metni sonuna kadar okumayı tercih eden dijital göçmenler, araştırma yaptığında öncelikle yazılı-basılı kaynaklara, sonrasında ise internete bakarlar (Prensky, 2001). Bir başka deyişle, dijital göçmenler eski alışkanlıkları ile kullanımlarına sunulan teknolojik cihazların dilini öğrenmeye çalışmaktadırlar.

Karabulut’a (2015) göre dijital melezler teknolojik gelişmeleri takip ederek onlardan yararlanmaya çalışsalar da yeni teknolojileri dijital yerliler kadar etkin kullanamamakta ama dijital göçmenler kadar da dijital teknolojilere karşı dirençli davranmamaktadır. Dijital melezlerin, dijital yerli ve dijital göçebe bireyler arasında bir köprü görevi üstlenerek bir geçiş grubu olduğu görülmektedir. Yani dijital melezler teknoloji ile barışık bireyler olarak da ifade edilebilir (Yıldız, 2012). Dijital yerliler doğrudan teknoloji aracılığı ile bilgiye erişmeye çalışırken, dijital melezler hem basılı kaynaklar hem de dijital kaynakları kullanmayı tercih etmektedirler (Karabulut, 2015; Yıldız, 2012).

Her üç grubun özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, günümüzde eğitim hayatına devam eden öğrencilerin daha çok dijital yerliler olduğu söylenebilir. Bu durum öğrenme süreçlerine farklı teknolojilerin entegre edilmesinin önemini ortaya çıkmaktadır (Kivunja, 2014). Dijital yerliler olarak kabul edilen neslin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanabilmesi adına, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yeterliklerinin değişmesi ve sorumluluk alanlarının genişlemesi beklenmektedir (Gündoğan, 2017).

4. Teknolojinin Kullanımında Öğretmenin Rolü

2000 yılında doğan ve Z kuşağı ismi verilen nesil ile 2010 yılı ve sonrasında dünyaya gelen ve alfa kuşağı olarak adlandırılan nesil teknoloji ile iç içedir (Erden Ayhün, 2013; Özeren, 2017). Bu kuşağın çocuklarının çok erken yaşlarda teknolojiyle tanışmaları eğitim kurumlarının teknolojiden uzak durmasını imkânsız hale getirmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarının teknolojiyi eğitim-öğretim sürecine entegre etmesi önemli bir durumdur (Cowan, 2008). İnsanları toplumun geleceğine hazırlayan

eğitim kurumlarında; teknolojinin entegrasyonu ve teknolojinin okullarda bir araç olarak kullanılabilmesi için eğitimcilerin gerekli becerilere sahip olması gerekmektedir (Küplü, 2012). Günümüz şartlarında eğitim alanında araştırmalar yapan UNESCO ve ISTE gibi kuruluşlara göre yaşadığımız yüzyılda teknolojinin gelişmesi ile eğitimcilerin mesleki becerilerin yanı sıra belirli teknolojik yeterliklere de sahip olması gerekmektedir. ISTE'nin 2017 yılında belirlemiş olduğu standartlara göre öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler yedi ana başlık altında toplanmıştır (Şekil 1).

Şekil 1 Eğitimciler için ISTE Standartları (ISTE, 2017)



1. Öğrenen - Eğitimciler, başkalarından ve başkalarıyla birlikte öğrenerek ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için etkin dijital uygulamaları keşfederek öğrenme etkinliklerini sürekli olarak değiştirir ya da güncellerler.
2. Lider - Eğitimciler, öğrencilerin her alandaki başarılarını desteklemek ve etkin eğitim ve öğretim yapmak adına liderlik fırsatları ararlar.
3. Vatandaş - Eğitimciler, vatandaşlık bilinciyle hareket ederek hem öğrencilerine rol-model olur hem de onları buldukları çağa olumlu katkılar sunmaya ve sorumluluk sahibi olmaya teşvik eder.

4. İşbirlikçi - Eğitimciler, öğrenme ortamlarının etkinliğini artırmak adına hem meslektaşları hem de öğrencileri ile işbirliği yapar.
5. Tasarımcı - Eğitimciler, öğrencilerin değişken yapılarını bilir ve değişken yapılara adapte olabilen özgün ve öğrenciyi merkeze alan ortamlar tasarlar.
6. Kolaylaştırıcı - Eğitimciler, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve kolaylaştırmak için teknolojiyi işe koşar.
7. Analist - Eğitimciler, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde elde ettikleri verileri anlar ve kullanır.

