

Eğitim Bilimlerinde Bilimsel Araştırmalar

Editör
Dr. Murat Yiğit



ISBN: 978-2-38236-190-0



9 782382 361900



LIVRE DE LYON



livredelyon.com



livredelyon



livredelyon



livredelyon

Eğitim Bilimleri



LIVRE DE LYON

Lyon 2021

Eğitim Bilimlerinde Bilimsel Araştırmalar

**Editör
Dr. Murat Yiğit**



LIVRE DE LYON

Lyon 2021

Editör / **Editor** • Dr. Murat Yiğit • Orcid: 0000-0001-7487-0007
Kapak Tasarımı / **Cover Design** • Clarica Consulting
İç Tasarım / **Book Layout** • Mirajul Kayal
Birinci Baskı / **First Published** • Eylül / September 2021, Lyon

ISBN: 978-2-38236-190-0

copyright © 2021 by Livre de Lyon

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without prior written permission from the the Publisher.

Publisher • Livre de Lyon

Address • 37 rue marietton, 69009, Lyon France

website • <http://www.livredelyon.com>

e-mail • livredelyon@gmail.com



LIVRE DE LYON

ÖN SÖZ

İnsanın merak duygusu ve sürekli yeni keşifler yapma isteği teknolojinin gelişmesine, bilimsel çalışmaların hızlanmasına ve disiplinler arası çok boyutlu ilişkilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu dinamik hayat döngüsü içinde araştıran (merak eden) öğrenen ve öğrendiklerini başka insanlara/nesillere aktarma çabası içinde olan insan eğiten/eğitilebilen bir varlıktır. Eğitim ise insanı merkeze alan ve belli bir konuda bilgiye ulaşma, bilgileri kullanarak beceri kazanma sürecidir. Hedef kitlenin yaş, algı, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak daha önce belirlenmiş bir programa göre yürütülen eğitim süreci günümüzde; ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite basamaklarından oluşmaktadır. Çeşitli kademelerde okullar, kurslar ve üniversiteler tarafından yürütülen eğitim süreci kuramsal alt yapısıyla yöntem ve teknikleriyle farklı disiplinlerden beslenmeye devam eden çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu yönüyle eğitim sürecini farklı bakış açılarıyla inceleyen bilim insanları “eğitim bilimleri” başlığı altında ve çağın ihtiyaçları doğrultusunda birçok nitel, nicel ve derleme türünde özgün araştırmaya imza atmaktadır.

Eğitim bilimleri çatısı altında, ölçme ve değerlendirme, eğitim programları ve öğretim, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, eğitim teknolojisi, özel eğitim, uluslararası eğitim, hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi vb. ana bilim dalları çerçevesinde yapılan bilimsel çalışmalar evresel niteliğe sahiptir. Dünyanın neresine giderseniz gidin insanın eğitim ihtiyacı benzer özellikler göstermektedir. Ancak ülkelerin ekonomik durumu, coğrafi konumu, sosyo-kültürel farklılıkları, gelişmişlik düzeyi vb. etkenler eğitim sürecinin sistematik yapısında belirleyici olabilir. Bu nedenle eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmaların ulusal ve uluslararası değişkenlere göre farklı boyutlarda ele alınması ve eğitim sürecinin temel yapısını oluşturan paylaşımların (okul, üniversite, aile, öğrenci, öğretmen) tamamını kapsayan çok yönlü bilimsel çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, eğitim bilimleri alanında özgün araştırma ve derlemelerin bulunduğu bu kitapta: “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Almanca öğretimi, yaratıcı okuma ve yazma, matematik okuryazarlığı, tasarım tabanlı araştırma yönteminde bir uygulama örneği” temalı farklı disiplinlere ait çalışmalar bir araya getirilmeye çalışılmıştır.

Kitabın birinci bölümünde, “Tiran Yunus Emre Enstitüsünde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Türkiye Algısı ve Türkçe Öğrenme Sebepleri”

incelenmiş ve Osmanlı Devleti'nin Balkan hakimiyetinden bu yana iki ülke arasındaki kadim kültürel miras üzerinden okunmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırmanın, Balkan coğrafyasında bulunan, Türkiye ile üst düzey diplomatik ilişkilere, dostluk ve akrabalık bağlarına sahip olan Arnavutluk'ta kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin tasarımına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kitabın ikinci bölümünde, “Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Z Kuşağı” incelenmiş, hedef kitlenin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (davranışsal) yönleri dikkate alınarak dil öğretimi yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiği sıkça vurgulanmıştır. Ayrıca çalışma ile Z kuşağı Almanca öğrencileri ve bu kuşağın özellikleri konusunda farkındalık oluşturmak, Almanca öğretmenlerine yol gösterici önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Bunun yanında üniversitelerde Almanca öğretmeni adayı olmaya başlayan Z kuşağına dikkat çekilmek istenmiştir.

Kitabın üçüncü bölümünde, “Yaratıcı Okuma ve Yaratıcı Yazma” becerileri incelenmiş, iki temel dil becerisinin öğrencilere etkin bir şekilde kazandırılmasına zemin oluşturabilecek kuramsal alt yapı ve yaratıcı yöntem ve teknikler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin yaratıcı okuma ve yazma becerilerini geliştirme ve destekleme konusunda hem bilişsel hem de duyuşsal yönden önemli bir aktör konumundadır.

Kitabın dördüncü bölümünde, “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Kapsamındaki Karmaşık Gerçek Yaşam Problemlerine İlişkin Muhakemelerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı bağlamındaki karmaşık gerçek yaşam problemlerini çözme sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, aritmetikten cebire geçiş sürecinde olan sekizinci sınıf öğrencilerinin karmaşık gerçek yaşam problemleri bağlamında başvurdukları çeşitli muhakeme becerilerinin neler olduğunu derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

Kitabın beşinci bölümünde, “Geleneksel Çocuk Oyunları” incelenmiş, oyunun çocukların gelişimlerinde, öğrenmelerinde ve kültürün gelecek nesillere aktarılmasında çok önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmaya çalışılmış, alan yazınında geleneksel çocuk oyunları ile ilgili yazılmış makale, tez ve kitapların incelenmesi amaçlanmıştır.

Kitabın altıncı bölümünde, “Tasarım Tabanlı Araştırma Yönteminde İzlenen Temel Uygulama Sürecine Dair Bir Örnek Uygulama” başlıklı çalışma kapsamında, bir ürünü ortaya koyma aşamasında araştırmacı ve katılımcıların

aktif katılım sağladığı; tasarım, uygulama, yeniden kurgulama süreçlerini içine alan sistemli ve esnek bir araştırma yöntemi üzerinden bir uygulama örneği sergilenmeye çalışılmıştır.

Eğitim bilimleri alanında farklı bilimsel araştırmaları bir araya getiren bu kitap alanında uzman öğretim üyelerinin değerli katkılarıyla hazırlanmıştır. Bilimsel katkılarından dolayı bölüm yazarlarına, çalışmaları büyük bir emek ve titizlikle inceleyen hakemlere, kitabın baskısını sağlayan Livre de Lyon Yayınevi'ne, dizgi ekibine ve emeği geçen herkese teşekkürlerimi sunar, kitapta bulunan özgün ve yenilikçi çalışmaların alan yazınına, tüm akademisyen, araştırmacı, öğrenci ve okuyuculara katkı sağlamasını temenni ederim.

Saygılarımla,

Dr. Murat Yiğit

Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Eylül 2021

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	I
1. TİRAN YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜNDE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN TÜRKİYE ALGISI VE TÜRKÇE ÖĞRENME SEBEPLERİ	1
2. YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE Z KUŞAĞI	15
3. YARATICI OKUMA VE YARATICI YAZMA	47
4. SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK OKURYAZARLIĞI KAPSAMINDAKİ KARMAŞIK GERÇEK YAŞAM PROBLEMLERİNE İLİŞKİN MUHALEMELERİNİN İNCELENMESİ	73
5. GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARI	93
6. TASARIM TABANLI ARAŞTIRMA YÖNTEMİNDE İZLENEN TEMEL UYGULAMA SÜRECİNE DAİR BİR ÖRNEK UYGULAMA	109

BÖLÜM 1

TİRAN YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜNDE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN TÜRKİYE ALGISI VE TÜRKÇE ÖĞRENME SEBEPLERİ*

*The Perception of Turkey and The Reasons for Learning Turkish By Tirana
Yunus Emre Institute Learners of Turkish As A Foreign Language*

Fatma Gizem Kastal¹ & Murat Yiğit²

¹(Yüksek L. Öğrencisi) Kırıkkale Üniversitesi, e-mail: gizem_kastal@
windowlive.com, ORCID: 0000-0001-9610-1380

²(Dr. Öğr. Üyesi) Kırıkkale Üniversitesi, e-mail: muratyigit06@gmail.com,
ORCID: 0000-0001-7487-0007

1. Giriş

Yabancı dil öğretiminde kültür kavramına zaman içinde daha fazla önem verilmiş ve kültür kavramının toplumlar arası iletişim, sosyoloji gibi alanları da kapsayarak kavram ve etki alanını genişlettiği fark edilmiştir. Kültür, çevresindeki insanları, hem diğer insanlarla olan ilişkilerinde hem de doğaya uyumlu hâle getirmeye çalışan değerler, normlar ve sosyal kontrol unsurlarının tamamını oluşturur (Tural, 1990). Farklı kültürlerden insanların arasındaki iletişimi anlamak, açıklamak ve iletişim süreçleri ile ilgili tahminlerde bulunmak kültürlerarası iletişim çalışmalarının amaçlarıdır (Kartarı, 2001). Kitle iletişim araçları ve sosyal medya uygulamalarının kullanımının son derece kolay ve yaygın hale gelmesiyle insanların ve dolayısıyla toplumların arasındaki

* Bu çalışma “Arnavutluk’ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik algı ve ihtiyaçlarının incelenmesi” başlıklı tez çalışmasının erken bulgularının bir parçası olup, 15-16 Mayıs 2021 tarihleri arasında Malezya’da yapılan “Uluslararası Pedagojik Araştırmalar Kongresi”nde sözlü olarak sunulmuştur.

iletişimin arttığı bunun sonucunda bireylerin farklı kültürlere karşı olumlu yargılar oluşturdukları veyahut önyargılar, olumsuz düşünceler geliştirdikleri görülmektedir. Geliştirilen bu olumlu ya da olumsuz yöndeki algılar toplumlar arası iletişimi biçimlendirebilir, dönüştürebilir veya yeniden üretebilir.