UNESCO tarafından hazırlanan Öğretmenler için Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BIT) Yeterliği Standartları kapsamında da öğretmenlerin teknoloji okur-yazarlık becerilerinin geliştirilmesi önerilmektedir (UNESCO, 2018). UNESCO tarafından oluşturulan raporda öğretmenlerin BİT kullanımlarının pedagojik olarak üç düzeyde ele alındığı görülmektedir: (1) bilgi edinimi, (2) bilginin derinleştirilmesi ve (3) bilgi oluşturmaktır. Öğretmenlerin mesleki uygulamalarına yönelik altı unsur ise a) eğitim politikasındaki BİT'i kavrama, b) müfredat ve değerlendirme, c) pedagoji, d) dijital becerilerin uygulanması, e) organizasyon ve yönetim ve f) mesleki öğretmen öğrenimi olarak belirlenmiştir (UNESCO, 2018).

Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006 yılında çıkardığı "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" şu şekilde özetlenmektedir:

- BİT ile ilgili yasal ve etik sorumlulukları bilmek ve bu bağlamda rol-model olmak,
- Teknoloji okur-yazarı olabilmek,
- BİT'deki gelişmelerden haberdar olabilmek,
- Meslekî gelişimi desteklemek için BİT'den yararlanabilmek,
- BİT'i kullanarak bilgiyi paylaşabilmek,
- BİT' i kullanarak çeşitli farklılıklara sahip öğrencilere uygun bir öğrenme ortamı sağlayabilmek,
- Ders planlaması ve materyal hazırlamada BİT'den faydalanabilmek,
- Teknolojik ortamlardaki öğretimle ilgili kaynaklara erişimi sağlayabilmek,
- Teknolojik kaynakların etkin kullanımı ve öğretimi için model olabilmek

- Öğrenci merkezli stratejileri destekleyen ve öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını dikkate alan teknolojiyi kullanabilmek,
- Yoğun bir öğrenme ortamında teknolojiyi, davranış yönetimi için stratejiler geliştirme ve uygulayabilmede kullanabilmek,
- BİT'i kullanarak veri analizi yapabilmek,
- BİT'i ebeveynleri, okul idarecilerini ve diğer eğitimcileri sonuçlar hakkında bilgilendirme amacıyla kullanabilmektir (MEB, 2006).

MEB, 2017 yılında öğretmen yeterlikleri ile ilgili yeterlik güncelleme çalışmaları gerçekleştirmiştir. Güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili üç yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamında öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanımına ve bu bağlamda öğrencilere rol-model olmalarına vurgu yapılmaya devam edilmiştir. Öğretmenlerin teknolojiyi eğitim ortamlarında kullanabilmesi için okullarda lider konumunda olan okul yöneticilerinin diğer konularda olduğu gibi teknolojinin etkin kullanımı konusunda da öğretmenlere ışık tutması beklenmektedir.

5. Teknolojinin Kullanımında Okul Yöneticileri

Eğitim sisteminin merkezi olan okullarda, eğitim ve öğretimin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi ve teknolojinin doğru entegrasyonu çerçevesinde, kilit rol oynayan okul yöneticilerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Helvacı, 2008). Bu bağlamda eğitim kurumlarımızda okul yöneticilerinden hem yöneticilik hem de liderlik rollerine sahip olmaları beklenmektedir. Günümüz koşulları, teknolojinin, eğitimle her alanda bütünleşmesini sağlamıştır. Bu durum okul yöneticilerinin teknolojiye liderlik rolünün önemini daha fazla ortaya koymaktadır (Afshari vd., 2009; Akbaba-Altun, 2006; Bostancı, 2010). Teknolojiyi yakından takip edebilen, yeterli bilgi ve beceriye sahip, öğretmenlerin sınıflarında teknolojiyi etkin ve verimli bir araç olarak kullanabilmesini sağlayan, yöneten ve yönlendiren kişi teknolojik lider olarak tanımlanmaktadır (Banoğlu, 2011; Bülbül & Çuhadar, 2012). Bu tanımdan hareketle okul yöneticilerinin teknolojik lider olması adına, teknolojiyi tanıması, anlaması, uygulamalarını bilmesi ve benimsemesi gerekmektedir (Akbaba-Altun, 2002; Çalık, Çoban & Özdemir, 2019; Sezer, 2011). Daha ayrıntılı olarak, okul yöneticilerinin teknoloji konusunda bilgisayar ve teknolojiyle ilgili kavramları anlama, uygun ve doğru cihazları ve/veya uygulamaları seçme ve kullanma, teknolojinin okullara temini için kaynak arama ve okulda verimli bir biçimde kullanımını

sağlama, teknolojinin okullarda kullanım önceliklerini ve alanlarını belirleme, teknolojiyi de içeren bir vizyon oluşturma, öğretmenler için hizmet içi eğitim imkanları sağlama, okulda kullanılacak gerekli eğitim araçlarını temin etme ve bunlar için belirli bütçe ve destek sağlama gibi yetkinliklere sahip olarak teknolojileri okulla bütünleştirmesi beklenmektedir (Akkaya, 2010; Bailey & Lumley, 1997; Bostancı, 2010; Deniz & Teke, 2020; Irmak, 2015; Turan, 2002).