Kültürlerin birbirinden habersiz olması ortak insanlık paydasında buluşma fırsatını engeller. Tarihte kültürler sadece kendi sınırları içinde doğup gelişmemişlerdir. Farklı toplumlara ait kültürler ile de etkileşimde bulunmuşlardır. Bu temaslar kültür dünyalarının gelişmesine, zenginleşmesine yol açmıştır (Aksoy, 2001).

Kültürlerarası iletişim kavramı, içinde sadece dilden daha fazlasını da barındır fakat dil net olarak süreçte temel bir faktör olarak göz ardı edilemez (Martin & Nakayama, 2010). Kültürlerarası farkındalık ve etkileşim uluslararası ilişkilerin önemli basamaklarını oluşturur. Kültürlerarası iletişim kavramının, farklı kültür ve aidiyet bağlarının iletişim ve etkileşim yapılarının ele almasının çok ötesinde kültürlerarası diyaloga çağrıyla da barındırdığı ifade edilebilir (Bekiroğlu & Balcı, 2014). Bireylerin bir dile karşı algılarının ve yabancı dil olarak öğrenme oranlarının, o ülkenin ekonomisi, diplomatik alandaki saygınlığı, tarihi, turizm varlığı ve sanatı gibi alt boyutlarla doğrudan ilişkisi olduğu söylenebilir. Bir yabancı dili öğrenmek, bireyin çaba ve isteğine göre o kültür ile ilgili yüzeysel ya da derin bir fikir sahibi olması sonucunu da doğurur. Bireyin kültür unsurlarını iyi algılaması, o kültüre ait yabancı dili de iyi anlamlandırmasına sebep olur. Dolayısıyla kültür öğelerinin, ihtiyaç oldukça, kaynak kültüre sahip bir yabancı öğrencinin algılayabileceği bağlamda ve doğru yöntem ve tekniklerle verilmesi önem taşımaktadır (Barın, 2008).

Türkiye'nin uluslararası boyuttaki algısı dil, kültür, sanat, tarih vb. enstrümanların Türkiye algısına etkilerinin araştırılması ve uluslararası ölçekte gerçekleştirilecek politikaların bu veriler ekseninde oluşturulması gerekmektedir (Yiğit, 2020). Söz konusu araştırmalara dair alan yazını incelendiğinde: Karatay & Kartallıoğlu (2012), Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları; Tunçel (2016), Yunan üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algıları ve Türkçe öğrenme sebepleri; Şengül (2017), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri; Uçak (2017), Irak'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe algısı; Karatay, Güngör & Çangal (2018), Bosna Hersekli öğrencilerin Türkçe öğrenme amacı, tutumu ve öğrenme becerileri; Yiğit (2021), Saraybosna Yunus Emre Enstitüsündeki

kursiyerlerin Türkiye algısı ve Türkçe öğrenme sebepleri vb. başlıklı çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu konudaki çalışmalara yenilerinin eklenmesi, özellikle dilsel, kültürel ve tarihsel çerçevede etkileşim içinde olduğumuz Balkan coğrafyası ile bağların güçlendirilmesi ve bu coğrafyada gerçekleştirilen Türkçe öğretimi sürecinin sağlıklı bir şekilde yönetilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Balkan coğrafyası içinde yüzyıllardır yakın temas içinde bulunduğumuz ülkelerden birisi de Arnavutluk'tur. Bu isim Osmanlı Devleti'nde siyasi ve idari bir bölgeyi işaret etmekten ziyade Arnavut topluluğunun bulunduğu yerler anlamında kullanılmıştır (Şıvgın, 2003). Osmanlı Devleti, fetihleri Avrupa'ya doğru uzanmaya başladığında bölgenin yerel halklarından Arnavutlarla karşılaştı. Zaman içinde Arnavutlar Osmanlı idaresini kabul ederek imparatorluk için önemli bir halk oldular. Asırlar boyunca Osmanlı-Arnavut ilişkileri siyasi ve sosyal hayatın bütün sahalarına yayıldı (Kutlu, 2007).

Türkiye'nin hem coğrafi hem kültürel anlamda yakın olduğu, Osmanlı Devleti sınırları içinde yer almış ve dolayısıyla yüzyıllar boyunca kültürel, tarihsel, dilsel ve sanatsal alanlarda etkileşimde bulunduğu Balkan coğrafyası özelinde Arnavutluk ile ilgili çalışmaların yapılması, özellikle ortak kültürel mirasa sahip olduğumuz bu ülkede faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitüsündeki kursiyerlerin Türkiye algısı ve Türkçe öğrenme sebeplerinin bilinmesi gerekmektedir.

2. Tiran Yunus Emre Enstitüsü Modeli

Kültürel diplomaside temel etmen dildir. Kültürün ayrılmaz ögesi olan dil, milletin en temel özelliğini oluşturmaktadır. Bir kültürü tanımadaki en geçerli yola ulaşmak, o kültüre ait dili bilmekle mümkün kılınır. Kültürel diplomasi ulusal kimliğin temel kurucuları olan sanat, bilim ve diğer kültürel etmenlerin devlet müdahalesi ile oluşturulmasıdır (Zamorano, 2016). Dil, bireyin kendisini ve çevresini nasıl anlamlandırdığını ifade etme aracıdır. Her dil, o dile mensup insanların ortak dünya görüşünün ve kolektif düşüncelerinin okunmasıdır (Kitsou, 2011).

Kültürel diplomasi ile ülkeler dilleri ve kültürlerini bağlayıcı bir araç olarak kullanıp diğer toplumlar üzerinde evrensel değerlere bağlı olumlu bir algı oluşturma amacına yönelmiştir. Türkiye'nin son yıllarda daha yoğun bir şekilde geliştirmiş olduğu bu bakış açısına hizmet eden en önemli kurumlardan birisi de Yunus Emre Enstitüsüdür.

Yunus Emre Vakfı; 2007 yılında Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla kurulmuştur.

Enstitünün yurtdışında bu amaçları gerçekleştirmek üzere kurduğu 58 kültür merkezinden birisi de Arnavutluk'un başkentinde bulunan Tiran Yunus Emre Enstitüsü'dür. 2009 yılında faaliyetlerine başlayan Tiran Yunus Emre Enstitüsü kendi kültür merkezinde, ülke genelindeki bazı üniversitelerde, lise ve ilköğretim okullarında yabancı dil olarak Türkçe öğretmiş, bunun yanı sıra Arnavut ve Türk toplumları arasındaki 500 yılı aşkın bir zamandan beri süregelen kültürel doku benzerliğini ve dostluğunu perçinlemek amacıyla 2009 yılından beri birçok faaliyete imza atmıştır.

Tiran Yunus Emre Enstitüsü, iki ülke arasındaki ortak mirasın yaşatılması, keşfedilmesi ve korunması; bu sayede de gelecek nesillere aktarılması amacıyla birçok etkinlik gerçekleştirmiştir. Her yıl Türkiye'den gelen farklı belediyeler, kurum ve kuruluşların yaptığı çeşitli etkinliklerle şehrin merkezinde üç gün boyunca Türk kültürünü tanıttığı Türkiye Günleri; her ay bürokrat, eğitimci veya sanatçıların katılımıyla gerçekleştirilen Yunus Emre söyleşileri, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, halk eğitim kursları, kitap fuarları, konserler, müzikaller, resim sergileri, film festivalleri, paneller, şiir ve öykü yarışmaları, İstanbul ve Çanakkale'de gerçekleştirilen Ortak Tarihe Yolculuk gezisi gibi birçok etkinlik gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Arnavutluk ve Türkiye arasında, ülkelerin ilgili Bakanlıklarınca Arnavutluk'taki okullarda Türkçe, Türkiye'deki okullarda da Arnavutça öğretilmesi, iki ülke arasında öğrenci ve öğretmen değişimini ve diplomaların karşılıklı olarak kabul edilmesini içeren bir anlaşma imzalanmıştır. Tiran Yunus Emre Enstitüsü kurulduğu günden bu yana verdiği eğitimler ve gerçekleştirdiği faaliyetlerle iki ülke arasındaki ortak kültüre mirası yaşatma, koruma ve geliştirmede önemli bir görev üstlenmiştir.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Tiran Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen rastgele seçilmiş, ana dili Arnavutça olan yüz altmış beş (165) kişinin Türkiye algısı ve Türkçe öğrenme sebeplerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada

veri toplama tekniklerinden anket kullanılmıştır. Kullanılan anket açık uçlu sorular, kapalı uçlu sorular ve likert tipi ölçeklerden oluşmaktadır. Anket bilimsel araştırmalarda en çok kullanılan tekniklerden biridir. Anket tekniğinin bilimsel araştırmalarda tercih edilen başlıca tekniklerden biri olmasının sebepleri şunlardır: Ekonomik bir veri toplama tekniği olması, araştırmanın amacına yönelik çok fazla veri toplanabilmesi, geniş kitlelere ulaşılabilmesi için daha büyük örnekleme evrene yaklaşmak mümkün olabileceğinden, verilerin güvenilirliğinin ve geçerliliğinin artması; bireylerin davranışsal, düşünsel, duygusal, inançsal, güdüsel ve algısal özelliklerine ilişkin bilgilerin sağlanabilmesi, verilere çok hızlı ulaşma imkânı olması, bilgisayar destekli istatistik programları sayesinde verilerin kolay çözümlenmesi (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004: 51).