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolünü benimsemeleri ve bu rolü yansıtabilmeleri okullarda teknoloji entegrasyonu için ön şart olarak değerlendirilmektedir (Hacıfazlıoğlu vd., 2011; Şişman, 2000). Günümüzde önemli bir nitelik haline gelen okul yönetiminde liderlik rolü, okul yöneticilerini teknolojik liderlik rolleri ile ilgili farklı becerilere sahip olmaya zorlamaktadır (Bülbül & Çuhadar, 2012; Chang, 2012; Irmak, 2015; Şişman, 2000). Okulların başarıya ulaşması, gelişim ve değişimi sağlıklı bir şekilde takip edilebilmesi, geleceğin eğitim sisteminin oluşturulabilmesi okul yöneticilerinin yeni ve dönüştürücü lider olmasıyla mümkündür (Akbaba-Altun & Gürer, 2008; Turan, 2006). Yeni liderlik anlayışı okul yöneticilerinin yalnızca okul sistemi için uğraşan ve gerekli kaynakları sağlayan bir birey olması yerine, çalışanlarının ihtiyaçlarını önemseyen, eğitim-öğretimde yeni gelişmeleri takip edebilen, bunları okulunda uygulayabilen ve sürekli kendini geliştirebilen güçlü bir lider olmalarını gerekli kılmaktadır (Irmak, 2015). Bir başka deyişle, teknolojik yeterliklere sahip okul yöneticisinin varlığı etkili bir okul için en önemli faktörlerden bir tanesidir (Çağtaş, 2019; Turan, 2002).

Çeşitli uluslararası kuruluşlar, okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin sahip olmaları gereken becerileri, “eğitim teknolojileri standartları” kapsamında belirlemiştir. Bu amaçla yapılan en kapsamlı çalışmalardan birisi olan ve merkezi Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunan Eğitimde Uluslararası Teknoloji Topluluğu (International Society for Technology in Education (ISTE)) Yöneticiler için Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartlarını (NETS-A) (National Educational Technology Standards for Administrators) sunmuştur (ISTE, 2009). Bu standartlar, K-12’nin her düzeyinde okul yöneticilerinin teknoloji uygulamasında etkili lider olabilmeleri için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri tanımlamaktadır (Görgülü vd., 2013; Şişman-Eren & Kurt, 2011).

ISTE, NETS-A adını verdiği Yöneticiler için Ulusal Eğitim Teknoloji Standartlarını ilk olarak 2002 yılında ortaya koymuş, teknoloji liderliği standartlarını altı alt başlık altında toplamıştır. Bu standartlar ISTE tarafından devam eden araştırmalar sonucunda 2009 ve sonrasında 2017

yılında yeniden güncellenmiş ve teknoloji liderliği standartları beş boyuta indirgenmiştir. Bu standartlara göre teknolojik liderde bulunması gereken özellikler şu şekilde açıklanmıştır:

- **Dijital Vatandaşlık:** Okul yöneticileri, öğrencilerin teknolojiyi etkin kullanan ve ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriyi kendilerine kazandıran öğretmenlere sahip olmasını sağlar; dijital vatandaşlık bağlamında rol-model olur; ve güvenli, etik ve yasal teknoloji kullanımı dâhil olmak üzere sorumlu çevrimiçi davranışlar sergiler.
- **Vizyoner Liderlik:** Okul yöneticileri, öğretmenleri destekleyerek teknoloji ile öğrenmeye yönelik bir vizyon, stratejik plan ve sürekliliği olan değerlendirme döngüsü oluşturmalarını sağlar.
- **Güçlendiren Liderlik:** Okul yöneticileri, öğretme ve öğrenme sürecini zenginleştirmek için teknolojinin yenilikçi yollarla kullanıldığı zengin bir kültür yaratır.
- **Sistem Tasarımcısı:** Okul yöneticileri, öğrencilerin öğrenmelerini derinleştirmek ve zenginleştirmek için teknoloji ile öğretmeyi/ öğrenmeyi sağlamak için takımlar ve sistemler oluşturur.
- **Bağlantılı Öğrenen:** Okul yöneticileri, hem kendilerinin hem de diğerlerinin mesleki öğrenmelerinin sürekliliğini sağlar.

Yukarıda bahsi geçen niteliklere sahip okul yöneticilerinin varlığı/ yetiştirilmesi, okullardaki teknoloji entegrasyonunun doğru bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilir. Bu anlamda NETS-A standartları, ulusal ve uluslararası alanyazında okul yöneticilerinin teknolojik liderlik özelliklerinin araştırılması adına önemli bir rehber olarak kabul edilmektedir (Bülbül ve Çuhadar, 2012). Teknolojinin uygulama sürecinin okullarda başarıya ulaşması; teknolojinin kabulünde lider olarak önemli bir noktada bulunan okul yöneticilerinin, bu konudaki yeterlikleri ve daha da önemlisi teknoloji kullanımına yönelik bakış açılarından etkilenmektedir (Stuart vd., 2009).

Teknolojinin öğrenme ve öğretme süreçlerine etkin bir şekilde entegrasyonu okul yöneticilerinin teknoloji alanındaki yeterlik, bilgi ve becerileri ile birlikte tutum ve inanç gibi farklı değişkenlerden de etkilenmektedir (Akbaba-Altun, 2002). Örneğin, tutum bir duruma veya olaya karşı bakış açısını ifade etmektedir. Teknoloji bağlamında değerlendirildiğinde ise, okul yöneticisinin her konuda olduğu gibi teknolojinin kullanımına yönelik örnek tutum sergilemesi beklenmektedir (Irmak, 2015; Yılmaz, 2016). Yani, teknolojiyi okullara entegre ederken, yöneticilerin olumlu veya olumsuz tutumları önemli bir değişken olacaktır. Olumsuz tutuma sahip yöneticilerin teknolojiyi entegre etmede güçsüz kalacağı, aksine olumlu tutuma sahip

yöneticilerin teknolojiyi eğitime entegre etmede daha etkili olacağı ifade edilmektedir (Akbaba-Altun, 2002; Kızıltepe Ayhan, 2017). Bu doğrultuda okul yöneticilerinin teknolojiyi kabul etmelerine ve kullanmalarına teşvik eden veya kısıtlayan faktörleri anlamak teknoloji entegrasyonuna uyum süreci için önemlidir.

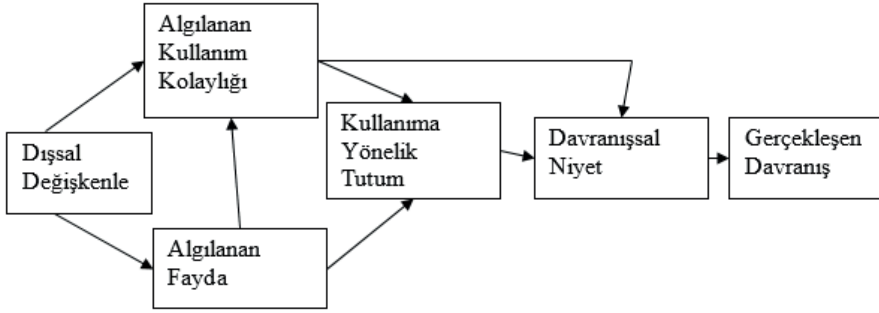
6. Teknolojinin Kabulü ve Kullanımı

İnsan yaşamının vazgeçilmez bir ögesi haline gelen teknolojik cihazlar ve uygulamaların sayısı ve içeriği sürekli yenilenmektedir. Sürekli teknolojik değişime maruz kalan bireylerin yeniliğin yayılımını anlama ve değerlendirme, yeniliği kabul etme ve benimseme davranışlarını anlamlandırma davranışları oldukça önemlidir. Dolayısıyla bireylerin bu gelişmelere ayak uydurabilmesi için öncelikle yeni teknolojileri benimsemeleri ve bunların kullanımına yönelik olumlu tutum sergilemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda bireylerin teknolojiyi kabul veya reddetmesini etkileyen faktörler ve bu faktörler arasındaki ilişkiyi açıklayan çeşitli modeller öne sürülmüştür (Summak vd., 2010). Bu modeller arasından en yaygın olarak bilineni ise Teknoloji Kabul Modelidir.

6.1. Teknoloji Kabul Modeli

Teknoloji Kabul Modeli (Technology Acceptance Model – TKM), Davis (1989) tarafından Gerçekçi Eylem Kuramı'ndan (Ajzen & Fishbein, 1980) uyarlanarak ortaya konan ve bireylerin teknolojiyi kabul ve kullanım düzeyini ölçen önemli modellerden biridir. TKM, bilişim teknolojilerinin kabulünü, bireylerin algılarının, eğilimlerinin ve niyetlerinin davranışlarını nasıl etkilediğini ve bunlar arasındaki nedensel bağları açıklamaktadır. TKM'de inanç, tutum, niyet ve davranış ilişkisi, bilişim teknolojilerinin kullanım ve kabulünü belirlemek için kullanılmaktadır. TKM, bireylerin teknolojiyi kullanmayı kabullenme veya reddetme sürecini etkileyen altı faktörden bahsetmektedir. Bu altı faktör ve aralarındaki öngörülen ilişki Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2 Teknoloji Kabul Modeli (Davis, Bagozzi ve Warshaw, 1989)