Toplanan veriler SPSS programı kullanılarak çözümlenmiş, güvenilirlik ve kapsam geçerliğinin sağlanması için küçük gruplar üzerinde pilot uygulamalar yapılmış, uzman görüşü alınmış, güvenilirlik ve kapsam geçerliğini olumsuz yönde etkileyen maddeler çıkarılmış veya revize edilmiştir. Veri toplama aracı dil farklılığından kaynaklanabilecek olan yanlış anlaşılmalara mahal vermemek adına iki dilde (kaynak dil Arnavutça ve hedef dil Türkçe) hazırlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma, Arnavutluk'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel (A1-A2), orta (B1-B2) ve yüksek (C1-C2) seviye olmak üzere 141 kadın ve 24 erkek katılımcı bulunan grup ile 2019-2020 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları 15 ile 59 aralığında değişen farklı yaş gruplarını temsil etmektedir.

Tablo 1. Araştırma grubu ve yaş dağılımı

Yaş Grubu	Kişi sayısı	Yüzde
15-19 yaşında	51	30.9
20-24 yaşında	70	42.4
25-29 yaşında	18	10.9
30-34 yaşında	13	7.9
35-39 yaşında	5	3.0
40-44 yaşında	5	3.0
45-49 yaşında	1	0.6
50-54 yaşında	0	0
55-59 yaşında	2	1.2
Toplam	165	100

Tablo 1’deki verilere göre kursiyerlerin %42.4 ile en çok 20-24 yaş aralığında olduğu ardından %30.9 ile 15-19 yaş aralığı ve %10.9 ile 25-29 yaş aralığı bulunduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Yöntemi ve Çözümlemesi

Araştırmanın verileri, Iwai ve diğerlerinin (1998) Japanese Language Needs Analysis isimli çalışmalarında kullandıkları ölçeğin, Çangal (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılarak Türkçeye uyarlanmış formu ile toplanmıştır. Bu formda bulunan çevrim içi anket soruları, çalışma yapılan ülkeye ve araştırmaya uygunluğuna göre revize edilerek iki dilde (Türkçe- Arnavutça) kullanılmıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde Arnavutluk’ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş olan farklı meslek ve yaş gruplarındaki 141’i kadın 24’ü erkek olmak üzere toplam 165 kursiyerden toplanmıştır. Araştırma kapsamında, Arnavutluk’un başkenti Tiran’da ana dili Arnavutça olan; farklı yaşta, meslekte, cinsiyette ve eğitim seviyesindeki kursiyerlerin Türkiye algısı ve Türkçe öğrenme sebeplerini belirlemek amacıyla çeşitli maddeler sunulmuş, bu maddelere verilen dönütler SPSS programıyla çözümlenmiştir. Ölçeğe Cronbach’s Alpha testi yapılmış ve güvenilirlik düzeyinin 0,89 olduğu görülmüştür.

Çalışmada veri toplama tekniği olarak kullanılan anketin güvenilirliğinin ve kapsam geçerliğinin sağlanması için pilot uygulamalar yapılmış, güvenilirliği ya da kapsam geçerliğini olumsuz olarak etkileyen bazı maddeler çıkarılmış veya yeniden düzenlenmiştir.

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; Arnavutluk’ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkiye algısı ve Türkçe öğrenme sebeplerini belirlemeye yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılanların kur dağılımı

Kur	Kişi Sayısı	Yüzde
A1	61	35.9
A2	28	16.5
B1	29	17.1
B2	28	16.5
C1	17	10.0
C2	2	1.2

Katılımcıların %35.9'u A1; %16.5'i A2; %17.1'i B1; %16.5'i B2; %10'u C1 ve %1.2'si C2 seviyesinde Türkçe bilmektedir. Tablodaki verilerden hareketle %35.9 ile en fazla katılımcının A1 seviyesinden; en az katılımcının ise C2 seviyesinden olduğu görülmektedir. Kursiyerlerin en yoğun ilgiyi temel seviyedeki kurslara göstererek dili öğrenme temeli oluşturdukları ve kurlar ilerledikçe bireysel şekilde dili öğrenmeye devam ettikleri söylenebilir.

Tablo 3. Araştırmaya katılanların mesleki dağılımları

Meslek	Kişi Sayısı	Yüzde
Öğrenci	96	58.2
Öğretmen	11	6.5
Ekonomist	6	3.5
Doktor	4	2.4
Bankacı	3	1.8
Diş Hekimi	3	1.8
Hemşire	3	1.8
Tercüman	3	1.8
Avukat	2	1.2
Bilgisayar Mühendisi	2	1.2
Eczacı	2	1.2
Finansman	2	1.2
Yazılım Uzmanı	2	1.2
Aktör	1	0.6
Aşçı	1	0.6
Bilgisayar Programcısı	1	0.6
Çağrı Merkezi Operatörü	1	0.6
Çevre Mühendisi	1	0.6
Dilbilimci	1	0.6
Garson	1	0.6
Halkla İlişkiler Uzmanı	1	0.6
Hukukçu	1	0.6
İnşaat Mühendisi	1	0.6
İşsiz	1	0.6
Laboratuvar Teknisyeni	1	0.6
Mimar	1	0.6
Ofis Koordinatörü	1	0.6
Pazarlamacı	1	0.6
Proje Koordinatörü	1	0.6

Redaktör	1	0.6
Sosyal Hizmetler Uzmanı	1	0.6
Stajyer Avukat	1	0.6
Terzi	1	0.6
Turist Rehberi	1	0.6
Turizmci	1	0.6
Tüccar	1	0.6
Web site yöneticisi	1	0.6
Yönetici	1	0.6
Yönetici asistanı	1	0.6

Tablo 3'teki verilerden hareketle; katılımcıların %58.2'sinin öğrenci olduğu, bunları sırasıyla %6.5 ve %3.5 ile öğretmen ve ekonomistlerin takip ettiği görülmektedir. Diğer mesleklerin ise; %0.6 ile (halkla ilişkiler uzmanı, mühendis, pazarlamacı, turizmci vb.) %2.4' arasında (doktor, bankacı, dış hekimi, tercüman vs.) değişen oranlarla araştırmaya katıldıkları bilinmektedir. Tiran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin meslek dağılımı geniş bir aralık göstermekte dolayısıyla farklı meslek ve ekonomik düzeyden bireylerin Türkçe öğrendiği görülmektedir. Araştırmaya katılanların %58.2 oranla öğrenci olması ise kariyer hedeflerini planlama aşamalarında Türkiye'ye ve Türkçeye karşı olumlu yönde bir ilgi duyduklarını gösterebilir.

Tablo 4. Katılımcıların Türkiye algısı ve Türkçe öğrenme sebepleri

	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Fikrim yok		Katılmı yorum		Kesinlikle katılmı yorum		Toplam	
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
Türkiye algınız ve Türkçe öğrenme sebebiniz nedir?												
Türkçe gereklidir.	43	26.1	95	57.6	20	12.1	7	4.2	0	0.0	165	100.0
Türkçe ilgi çekicidir.	116	70.3	47	28.5	2	1.2	0	0.0	0	0.0	165	100.0
Türkçe öğrenmek eğlencelidir	113	68.5	51	30.9	1	0.6	0	0.0	0	0.0	165	100.0

Türkçe öğrenmek	60	36.4	74	48.8	23	13.9	4	2.4	4	2.4	165	100.0
ileride iyi bir iş bulmama yardımcı olabilir.												
Türkçe öğrenirsem işimde başarılı olabilirim.	50	30.3	70	42.4	37	22.4	5	3.0	3	1.8	165	100.0
Türkçe öğrenerek yabancı arkadaşlar edinmek istiyorum.	67	40.9	66	40.2	22	13.4	8	4.9	1	0.6	165	100.0
Türkçe öğrenerek Türkçe film ve müzikleri anlamak istiyorum.	110	66.7	51	30.9	1	0.6	2	1.2	1	0.6	165	100.0
Türkçe öğrenmek, üniversitede bana yardımcı olabilir.	76	46.1	41	24.8	26	15.8	14	8.5	8	4.8	165	100.0
Türkçe öğrenerek Türkiye’de eğitim görmek istiyorum.	81	49.1	38	23.0	22	13.3	19	11.5	5	3.0	165	100.0
Türkçe bilmek gelecekte bana ekonomik açıdan katkı sağlayabilir.	53	32.1	62	37.6	41	24.8	5	3.0	4	2.4	165	100.0

Türkçe													
sayesinde	34	20.6	75	45.5	44	26.7	11	6.7	1	0.6	165	100.0	
dünyada olup													
biteni daha													
rahat takip													
edebilirim.													
Türkçe													
öğrenerek	121	73.3	42	23.5	2	1.2	0	0.0	0	0.6	165	100.0	
Türkiye'ye													
seyahat etmek													
istiyorum.													