Bu faktörlerin açıklamaları aşağıda sunulmuştur:

- **Dışsal Değişkenler (DD)**, teknolojiyi kullanan bireylerin demografik ve kişisel farklılıkları (bireyin görev tanımı, iş tecrübesi, eğitim seviyesi gibi) ile sistemin özelliklerini içeren değişkenlerdir (Davis vd., 1989; Legris vd., 2003; Taylor & Todd, 1995).
- **Algılanan Kullanım Kolaylığı (AKK)**, bireyin teknolojik bir cihazı ya da uygulamayı herhangi bir çaba sarf etmeden kullanabileceğine ilişkin algısı olarak ifade edilmektedir (Venkatesh vd., 2003). Teknolojinin algılanan kullanım kolaylığı, hem algılanan faydayı ve hem de kullanıma yönelik tutumu etkiler (Saade & Bahli, 2005).
- **Algılanan Fayda (AF)**, teknoloji kullanımının insanların iş performansını artıracığına ilişkin inançlarıdır (Amoalo-Gyampah & Salam, 2004).
- **Kullanıma Karşı Tutum (KKT)**, bireyin teknolojiyi kullanmaya yönelik olumlu veya olumsuz değerlendirmesidir (Ajzen & Fishbein, 1980).
- **Davranışsal Niyet (DN)**, bireyin belirli bir davranışı gerçekleştirmeye niyetlenmesi veya hazır olmasıdır (Al-Gahtani & King, 1999).
- **Gerçekleşen Davranış (GD)** ise mevcut teknolojinin bireyler tarafından kullanılması davranışdır (Burton-Jones & Hubona, 2006).

TKM öncelikli olarak Venkatesh ve Davis tarafından 2000 yılında güncellenmiş ve TKM 2 olarak isimlendirilmiş. Sonrasında Venkatesh ve Bala (2008) tarafından tekrar güncellenerek TKM 3 ismini almıştır. TKM üzerinde yapılan revizyonlar sonucunda elde edilen TKM 3, daha somut ve uygulanabilir çıktılar üretmeye odaklanmaktadır. TKM 3 algılanan kullanım kolaylığının bağlayıcı faktörlerine yer vermektedir ve kişinin kullanım davranışını etkileyen 16 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerden özellikle araştırmalarda değişken olarak kullanılanlar aşağıda açıklanmıştır:

- **Öznel norm**, bir davranışın gerçekleştirilip gerçekleştirilmemesi konusunda bireyin değer verdiği kişilerin görüşlerine yönelik inancı ifade etmektedir (Ajzen & Fishbein, 1980).
- **Algılanan Eğlence**, Bireyin bir teknolojinin kullanımına yönelik eğlenceli olma algısıdır (Tekeli & Şahin, 2018). Bruner ve Kumar'a (2005) göre bir teknolojik cihaz ya da uygulamanın kullanım kolaylığı ile bireyin alacağı keyif ve eğlence pozitif ilişkilidir.
- **Öz-yeterlik**, bireyin bir davranışı gerçekleştirmesine yönelik olan kendine has düşüncesini ifade etmektedir (Compeau & Higgin, 1995).
- **Bilgisayar Kaygısı**, bireyin bilgisayar kullanımı esnasında hissettiği korku ve endişeyi ifade etmektedir (Venkatesh, 2000). Bilgisayar kaygısı arttıkça algılanan kullanım kolaylığı oranı düşmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, TKM odaklı olarak yapılan birçok araştırma öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik farkındalıklarını çeşitli değişkenler (beklenti, öz-yeterlik, motivasyon gibi) açısından incelemektedir (örn. Cheng vd., 2020; Huang, 2017; Irmak, 2015; Scherer vd., 2019). Teknolojinin hayatın her alanında ihtiyaç olarak görüldüğü günümüzde okul yöneticilerinin teknoloji kabul düzeyleri ve bunları etkileyen faktörlerin tespiti okul yöneticilerinin okul yönetimi görevlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmeleri ve etkili bir okul oluşturabilmeleri adına oldukça önemli ve gerekli görülmektedir (Davis vd., 1989). Okul yöneticilerinin teknolojiyi kabul düzeylerini ölçen ulusal ve uluslararası birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların bulguları okul yöneticilerinin teknoloji liderliği bağlamında farkındalıklarının yüksek olduğunu rapor etmektedir (örn., Sezer & Deryakulu, 2012; Weber, 2006; Weng & Tang, 2014)