Tablo 4'te katılımcıların %70.3'ü Türkçeyi ilgi çekici, %68.5'i Türkçe öğrenmeyi eğlenceli bulmuştur. 2019-2020 ders döneminde kültür merkezinde, Arnavutluk genelindeki ilköğretim, lise ve üniversitelerde sistemlerinde kayıtlı yaklaşık 1000 kursiyere Türkçe öğreten ve aynı zamanda çeşitli etkinlikler gerçekleştirerek faaliyetlerine devam eden Tiran Yunus Emre Enstitüsü'nün Türkçeye karşı bu olumlu algının beslenmesinde rolü olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin %66.7'si "Türkçe öğrenerek Türkiye'de eğitim görmek istiyorum" maddesine "kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir. Bundan hareketle Arnavutluk'taki öğrenciler için Türkiye'nin sağladığı eğitim imkânlarıyla tercih edilebilir bir ülke konumunda olduğu söylenebilir. Türkiye Bursları'nın raporlarına göre 2019 yılında burs programına kabul edilen öğrencilerin %12'sini Balkanlar oluşturmaktadır. 2020 yılında ise bu oran %15'e çıkmıştır. Yine anketteki "Türkçe öğrenmek üniversitede bana yardımcı olabilir" maddesine, katılımcıların %46.1'i "kesinlikle katılıyorum" seçeneğiyle dönüt vermişlerdir. Bunlardan hareketle Türkçenin Arnavutluk'taki öğrenciler için eğitimde işlevsel bir rol oynayabileceği sonucuna varılabilir.

Katılımcıların %36.4'ü "Türkçe öğrenmek ileride iyi bir iş bulmama yardımcı olabilir" maddesine "kesinlikle katılıyorum" şeklinde dönütte bulunmuşlardır. Bu maddeye verilen dönüt oranında, Arnavutluk'ta bulunan Türk şirketlerinin istihdam potansiyelinin etkisi olduğu söylenebilir. T.C Dışişleri Bakanlığı verilerine göre Arnavutluk'ta yaklaşık 300 Türk şirketi faaliyet göstermekte olup, bu ülkedeki Türk yatırımları 3 milyar dolar düzeyindedir. Türk inşaat firmaları tarafından Arnavutluk'ta tamamlanan projelerin toplam bedeli 1.1 milyar dolardır (MFA, 2021).

Araştırmada “Türkçe öğrenerek Türkçe film ve dizileri izlemek istiyorum” maddesine %66.7 oranında “kesinlikle katılıyorum” şeklinde dönüt verilmiştir. Türk dizilerinin son yıllarda dünya genelinde ilgi gördüğü ve Türkiye’nin ihracat kaleminde dizilerin yadsınamaz bir payı olduğu bilinmektedir. Geleneksel öğretim materyallerinin yanı sıra film ve dizilerin de ders içi ve ders dışı öğrenme aracı olarak kullanılması, aktif öğrenmeye katkı sağlayarak dil öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Örneğin altyazılarla okuma-anlama ve dizi-film içinde geçen diyaloglarla da dinleme becerisi olumlu yönde etkilenebilir. Türk kültürüne ait unsurları doğal ve eğlenceli biçimde yansıtan Türk dizileri yabancı dil olarak Türkçe öğretimine olumlu etkiler sağlayacak bir materyal olarak kullanılabilir (İşcan & Aktürk, 2014: 234-246).

Araştırma kapsamında katılımcılar %73.3 oranla “Türkçe öğrenerek Türkiye’ye seyahat etmek istiyorum” maddesine “kesinlikle katılıyorum” seçeneğiyle karşılık vermişlerdir. Bu maddenin %77.3 oranında olması Türkiye’nin turizm için Arnavutlar tarafından tercih edilebilir bir yer olduğunun ifadesidir. T.C Dışişleri Bakanlığı verilerine göre 2018 yılında Türkiye’yi 125.935 Arnavut turist ziyaret etmiş, 2019 yılında ise bu sayı %4.6 oranında artmıştır.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan kursiyerler, %70.3 oranla “Türkçe ilgi çekicidir” ve %68.5 oranla “Türkçe öğrenmek eğlencelidir” maddesine “kesinlikle katılıyorum” şeklinde dönütte bulunmuşlardır. Bu bağlamda yüksek bir katılım oranıyla Arnavut kursiyerler tarafından Türkçenin ilgi çekici ve eğlenceli bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu veriler, Tunçel’in (2016) Yunan üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algıları ve Türkçe öğrenme sebepleri çalışmasındaki, Türkçenin Yunanistan’da popüler bir yabancı dil olduğu ve katılımcıların Türkçeyi öğrenmesi zor bir dil olarak görmedikleri verileri ile benzerlik göstermektedir.

Kursiyerlerin %49.1 oranla “Türkçe öğrenerek Türkiye’de eğitim görmek istiyorum” maddesine “kesinlikle katılıyorum” şeklinde dönütte bulunmaları, Türkiye’yi eğitim kariyeri planları arasına dâhil ettikleri sonucunu doğrular. Bu bulgu Karatay, Güngör & Çangal’ın (2018) Bosna Hersekli öğrencilerin Türkçe öğrenme amacı, tutumu ve öğrenme becerileri başlıklı çalışmalarındaki

Türkçeyle kendini geliştirme ve yurt dışında öğrenim görme amaçlarıyla örtüşmektedir.

Katılımcılar, “Türkçe öğrenmek ileride iyi bir iş bulmada yardımcı olabilir” maddesine %36.4 oranla; “Türkçe öğrenirsem işimde başarılı olabilirim” maddesine %30.3 oranla; “Türkçe bilmek gelecekte bana ekonomik açıdan katkı sağlayabilir” maddesine ise %32.1 oranla “kesinlikle katılıyorum” seçeneğiyle dönüt vermişlerdir. Bu durumda, Arnavut kursiyerler için Türkçe bilmenin iş ve dolayısıyla ekonomik açılardan kendilerine katkı sağlayacağını düşündükleri sonucuna varılabilir. Uzak ve farklı coğrafyalar olmasına rağmen Şengül’ün (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri Arnavut öğrencilerle benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada da Türkçe bilmenin iş bulmada kendilerine katkı sağlayacağı ve yaşamlarını daha iyi koşullarda devam ettirmelerine zemin hazırlayacağı sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Arnavutluk’ta hâlihazırda olumlu olan Türkiye algısı daha üst seviyelere taşınarak iki ülke için de geçerliliği yüksek olan projeler ve ekonomik faaliyetler artırılabilir.
- Arnavutluk’ta çalışmalarına devam eden Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezleri aracılığıyla Türkiye ve Arnavutluk arasındaki ortak tarihi, kültürel ve dilsel öğelere vurgu yapan program ve projelerin kapsamı genişletilebilir.
- Arnavutluk ile çeşitli alanlarda yapılan değişim programlarına iki ülkenin sanatçıları da dâhil edilerek, ortak bağ sanatsal etkinlikler aracılığı ile pekiştirilebilir.
- Arnavutluk’ta Türkiye’nin tanıtımı amacıyla düzenlenen fuarlar, turlar, projeler iki ülkedeki kurumların işbirliği ile sistematik bir hale getirilebilir.
- Arnavutluk’ta Türk dilini öğrenmeye karşı olan talebi artırmak amacıyla eğitim, burs, staj, turizm gibi alanlarda iki ülke için elverişli program ve projeler üretilebilir.

Kaynakça

Aksoy, N. (2001). *Modernleşme ve çok kültürlülük*. İstanbul: İletişim Yayınları, 48.

- Barın, E. (2008). Yabancılara Türkçe öğretiminde Nasrettin Hoca fıkralarının yeri. *Türk Yurdu*, 61.
- Bekiroğlu, O. ve Balcı, Ş. (2014). Kültürlerarası iletişim duyarlılığının izlerini aramak. *Türkiyat Araştırmalar Dergisi*, 431-432.
- Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Ankara.
- İşcan, A. ve Aktürk, Y. (2014). Televizyon dizilerinin Türkçenin yabancı dil olarak kullanımı: Seksenler dizisi örneği. *International Journal of Language Academy*, 234-246.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2012). Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, (4), 1-11.
- Karatay, H., Güngör, H. ve Çangal, Ö. (2018). Bosna Hersekli öğrencilerin Türkçe öğrenme amacı, tutumu ve öğrenme becerileri. *Kesit Akademi Dergisi*, 4 (16), 18-31.
- Kartarı, A. (2001). *Farklılıklarla yaşamak: kültürlerarası iletişim*. Ankara: Ürün Yayınları, 23.
- Kitsou, S. (2011). The power of culture in diplomacy: The case of U.S. cultural diplomacy in France and Germany. *Exchange: The Journal of Public Diplomacy*, 21-39.
- Kutlu, S. (2007). *Milliyetçilik ve emperyalizm yüzyılında Balkanlar ve Osmanlı Devleti*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 120.
- MFA (2021). T.C. Dışişleri Bakanlığı. https://www.mfa.gov.tr/_turkiye-arnavutluk-siyasi-iliskileri.tr.mfa. İndirilme tarihi: 20.05.2021.
- Martin, J. N. ve Nakayama, T. K. (2010). *Intercultural communication in contexts*. New York: McGraw-Hill, 219.
- Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 91-100.
- Şıvgın, H. (2003). Arnavutlarda milli bilincin gelişme süreci. *Türk Dünyaları Araştırmaları*, 133.
- Tunçel, H. (2016). Yunan üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algıları ve Türkçe öğrenme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 107-128.

- Tural, S. K. (1990). Nekre ve nükte kavramlarının kültür içindeki yeri ve fonksiyonları. *Fikrî ve Felsefî Yönüyle Nasreddin Hoca Sempozyumu Bildirileri*. Konya Valiliği İl Kültür Müdürlüğü, 2.
- Uçak, S. (2017). Irak'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe algısı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 491-512.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık, 51.
- Yiğit, M. (2020). Saraybosna Yunus Emre Enstitüsündeki kursiyerlerin Türkiye algısı ve Türkçe öğrenme sebepleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 207-216.
- Zamorano, M. (2016). Reframing cultural diplomacy: The instrumentalization of culture under the soft power theory. *Culture Unbound*, 169.

BÖLÜM 2

YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE Z KUŞAĞI

Generation Z in Teaching German As A Foreign Language

Ayhan Yavuz Özdemir¹

(Arş. Gör. Dr.) Hakkari Üniversitesi, e-mail: ayhanyavuzozdemir@hakkari.

edu.tr Orcid: 0000-0002-2601-2486

1. Giriş

20. yüzyılın sonu dünyayı derinden etkileyen değişimler ve dönüşümler dönemi olarak bilinmektedir. Bazen beklenmedik şekilde gerçekleşen söz konusu değişimler, toplumsal yaşamın neredeyse her alanında yeniden yapılanma ihtiyacını doğurmuştur. Yeniden yapılanma ihtiyacının yoğun biçimde hissedildiği alanlardan birisi eğitim-öğretim kurumlarıdır. Eğitim-öğretim etkinlikleri ülkemizde uzun süreden beri çözümlenemeyen sorunlarla kuşatılmıştır. Bu durumun nedenleri arasında ekonomik ve siyasal kaynaklı, kurum içi ve kurum dışı kaynaklı pek çok etken yer almaktadır (Polat, 1995, s.199). Bu nedenlerin önemlilerinden birisi eğitim-öğretim kurumlarının yaşanan toplumsal değişimlere uyum gösterememesidir. Kuruyazıcı (1998) üniversitelerin toplumsal yaşamdaki rollerini sürdürebilmeleri için toplumsal değişimleri dikkate almaları ve bu değişimlere açık olmaları gerektiğini dile getirmektedir. Üniversiteler üst amaçlarını bu değişimlerden hareket ederek belirlemelidir (s.328). 21. yüzyıl ile birlikte değişim ve dönüşümler daha hızlı şekilde yaşanmaya başlamış, teknolojide çığır açıcı gelişmeler meydana gelmiş, iletişim araçları, bilgiye ulaşma yolları ve sonuçta bireylerin özellikleri değişmiştir. Bunun yanında dünya üzerindeki toplumların içinde yaşanan zamana göre yeni ortak noktalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Söz konusu durum kuşak teorisi ile açıklanmaktadır. Ercan'a (2021) göre kuşaklar belli dönemlerin esas alınarak benzer özellikleri olan insan topluluklarını betimlemek için kullanılan kavramdır. Z kuşağı da kuşak tanımlarının en sonuncusu olarak

hakkında araştırmaların yapıldığı yeni bir alan haline gelmiştir. Genel anlamda 2000 yılı ve sonrasında dünyaya gelen bireyleri betimlemek için kullanılan Z kuşaağının üyeleri hızlı değişim çağında kendi içinde farklılaşmaktadır. Avrupa ve ABD’de araştırmaların yoğunlaştığı Z kuşaağı ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışma miktarı az sayıdadır (s.49). İlk, orta ve yükseköğretim kurumlarında eğitim görmekte olan öğrencilerin dünya üzerindeki diğer yaşıtları ile ortak yönlerinin olması sunulan eğitim-öğretim faaliyetlerinin şekillenmesine etki etmektedir. Bugün ilk ve ortaöğretim kurumlarının öğrencileri olan Z kuşaağı birkaç yıldır üniversite kampüslerinde yer almaktadır. Artık Z kuşaağının yabancı dil olarak Almanca öğretiminin hedef kitlesinde yer aldığı ve bu kuşaağın üyelerinin Almanca öğretmeni adayları olarak Alman dili eğitimi anabilim dallarının öğrencisi olmaya başladığı görülmektedir. Bahsedilen konuları ele alan çalışmaların henüz yapılmamış olması bu çalışmada yabancı dil olarak Almanca öğretiminde Z kuşaağı konusu üzerinde durulmasını gerektirmiştir. Çünkü Polat’ın (2001) belirttiği gibi “sürekli değişen koşulların yarattığı yeni gereksinimler, eğitim sürecinde de gittikçe farklılaşan beklentilere uygun yanıtın üretilmesini kaçınılmaz bir gerekliliğe dönüştürür” (s.29).

2. Yöntem

Alan yazın taraması sonucu kuşak kavramı ile ilgili olarak birçok çalışmanın yapılmaya başlandığı, ancak yabancı dil olarak Almancanın öğretimi ve kuşak kavramı ilişkisini konulaştıran çalışmaların yapılmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple çalışmada yabancı dil olarak Almanca öğretiminde Z kuşaağı konusu ele alınmıştır. Bu kapsamda kuşak teorisi, Z kuşaağı Almanca öğrencileri, bu öğrencilere yabancı dil olarak Almanca öğretimi, bu konuda karşılaşılabilecek zorluklar ve Z kuşaağı Almanca öğretmeni adayları konuları üzerinde durulmuştur. Derleme çalışması niteliğindeki bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmış, elde edilen bilgilerden Z kuşaağı öğrencilerine yabancı dil olarak Almanca öğretimi ve Z kuşaağı Almanca öğretmeni adaylarının yetiştirimi ile ilgili sonuçlara varılmıştır. Süer, Sezgin ve Oral’a (2017) göre internet ile iç içe yetişmekte olan Z kuşaağı bireylerinin özellikleri, bakış açıları ve interneti yaşamlarında nasıl konumlandıkları önem teşkil etmekle birlikte araştırmaya değer bir konudur. Çünkü öğrencilerin öğrenme ortamlarına beraberinde getirdikleri giriş davranışları bütün öğrenme-öğretim sürecine etki etmekte ve ilerideki öğrenme-öğretim süreçlerini yönlendirmektedir. Öğrencinin eğitim

ortamına taşıdığı giriş davranışları ile ilgili ipuçları onun hazır bulunmuşluğuna göre eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesine, eğitim-öğretim programlarının bu ipuçlarına uygun olarak revize edilmesine yardım edecektir (s.191-192). Çalışma ile Z kuşağı Almanca öğrencileri ve bu kuşağın özellikleri konusunda farkındalık oluşturmak, Almanca öğretmenlerine yol gösterici önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Bunun yanında üniversitelerde Almanca öğretmeni adayı olmaya başlayan Z kuşağına dikkat çekilmek istenmiştir.

3. Kuşak Teorisi

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde Z kuşağının ele alındığı bu çalışma açısından önemli ve açıklığa kavuşturulması gereken konulardan birisi kuşak teorisidir. Ölçüm ve Polat (2016), yaş ile ilgili farklılıkların, bireylerin karakterlerinin olduğu süreçlerde teknoloji ve sosyal alanlardaki değişimler, toplumsal yaşamı etkileyen savaş, siyasi olaylar, ekonomik buhranlar gibi faktörlere bağlı olabildiğini belirtmektedir. Bu anlamda aynı zaman dilimlerinde doğup büyümüş, yaşları birbirine yakın insanların benzer düşünce ve davranışlara sahip olacağı dile getirilebilir. Bu durum sosyolojik açıdan kuşak kavramını meydana çıkarmaktadır (s.362). Kuşaklara özgü belirgin özelliklerin betimlenmesi mümkündür, bu özellikler çevresel ve tarihsel şartlar, toplumsal yapı, sosyo-ekonomik düzey, kültür ve teknolojik gelişmeler gibi birçok unsurun etkisiyle ortaya çıkmaktadır (Gündüzalp ve Şener, 2019, s.217). Aynı tarihsel zamanda dünyaya gelen, ekonomik ve sosyal hareketlerden oluşmuş zaman dilimlerine ya da belli bir sosyal gruba mensup kişiler için kuşak (jenerasyon) tanımlaması kullanılmaktadır. Kuşakların yetişme tarzları ve ortam değişikliği kaynaklı farklılıkları vardır. Bu farklılıklar kuşakların karakter, iş hayatı ve sosyal yaşamlarında önemli ayrışmaların olduğunu göstermektedir. Farklı yaş grubundaki insanların bir arada olmasından kaynaklanan sorunların birçoğu kuşaklararası algı, iletişim ve uygulama farklılıklarından ortaya çıkmaktadır. Disiplinler arası araştırmalar bu farklılıkları tanımlama ve sorunlara çözüm üretme konularına yoğunlaşmalıdır. Bireyler arası farklılıklar nedeni ile ortaya çıkan kuşak kavramı tarih, sosyoloji, psikoloji gibi disiplinler bakımından araştırma ve çalışma alanlarının oluşmasını sağlamıştır. Dünya genelinde ortaya konulan çalışmalarda ülke ve kültürel farklılıklar düzeyinde kuşak ayrımları tanımlanmış ve kültürel olgular açısından sınıflandırmalar yapılması mümkün hale getirilmiştir. Yapılan sınıflandırmalar ve tarihsel zaman dilimlerinin

sosyal olaylar ve kültürel etkinliklere göre farklılaştığı alan yazın taramasında görülmektedir. Farklı özellikleri olan kuşakların bir arada yaşamaları, kültürel zenginlikleri ve kolektif bilinç paylaşımı ile iletişim sorunu gibi birçok sorun ve çatışmaya sebep olmaktadır (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014, s.166-167). Çağlayan'a (2019) göre araştırmacıların kuşak sınıflandırmasına ilişkin görüşlerinde ayrılıklar söz konusu olsa da Sanayi Devrimi'nden sonraki gelişmeler, teknolojinin hızla ilerlemesi ile bilgi çağına geçilmesi kuşakların belirgin özelliklerini ortaya çıkarmıştır. Kuşak sınıflandırması konusunda görüş birliği Sessiz Kuşak (1925-1944), Bebek Patlaması (Baby Boomers) kuşağı (1945-1964), X kuşağı (1965-1979), Y kuşağı (1980-2000) ve Z kuşağı (2000 ve sonrası) şeklindedir (s.11). Buna karşın Adıgüzel, Batur ve Ekşili (2014) günümüzde kuşak kavramının ve kuşakların sınıflandırılmasının farklı araştırmalarda ele alındığını, araştırmalara göre kuşakların sınıflandırılmasının kültürden kültüre değiştiğini belirtmişlerdir. Farklı kaynaklarda kuşaklarla ilgili tarih aralıklarının ve kuşakların özelliklerinin aynı olmadığını ifade etmişlerdir (s.170). Ölçüm ve Polat (2016) alan yazın dikkate alındığında kuşak sınıflandırmasında görüş birliği olmamasının nedenin bu sınıflandırmada farklı değişim ya da olayların temel olarak alınması olduğunu belirtmektedir (s.362). Bu çalışmada Çağlayan (2019) tarafından oluşturulan sınıflandırma dikkate alınmıştır.