7. Sonuç

Bu çalışmada teknoloji ve eğitim, teknolojinin eğitimdeki yeri, teknoloji kullanımında öğretmen ve yöneticilerin rolü açıklanmaya çalışılmıştır. Teknolojide yaşanan hızlı değişimler en çok eğitim kurumlarımızı etkilemiştir. Teknolojinin kullanımı, yeniliği eğitime uyarlamada önemli bir faktördür. Teknoloji ile iç içe doğan öğrencilerin içinde yaşadıkları yüzyılın beklentilerini karşılaması öncelikle öğrencinin ihtiyacına göre nitelikli bir eğitim öğretim ortamı hazırlamakla gerçekleşebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin bu çocukların eğitimi için hazır olması ve bazı standartlara sahip olması gerekmektedir. Sınıflarda teknoloji entegrasyonunu sağlaması adına öğretmenlerin yanında en büyük sorumluluk hiç şüphesiz teknoloji kullanımında kilit rol oynayan okul yöneticilerine düşmektedir. Eğitimde

teknoloji entegrasyonunu başarılı bir şekilde gerçekleştirmek adına, öncelikle okul yöneticilerinin gerekli teknolojik bilgi ve beceriye sahip olması ve liderlik özelliği ile öğretmenleri teknoloji kullanımına yönlendirmesi gerekmektedir. Teknolojik lider olarak okul yöneticileri, öğretmenlerinin, eğitim ortamlarında teknoloji kullanımını desteklemesi, özellikle yeni çıkan eğitim teknolojileri ile ilgili düzenli olarak öğretmenlerini bilgilendirmesi teknoloji entegrasyonunu olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenlerin teknoloji kaygısını azaltmak üzere okul yöneticileri kendi üzerine düşenleri yapmalıdır. Teknoloji ile ilgili imkânları sağlama ve rehberlik etme, kaynak materyallere ulaşmada kolaylık sağlama gibi fırsatları sunmalıdır. Okul yöneticilerinin yaşanan teknolojik gelişmelerin yakın takipçileri olabilmeleri adına bu konuları içeren hizmet-içi eğitim programları sayıca artırılmalı ve tüm okullara ulaşılabilecek nitelikte düzenlenmelidir.

KAYNAKLAR

- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A., & Fooi, F. S. (2009). Technology and school leadership. *Technology, Pedagogy and Education, 18*(2), 235-248.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Akbaba-Altun, S. (2002). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim, 28*(6), 8-14.
- Akbaba-Altun, S. (2006). Complexity of integrating computer technologies into education in Turkey. *Journal of Educational Technology & Society, 9*(1), 176-187.
- Akbaba-Altun, S., & Gürer, M. D. (2008). School Administrators' Perceptions of their Roles Regarding Information Technology Classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (33)*.
- Akkaya, A. E. (2010). Okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri becerilerinin ve tutumlarının geliştirilmesi: Bir hizmetçi eğitim uygulaması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya*.
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(22).
- Aksoy, M. (2006). Orta Öğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Al-Gahtani, S. S., & King, M. (1999). Attitudes, satisfaction and usage: factors contributing to each in the acceptance of information technology. *Behaviour & Information Technology, 18*(4), 277-297.
- Alkan, C. (1991). Özel öğretim ilke ve yöntemleri "özel öğretim teknolojileri". *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, (167)*.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Amoako-Gyampah, K., & Salam, A. F. (2004). An extension of the technology acceptance model in an ERP implementation environment. *Information & management, 41*(6), 731-745.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & education, 52*(1), 154-168.
- Arabacı, İ. B., & Polat, M. (2013). Dijital Yerliler, Dijital Göçmenler ve Sınıf Yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(47), 11-20.
- Bailey, G., & Lumley, D. (1997). Technology Planning: A toolkit for administrators and school board members. *Retrieved August, 30, 2013*.

- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
- Bostancı, H. (2010). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Ankara: Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü*.
- Bruner II, G. C., & Kumar, A. (2005). Explaining consumer acceptance of handheld Internet devices. *Journal of business research*, 58(5), 553-558.
- Burton-Jones, A., & Hubona, G. S. (2006). The mediation of external variables in the technology acceptance model. *Information & management*, 43(6), 706-717.
- Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 474-499.
- Chang, I. H. (2012). The effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in Taiwanese elementary schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), 328-340.
- Cheng, S. L., Lu, L., Xie, K., & Vongkulluksn, V. W. (2020). Understanding teacher technology integration from expectancy-value perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103062.
- Choy, D., Wong, A. F., & Gao, P. (2009). Student teachers' intentions and actions on integrating technology into their classrooms during student teachings: A Singapore study. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 175-195.
- Clark, W., & Luckin, R. (2013). iPads in the Classroom. *What The Research Says*.
- Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS quarterly*, 189-211.
- Cowan, J. E. (2008). Strategies for planning technology-enhanced learning experiences. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(2), 55-59.
- Çağtaş, Ö. (2019). *Okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri kullanım öz yeterliliklerinin incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Çakır, R. (2013). Okullarda Teknoloji Entegrasyonu, Teknoloji Liderliği ve Teknoloji Planlaması. K. Çağiltay ve Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler* (s. 397-412). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T., Çoban, Ö., & Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.

- Dawes, L. (2012). What stops teachers using new technology?. In *Issues in teaching using ICT* (pp. 61-80). Routledge.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management science*, 35(8), 982-1003.
- Demirel, Ö. ve Altun, E. (2017). *Eğitim, Öğretim Teknolojisi ve İletişim- Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Pegem: Ankara..
- Deniz, L., & Teke S. (2019). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 351-373.
- Erden Ayhün, S. (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımaları. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 93-112.
- Erden, H., & Erden, A. (2007). Teachers' Perception in Relation to Principles' Technology Leadership: 5 Primary School Cases in Turkish Republic Of Northern Cyprus. *Online Submission.*)
- Eren, E., & Kurt, A. A. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 219-238.
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1).
- Görgülü, D., Küçükali, R., & Şükrü, A. D. A. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Günbayı, İ., ve Cantürk, G. (2011). Bilgisayar teknolojisinin okul yönetiminde kullanımında okul yöneticilerinin bilgisayar teknolojisine karşı tutumları. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 47-70., 2(3), 47-70.
- Gündoğan Aslı, 2017. Öğretim İlke ve Yöntemleri: Etkinlik ve Ders Planı Örnekleriyle Zenginleştirilmiş./Öğrenme Stilleri. Yayın Evi: Anı Yayıncılık Editör Adı: Dal Sibel, Köse Mücahit
- Günther, J. (2007). Digital natives & digital immigrants. Innsbruck: Studienverlag.
- Günüç, S. (2011). Examination of Internet addiction among computer department staff in terms of duration and purpose of its use. *International journal of cyber society and education*, 4(1), 39-46.
- Hacıfazhoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & DALGIÇ, G. (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 97-121.
- Helvacı, M. A. (2008). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 115-133.

- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin "teknoloji liderliği" düzeylerine ilişkin alguları* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- ISTE (International Society for Technology in Education). (2002). NETS for administrators 2002. http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-for-administrators-2002_en.pdf?sfvrsn=2,
- ISTE (2017). ISTE Standards for Educators. 01.05.2021 tarihinde <https://www.iste.org/standards/for-educators> adresinden alınmıştır.
- İhtiyaraoğlu, N., & Köse, E. K. (2016). Bireysel eğitim programlarında bilişim desteğinden faydalanılmasının öğretmenlerin tutumları üzerindeki etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2).
- İşman, A. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Değişim Yayınları.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve mezleler. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (21), 11-23.
- Katranç, M., & Uygun, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin türkçe derslerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 773-797.
- Kızıltepe Ayhan, H. (2017). *Eğitim yöneticilerinin teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri ile İngilizce derslerinde teknoloji kullanımı arasındaki ilişki* (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kivunja, C. (2014). Theoretical perspectives of how digital natives learn. *International Journal of Higher Education*, 3(1), 94-109.
- Kolburan-Geçer, A. & Bakar-Çörez, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin BİT kaynaklarından yararlanma durumları ve yaşadıkları sorunlar: Kocaeli örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-24.
- Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2015) 21. Yüzyıl Becerilerinin Gelişiminde Dijital Öykülemeler: Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi.
- Küplü, N. (2012). *Devlet ilköğretim ve özel ilköğretim okullarının teknoloji yeterlilikleri ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi teknolojileri okuryazarlık düzeylerinin karma metot yöntemiyle değerlendirilmesi (Çanakkale İli Örneği) Yayınlanmamış* (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Pamukkale Üniversitesi, Denizli).
- Lee, Y., & Lee, J. (2014). Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice. *Computers & Education*, 73, 121-128.
- Legris, P., Ingham, J., & Collerette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. *Information & management*, 40(3), 191-204.