1925-1944 yılları arasında doğanların üyesi olduğu Sessiz kuşak Savaş Kuşağı ya da Gelenekselciler olarak da adlandırılmaktadır. Çağlayan'a (2019) göre gelenekselci yapıya sahip olan Sessiz Kuşak'ta ataerkil anlayış hâkimdir. Ebeveynleri otoriteye karşı saygıyı bu kuşağa öğrettiğinden ahlaklı olma, güven, saygı ve iletişim kavramları bu kuşağın bireyleri için değerlidir. II. Dünya Savaşı ve 1929 yılındaki Büyük Buhran olarak bilinen ekonomik sıkıntıları yaşayan bu kuşak ekonomik açıdan temkinli bireyler olarak görülmüştür. II. Dünya Savaşı dönemine denk gelen dünyaya gelişleriyle savaşı doğrudan yaşamamalarına karşın en çok etkilenen insanlar olduklarından savaş kuşağı olarak da tanınmaktadır (s.13). Bu kuşaktan sonraki neslin adı Bebek Patlaması kuşağıdır (1945-1964).

Bebek Patlaması (Baby Boomers) kuşağı artış gösteren doğum oranları ile ortaya çıkan, bireyselliği ön planda tutan ve yüksek refaha sahip bir ortamda büyüyen bir nesildir. 1980'li yılların ortasından sonra ABD içinde ulaşılan toplam kişisel gelirin yarısı Bebek Patlaması kuşağı tarafından kazanılmaktaydı. Çok önemli teknolojik gelişmeler yaşayan bu kuşak ile çocukları arasında

teknoloji ve bilgiye ulaşma olanakları bakımından bir uçurum oluşmuştur. Bu durum onları öğrenmeye zorlamış, hatta ileri yaşlarında tekrar üniversiteye giden insanlar olmuşlardır (İzmirlioğlu, 2008, s.43). Bu dönem nüfus artışı nedeniyle toplumu yeniden şekillendiren kuşak olarak da görülmektedir. II. Dünya Savaşı nedeni ile azalan nüfusu arttırmak amacıyla bu kuşakta hızlı artış görülmüştür. Nüfus artışı ile ülke ekonomisine önemli katkılar sunulmuştur. Bu kuşak refah seviyesi bakımından daha iyi standartlarda yetişmiş, bireyselliğe öncelik veren, kişisel kazanımlara önem gösteren bireylerden oluşmaktadır. Yoğun nüfusları nedeniyle toplumun şekillenmesinde etkili olan Bebek Patlaması kuşağı üyeleri aileye ve onlarla verimli şekilde zaman geçirmeye önem veren olgun bireylerdir (Çağlayan, 2019, s.15).

Bebek Patlaması kuşağından sonraki nesil X kuşağı (1965-1979) olarak adlandırılmaktadır. Savaş ve Karataş'a (2019) göre keyifli yaşamak amacıyla çalışan X kuşağı çok fazla buluşa tanık olmuştur. Teknolojiye adapte olma konusunda sorun yaşayan bu kuşağın yaşam süreçlerinde birçok teknolojik gelişme yaşanmıştır. Eski pikapları, radyoları, müzik setlerini gören bu kuşak, çevirmeli cep telefonlarını deneyimlemiştir, ancak şimdilerde akıllı cep telefonlarını kullanmaktadır. Bu kuşak internet, tablet bilgisayar, drone gibi pek çok kullanıma tanıklık etmiştir (s.228). Günümüzde kullanılan pek çok teknolojik ürünü bu kuşağın üyeleri ortaya çıkarmış olmalarına karşın sonraki kuşaklar kadar bu teknolojileri kullanma konusunda istekli ve başarılı değiller. Bilgisayar ve internet teknolojilerini ilerleyen yaşlarda tanıyan X kuşağı bireyleri sadece gereken alanlarda kendilerini geliştirmişlerdir (Uğurluoğlu, 2020, s.10). Pek çok değişik terimle alan yazında yer alsada yaşanan sosyo-ekonomik belirsizlikler ve çeşitli değişimler bir bilinmeyene işaret ettiğinden bu kuşak X kuşağı olarak anılmıştır. Bu kuşak hem siyasi hem de ekonomik değişimlerin sancılı yaşandığı zamanlara tanıklık etmiştir. Bu nedenle Türkiye'de "Geçmiş Dönem Kuşağı" ya da "Kayıp Kuşak" olarak da adlandırılmıştır. Bebek Patlaması kuşağının çocukları olan X kuşağı bireyleri geleceğe yönelik kaygılı bireyler olmuşlar ve iş hayatına, kariyer planlarına, para kazanmaya ve çalışmaya daha çok önem gösteren bireyler olarak yetişmişlerdir (Çağlayan, 2019, s.17-18). X kuşağından sonra dünyaya gelen nesil Y kuşağı (1980-2000) olarak adlandırılmıştır.

Aksu ve Doğan'a (2020) göre teknoloji ile yoğun ilişkisi nedeniyle "milenyum kuşağı, internet kuşağı, dijital kuşak" isimleri ile özdeşleşen Y kuşağı bireylerini kapsayan tarihlere çevresel koşullarda ve yaşam standartlarında yaşanan değişimler, bu kuşağın umut, beklenti ve tercihleri bakımından önceki

kuşaklardan ayrılmasına neden olmuştur. Önceki yıllarda ortaya çıkan ekonomik buhran ve savaşların tersine bu kuşak daha rahat yetişmiştir. Y kuşağı eğlence, istek ve hayalleri kovalama, sosyal yaşam, aile ve kendisi için önemli kişilerle zaman geçirme hususlarına önem verir (s.2043). Y kuşağı akıllı, teknoloji tutkunu ve özgürlüklerine düşkün olarak betimlenmektedir. Bu kuşağın bireylerinin günlerinin neredeyse 15 saatini medya ve iletişim teknolojileri ile etkileşim içinde geçirmelerinde internet ve çok kanallı televizyon ile büyümüş olmaları önemli bir etkidir. Teknoloji becerilerini yaratıcı biçimde görevlerini iletirmek ve sonuçlara ulaşmak amacıyla kullanmaktadırlar. Günlük işlerin olumlu değişimlere katkı sağlaması onlar için önemlidir (Akdemir, Konakay, Demirkaya, Noyan, Demir, Ağ ve Diğerleri, 2013, s.18). Ekonomik açıdan refah dönemlerinde yaşayan kişilerle, sosyal sorunların, kıtlık gibi durumların yaşandığı dönemlerde yaşayan kişilerin özellikleri birbirinden farklılaşmaktadır. Türkiye’de X kuşağı üyeleri çocukluk ve gençlik yıllarını kıt olanaklar ile geçirirken, ekonomik ve toplumsal açıdan refaha ulaşıldığı yıllarda Y kuşağı gençlerinin olanakları dönemin koşullarından kaynaklanmaktadır. (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014, s.178-179).

Günümüz dünyasının en etkili faktörlerinden birisi teknoloji ve internettir. Teknolojik gelişmelerle internet ve internet kullanımı daha önemli hale gelmiş ve yaygınlaşmıştır. Bugün ekonomiden pazara, eğitimden sağlığa birçok alanda internet, sistemin vazgeçilmez ögesi durumuna gelmiştir. Dünya üzerinde yaygın kullanılan internet insan hayatını birçok açıdan derinden etkilemiş, internet çağında doğan, interneti etkin şekilde kullanan ve onsuz yaşayamayacak duruma gelen yeni bir kuşak meydana çıkmıştır (Süer, Sezgin ve Oral, 2017, s.191). Ortaya çıkan yeni kuşak Z kuşağı (2000 ve sonrası) olarak adlandırılmaktadır. Ercan (2021) teknoloji ve iletişim araçlarının önemli düzeyde geliştiği 21. yüzyılın başında dünyaya gelmeleri nedeniyle Z kuşağı bireylerinin teknolojiyle doğdukları andan itibaren tanıştıklarını ifade etmektedir. Küreselleşmenin etkisi ve gelişime açık olmaları dolayısıyla bu kuşak çok kolay biçimde değişimlere ayak uydurabilen ve diğer kültürlerden etkilenip entegre olmayı tehlike olarak değerlendirmeyen bir nesildir. Önceki kuşaklardan farklı olan bu nesil narsist, egoist ve farklı kültürlerden çok etkilenen, dünyanın ortak bir kültüre doğru ilerlediği çağda doğmuştur. Bu kuşak teknolojidenden en çok etkilenmiş ve bu teknolojiyi en fazla kullanan nesildir (s.34). Baş döndürücü şekilde bilgiye kolay erişebilmeleri, refah seviyesinin önceki kuşaklardan daha yüksek olması, sosyal medya ve akıllı telefonların yaşamlarında yer edinmesi, küresel anlamda

yaşanan gelişmelerin kısa zamanda ülkeye girmesi Z kuşağının yaşadığı zamanın örneklerindedir (Taş ve Kaçar, 2019, s.653). Bunun yanında Karadoğan (2019) Z kuşağının tarih aralığı konusunda yazarların uzlaşabilmiş olmadığını, bu konu ile ilgili alan yazın ortaya çıktıkça kesin tarihler konusunda düzeltme yapılabileceğini belirtmektedir (s.16).