- Lim, C. P., Zhao, Y., Tondeur, J., Chai, C. S., & Tsai, C. C. (2013). Bridging the gap: Technology trends and use of technology in schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(2), 59-68.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford review of education*, 38(1), 9-24.
- Luu, K. (2009). An Analysis Of The Relationship Between Information And Communication Technology (ICT) And Scientific Literacy In Canada And Australia.
- Miller, M. L. (2008). *A mixed-methods study to identify aspects of technology leadership in elementary schools*. Regent University.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Bilişim Vakfı arasında 19.09.2006 tarihinde imzalanan işbirliği protokolü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Nikolopoulou, K., & Gialamas, V. (2017). Investigating young children's engagement with computer use as a school activity: a pilot study. In *Research on e-Learning and ICT in Education* (pp. 47-57). Springer, Cham.
- OECD(Organisation for Economic Co-Operation and Development). 2001. Learning to Change: ICT in Schools. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/internet/learningtochangeictinschools.htm>.
- OECD, D. (2005). Definition and Selection of Key Competencies-Executive Summary. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>.
- Özeren, U. (2017). "Alfa Kuşağı" Gelecek Dünya, Gelecek Kuşak. Orav. [<http://user.orav.org.tr/blogger/ugurozeren/page/43603/--alfa-kusagi---gelecek-dunya--gelecek-kusak>], (Erişim Tarihi: 05 Mayıs 2021).
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. *On the horizon*, 9(6), 1-6.
- Richardson, J. W., Flora, K., & Bathon, J. (2013). Fostering a School Technology Vision in School Leader. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(1), 144-160.
- Saadé, R., & Bahli, B. (2005). The impact of cognitive absorption on perceived usefulness and perceived ease of use in on-line learning: an extension of the technology acceptance model. *Information & management*, 42(2), 317-327.
- Sezer, B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezer, B., & Deryakulu, D. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 74-92.

- Smolin, L., & Lawless, K. A. (2011). Evaluation across contexts: Evaluating the impact of technology integration professional development partnerships. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(3), 92-98.
- Summak, M. S., Bağlıbel, M., & Samancıoğlu, M. (2010). Technology readiness of primary school teachers: A case study in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2671-2675.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- Eren, E. Ş., & Kurt, A. A. (2011). Technological leadership behavior of elementary school principals in the process of supply and use of educational technologies. *Education*, 131(3).
- Stuart, L. H., Mills, A. M., & Remus, U. (2009). School leaders, ICT competence and championing innovations. *Computers & Education*, 53(3), 733-741.
- Taylor, S., & Todd, P. A. (1995). Understanding information technology usage: A test of competing models. *Information systems research*, 6(2), 144-176.
- Tekeli, S., & Şahin, A. (2018). Tüketicilerin akıllı telefon uygulamalarını kullanma niyetini etkileyen faktörlerin kullanım tutumuna ve niyetine etkisi. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 178-197.
- Teo, T. (2013). 'Digital nativity': a definitional framework. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 5(3), 389-394.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 271-281.
- Turan, S. (2006). Avrupa birliği sürecinde eğitim ve okulun işlevini yeniden düşünmek. *Eğitime Bakış Dergisi*, 2(7), 3-9.
- Turan, Z., Yılmaz, R., Durdu, L., Goktas, Y., Cagiltay, K., & Goktas, Y. (2016). Öğretim teknolojilerinin tarihsel gelişimi. *K Cagiltay and Y Goktas Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler. Pegem Academy*, 25-40.
- Türk Dil Kurumu [Online] <http://www.tdk.gov.tr>], 30.04.2021 tarihinde alınmıştır.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2018). 04.05.2021 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721> adresinden alındı.
- Ursavaş, Ö. E. (2014). Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik davranışlarının modellenmesi (Master's thesis, Gazi Üniversitesi).
- Venkatesh, V. (2000). Determinants of perceived ease of use: integrating control, intrinsic motivation, and emotion into the technology acceptance model. *Information Systems Research*, 11,342-365.

- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision sciences*, 39(2), 273-315.
- Venkatesh, V. & Davis, F.D. (2000). Extrinsic and intrinsic motivation to use computers in the work place. *Journal of Applied Psychology*, 22 (14), 1111-1132.
- Venkatesh, V., Morris, M.G., Davis, G.B., & Davis, F.D. (2003). User acceptance of information technology: toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27 (3), 425-478
- Weber, M. J. (2006). A study of computer technology use and technology leadership of Texas elementary public school principals. University of North Texas.
- Weng, C. H., & Tang, Y. (2014). The relationship between technology leadership strategies and effectiveness of school administration: An empirical study. *Computers & Education*, 76, 91-107.
- Yeşilorman, M., & Firdevs, K. O. Ç. (2014). Bilgi Toplumunun Teknolojik Temelleri Üzerine Eleştirel Bir Bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 117-133.
- Yeşiltaş, E. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde öğretim materyalleri ve teknolojileri. *Sosyal bilgiler öğretimi*, 223-242.
- Yıldız, A. K. (2012). Sosyal paylaşım sitelerinin dijital yerlilerin bilgi edinme ve mahremiyet anlayışına etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 529-542.
- Yılmaz, M. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bilgisayar yeterliliklerinin ve teknoloji tutumlarının değerlendirilmesi* [The Evaluation of primary school teachers' computer competency and attitudes toward technology concerning the use of technology in education] (Unpublished master's thesis). Mersin University, Mersin, Turkey.

Eğitimde Güncel Araştırmalar - V

Editör

Doç. Dr. nder Baltacı

 **ZGR**
YAYINLARI

ISBN 978-975-447-837-2

9 789754 478372