Ercan (2021) dünyadaki toplumların içinde yaşadıkları koşullar ve dinamikler farklı olduğu için Z kuşağı bireylerinin tüm ülkelerde aynı özellikleri taşımalarının ve tamamen aynı görüşe sahip olmalarının mümkün olmayacağını savunmaktadır. Benzer biçimde aynı kuşağın üyesi olmayan bireylerin tamamen farklı özellikleri taşıyacağını söylemenin doğru olmayacağını dile getirmektedir. Ona göre kuşakların birbirlerinden farklılaşmalarına rağmen bazı özelliklerinin benzer ya da birbirine yakın olduğu gerçeği göz ardı edilemez (s. 30-31). Z kuşağı bireylerinin sahip oldukları ortak özellikler yaşamın çeşitli alanlarında değişimlerin ortaya çıkmasını zorunlu hale getirmektedir. Z kuşağının nüfusunun artması ve günlük yaşam içinde gittikçe daha çok yer alması ile eğitim alanında da çeşitli değişimler yaşanmış ve yeni arayışlara yönelme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Hızla gelişen teknoloji sayesinde her geçen gün daha da küçülen dünyamızda ister gerçek yaşamda olsun ister sanal ortamda Z kuşağı bireylerinin ihtiyaç duyduğu gereksinimlerin başında yabancı dil öğrenme gelmektedir. Avrupa'nın en çok konuşulan dillerinden birisi olması, konuşulduğu ülkelerin teknoloji, ekonomi, bilim gibi alanlarda öncü ülkeler arasında yer alması ve bilgi çağıının yaşandığı günümüzde internet ortamında Almanca içeriğin geniş yer kaplaması gibi gerekçeler Almancanın ülkemizde yabancı dil olarak öğretilmesini, Z kuşağının bu yöndeki beklentilerine cevap verilmesini gerektirmektedir. Ülkemizde ilk, orta ve yükseköğretim kademelerinde yabancı dil olarak Almanca öğretimi gerçekleştirilmektedir. Yıllardır ilk ve ortaöğretim kurumlarında eğitim gören Z kuşağı bireylerinin birkaç yıldır yükseköğretim kurumlarında öğrenci olarak yer almaya başladığı görülmektedir. Aşağıdaki bölümde Z kuşağı Almanca öğrencilerinin özellikleri üzerinde durulmuştur.

4. Z Kuşağı Almanca Öğrencileri

Yaşam standartlarında yaşanan değişimler Z kuşağının diğer kuşaklardan apayrı bir dünyada yetişmesine neden olmuş ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin bu kuşağın bireysel özellikler açısından diğer kuşaklardan ayrılmasını beraberinde getirmiştir (Erden Ayhün, 2013, s.102). Karadoğan (2019) bu kuşak

sınıfları yeni doldurmaya başladığından gelecekle ilgili ifadelerin doğruluğunun sorgulanabilir nitelikte olduğunu, bu kuşağın birçok özelliğinin henüz ortaya çıkmadığını, buna karşın bazı araştırmalarda bu kuşağın bazı özelliklerinin tespit edildiğini dile getirmiştir (s.23). Gündelik yaşamlarında vaktinin çoğunu internette geçiren Z kuşağının temel referans kaynağı popüler kültürü üreten, yayan akıllı telefonlar ve dijital platformlar olmuştur. Kutsal bir nesne haline gelen bu araçlar, bu kuşağın duygu, düşünce, hayalleri ve beklentilerini etkileyerek davranışlarında belirleyici ve yönlendirici bir güç haline gelmiştir. Bu kuşağın içinde büyüdüğü dünya ve bu dünyanın sorunları değişmiştir. Yeni yüzyılda modern sonrası bir toplum meydana getiren küreselleşme, teknolojik devrimler, postmodernizm ve bilişsel kapitalizm gibi yaşamı tamamen değiştiren süreçler en çok yeni nesillerin duygu ve düşünceleri üzerinde etkili olmuştur. Bilgi teknolojileri içinde dünyaya gelen yeni kuşağın bir özelliği de benmerkezci, özgürlüğüne düşkün, yaratıcı ve rekabetçi olmasıdır. Ayrıca kolektif bütünlerden ayrı bireysel yaşamı tercih etmeleri, gerçek yaşamdaki kadar sosyal medyada görünür olmaya, olaylara ani tepkiler göstermeye çalışmaları, kırılğan ve sabırsız bir yapıya sahip olmaları, aile içinde asosyal ve apolitik bir kişilik özelliğine sahip olmaları bu kuşağın karakteristik özellikleri arasında yer almaktadır. Yeni dünyanın teknolojik şartlarında doğan Z kuşağı bireyleri, kitle kültürünün ve küresel dünyanın etkisinde büyüdüklerinden ve farklı kuşaklarla aynı evde yaşadıklarından hem toplumda hem de aile içinde iletişimsizlik ve anlaşmazlık gibi birçok sorun ile karşı karşıya kalabilmektedir (Duman, 2021, s.27). Bu kuşağın Almanca öğrencilerinin sınıfa taşıyabileceği bu sorunların giderilebilmesine, derslerde toplumsal ve mesleki yaşamlarına uygun iletişim ve toplumsal koordinasyon becerilerinin kazandırılabilmesine yönelik grup ve işbirlikli öğrenme etkinliklerine başvurulması faydalı olabilir. Sucu'ya (2021) göre Z kuşağı üyeleri ailelerine bağlı, üşengeç, dikkat süreleri kısa olmasına karşın hızlı filitreleme yapabilen, girişimci, sevecen, teknolojik araçları kullanma konusunda çok iyi, psiko-motor becerileri ve hızlı öğrenme yetenekleri gelişmiş, fakat çabuk sıkılan bireyler olarak tanımlanabilir (s.853).

Okullaşma oranının yükselmesi ile birlikte ilk ve ortaöğretim olanakları artmış, her ile üniversite açılması sayesinde yükseköğretim fırsatları gelişmiştir. Bunlarla birlikte bu kuşağın en önemli gündemi sosyal medya olmuştur. İnternet ağının yaygınlaşıp ticaret hayatına girmesi ile e-ticaret üzerinden alışverişlerini sürdürmüşlerdir. Bu kolaylıklar bu kuşağın kişilik yapısı üzerinde etkili olmuş, daha kolay, sabırsız ve zahmetsiz bir hayata sahip olmayı istemelerine neden

olmuştur (Taş ve Kaçar, 2019, s.653). Genellikle X ve Y kuşakları bireylerinin çocukları olan Z kuşağının birçoğunun ailesi ile ilişkileri karmaşık ve dinamik bir yapıya sahiptir. Z kuşağının dijital teknolojiye doymun ve mobil cihazların hâkim olduğu bir dünyada yaşlanacağı ifade edilebilir (Karadoğan, 2019, s.20). Z kuşağı önceki kuşaklardan birçok açıdan farklılaşmaktadır. Bu farklılıklar arasında Z kuşağı bireylerinin günlük yaşam içinde karşılaşılan zorluklara direnç göstermemeleri, sorunlar karşısında hızlı sonuca ulaşmaya çalışmaları, ebeveynlerinin yaşam tarzlarını ve dünya görüşlerini beğenmemeleri, teoride idealist olmaları, ancak pratikte realist davranmamaları, çok emek harcamadan fazla para kazanmayı istemeleri, asosyal ve apolitik bir kimliğe sahip olmaları yer almaktadır. Bunların yanında bu kuşağın başkaları tarafından eleştirilmekten ve denetlenmekten hoşlanamamaları bir diğer ayırıcı özellikleridir (Duman, 2021, s.34). Çetin Aydın ve Başol'a (2014) göre Mission ve Ministry kuruluşunun internet sitesinde 21. yüzyılın ilk kuşağı olarak Z kuşağı söylenirken onlara "dijital çocuklar" ve "com." çocukları ismi verilmektedir. Bu kuruluş Z kuşağının diğer kuşaklardan hayat aralığı açısından, sosyolojik ve tarihsel açıdan ayrıldığını belirtmektedir. Ayrıca Çetin Aydın ve Başol hak arama yeteneklerinin, diğer kuşaklardan daha başarılı olarak farklı sosyolojik gruplarla ilişkiler kurabilmelerinin ve yaratıcılıklarının iş hayatında Z kuşağının kazanabileceği başarılarla işaret ettiğini belirtmektedirler (s.4).

Ayrıca Sucu (2021) Z kuşağı bireylerinin en güçlü yönlerinin teknolojik araçları çok iyi kullanmaları, psiko-motor becerilerinin yüksek olması, çok farklı işleri aynı anda ve kısa sürede yapma becerisine sahip olmaları, zeki ve yaratıcı olmaları olduğunu savunur. Zayıf yönleri arasında uzun zaman diliminde kariyerlerini devam ettirmek istememeleri, çabuk vazgeçmeleri, konsantrasyon sürelerinin kısa olması, aile korumasına çok fazla maruz kalmaları ve bilgiye hızlıca sahip olma istekleri sıralanabilir (s.860). Türkiye'de Z kuşağı bireylerinin teknolojinin kolaylıklarından faydalanarak kariyerlerini daha çok bu doğrultuda çizecekleri öngörülmektedir. Teknoloji çağında olan bu bireyler bilgisayar ve internette oldukça fazla yararlanmaktadır. Günümüzde ülkemiz 16-24 yaş nüfusunun %90,8'i interneti yoğun olarak kullanmakta ve internet kullanımını sürekli olarak artış göstermektedir. Bu durum Z kuşağının göze çarpan özelliği olan teknoloji ile iç içe olmasıyla uyumaktadır (Pekel, Çalışkan, Doğan, Öner, Kaya, Özyıldız ve Erbay, 2020, s.3-4).

Bu bilgilerden hareketle Z kuşağı Almanca öğrencilerinin başlıca özellikleri arasında teknolojik araçları ustaca kullanabilmeleri, interneti sürekli

kullanmaya meyilli olmaları, sosyal medyaya neredeyse bağımlı olmaları, sürekli çevrim içi olma ihtiyacını duymaları ve girişimci olmaları sıralanabilir. Bunun yanında yaratıcı ve bilgiyi arama eğiliminde olmaları gibi yönleri eğitim ile geliştirilmeleri durumunda onların yabancı dil olarak Almanca öğrenme sürecinde başarıya ulaşmalarını sağlayacak özellikleridir. Farklı kültürel gruplarla iletişimleri onların farklılıklar konusunda saygılı ve daha açık görüşlü olmalarını sağlamaktadır. Ancak yaptıkları işlerden kolay sıkılmaları, teknolojiye bağımlı olmaları, kolay ve zahmetsiz olana ulaşma istekleri Z kuşağı Almanca öğrencilerinin öne çıkan olumsuz taraflarıdır. Bu kuşağın Almanca öğrencilerinin özelliklerinin yabancı dil olarak Almanca öğretimi sürecinde dikkate alınması çağdaş eğitim anlayışının kaçınılmaz sonucudur. Bu sonucun eğitim-öğretim sürecine yansımaları yabancı dil olarak Almanca öğretiminde başarıya ulaşma hedefi ile bağlantılıdır. Bu bağlamda Z kuşağı Almanca öğrencilerine yabancı dil olarak Almanca öğretimi ve bu kuşağın öğrencilerinin özelliklerinin bu sürece yansımaları aşağıdaki bölümde ele alınmıştır.

5. Z Kuşağı Almanca Öğrencilerine Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi

Z kuşağı Almanca öğrencilerinin teknoloji ile iç içe olmaları yabancı dil olarak Almanca öğretimi sürecini değiştirmeye zorlamaktadır. Bu gerçeklik okulların teknolojik donanımlarından bu kuşağa ders veren öğretmenlerin becerilerine varana kadar yabancı dil eğitiminin faktörlerinin dönüşmesi ve değişmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Z kuşağı Almanca öğrencilerinin özelliklerine göre yabancı dil öğretimi uygulamalarının değiştirilmesi, öğrenme başarısı konusunda verimliliğin artmasının ön koşullarından birisi olarak günümüz eğitim-öğretim anlayışının gerçekliği biçiminde her geçen gün daha da görünür olmaktadır. Dolayısıyla ülkemizdeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında yabancı dil olarak Almanca öğrenen Z kuşağı öğrencilerinin eğitim-öğretim süreçlerinin eski kuşaklardan daha farklı şekillendirilmesi gerekliliğinin yüzleşilmesi gereken bir durum olduğu dile getirilebilir. Altunbay ve Bıçak'a (2018) göre eğitim-öğretim uygulamalarının düzenlenmesinde öğrencilerin tanınması ve ait oldukları kuşağın özelliklerinin en doğru uygulamaların yapılması için bilinmesi gerekmektedir. Eğitimde öğrencilerin başarılı olabilmesi için eğitim-öğretim etkinlikleri, Z kuşağının özellikleri göz önünde tutularak hazırlanmalıdır. Hayatlarının teknoloji üzerine kurulu olması ve ondan bağımsız olamamaları Z kuşağı bireylerinin özelliklerindedir. Hayatlarının her alanında vazgeçilmez

olan teknolojinin eğitim-öğretimde olmaması onları derse ilgisizleştirecek ve başarısız hale getirecektir (s.140).

Diğer taraftan aile yapılarının geleneksel aile yapısından farklı olması ve farklı kültürel etkilerin altında kalmaları, Z kuşağı üyelerinin farklılıkları kabullenebilmelerini ve açık fikirli olmalarını sağlamıştır (Karadoğan, 2019, s.24). Elinde bulunan teknolojik imkânlar ile farklı inanç, görüş, düşünce ve kültürlerle eski kuşaklara nazaran daha çok etkileşime girmeleri Z kuşağı Almanca öğrencilerinin yabancı dil eğitimi ile hedeflenen kültürlerarası becerilere daha kolay ulaşabileceğini göstermektedir. İnternet ve teknolojik gelişmeler sayesinde bu Almanca öğrencileri Almanca konuşulan ülkelerle ilgili ülkebilgisi konularında bilgiye ulaşabilmekte, kendini geliştirebilmekte ve hedef kültürü yakından tanıma fırsatını yakalamaktadır. Eski dönemlerde mektup arkadaşlığı, ülkeye gelen Alman turistlerle iletişim kurulması ya da Almanca konuşulan ülkelere gidilmesi ile sağlanabilen hedef dil ve kültürle etkileşim bugün dijital ortamda büyük oranda gerçekleşebilmektedir. Ayrıca internet aracılığıyla Z kuşağı Almanca öğrencileri Almanca filmlere, müziklere ve farklı konularda sunulan Almanca videolara kolaylıkla ulaşabilmektedir. Bu imkân Z kuşağı Almanca öğrencilerinin Almanca dil becerilerini geliştirmeleri için oldukça önemlidir. Çünkü bu sayede Z kuşağı Almanca öğrencileri Almanca ile ilgili özgün materyallere ulaşma, özgün konuşma ortamlarını deneyimleme fırsatına kavuşmaktadır. İlk ve ortaöğretim kurumlarında sunulan Almanca derslerinin Z kuşağı Almanca öğrencilerinin özelliklerine uygun düzenlenebilmesi için bu derslere internet ve teknoloji destekli eğitim-öğretim etkinliklerinin dâhil edilmesi bir gereklilik haline gelmektedir. Teknoloji ve internet destekli ders uygulamaları Z kuşağının doğal gereksinimi olduğundan yabancı dil olarak Almanca öğretiminde bu gelişmelerden yararlanılması bu kuşağın Almanca dil becerileri gelişmelerinin üst düzeye ulaştırılabilmesi bakımından önemlidir. “Günümüz teknolojisi dil öğretiminde çeşitli materyaller sunarak öğrenme ortamının zenginleşmesini sağlamaktadır. Televizyon, radyo, bilgisayar, internet, akıllı tahta gibi olanaklar çok çeşitli etkinliklerin düzenlenmesini kolaylaştırmaktadır” (Yılmaz, 2015, s.402). Teknoloji ile iç içe olan Z kuşağı Almanca öğrencilerinin Almanca dil becerilerini geliştirmeye dönük teknolojik olanaklara ders içinde yer verilmesi onların motivasyonlarını arttırabilecektir. Zaten kendi dünyalarında var olan unsurların hedef dilin öğrenilme sürecinde göz önünde bulundurulması, karşılaşılabilecek öğrenme güçlüklerinin daha kolay atlatılmasına ve öğrenmeye daha istekli olmalarına katkı sağlayabilecektir.

Bu nedenle günümüzde Z kuşağı Almanca öğrencilerinin eğitim-öğretim uygulamalarında teknolojik araçlara ve internete başvurulmalarına yönelik etkinlikler organize edilmektedir. Bu amaçla yapılan uygulamalardan birisi öğrencilere araştırma ve proje ödevleri hazırlatılmasıdır. Geçmişte bu tür ödevleri hazırlamak için kütüphaneleri fiziki anlamda kullanan öğrenciler şimdilerde internette ilgili konular hakkında oluşturulan içeriklerden faydalanmakta ve kütüphanelere internet üzerinden erişim sağlayabilmektedir. Ancak öğrencilerin internette oluşturulan içeriklerden faydalanarak hazırladıkları ödevlerde birtakım olumsuzluklarla karşılaşılabilir.

Öğrencilere verilen proje ödevlerinin biçim açısından zengin ama içerik açısından zayıf oldukları görülmektedir. Öğrencilere bu ödevlerle ilgili dönüt verilmediği sürece bu durum böyle devam edecektir. Ödev konusunda öğrencinin ilgi alanının dikkate alınması bu durumun yaşanma ihtimalini azaltabilir (Ardıç ve Altun, 2017, s.26). Ödevlerini gerektiği nitelikte hazırlayabilmeleri için Z kuşağı Almanca öğrencilerinde bilgiye ulaşma konusunda farkındalık ve beceri oluşturulması gerekmektedir. Yabancı dil olarak Almanca öğrenimi için zengin materyal kaynağı olan teknolojik araçlar, internet ve mobil uygulamalar yığınlar halinde bilgiyi, içeriği ve birçok farklı eğitsel yazılımı kapsamaktadır. Bu yığın içinde hangi içeriğin ya da yazılımın faydalı olacağını belirlemek özellikle başlangıç düzeyinde Almanca öğrenen Z kuşağı öğrencileri için sorun oluşturabilir. Bu nedenle Almanca dersini yürüten Almanca öğretmenlerinin bu kuşağın Almanca öğrencilerine uygun Almanca kaynak, içerik, mobil uygulama ya da diğer internet kaynaklarının seçilmesi konusunda yönlendirmelerde bulunması gerekmektedir.

Bireysel öğrenme ve uygulama yapma açısından bakıldığında öğrenciler teknoloji sayesinde kendi öğrenme hızlarını ve zamanlarını ayarlayarak dil öğrenme süreçlerine yönelik kazanımlar elde edebilmektedir. Sınıf ortamının zaman ve müfredat bakımından kısıtlı olması nedeniyle öğretmenler çoğunlukla bütün konuları işleyememekte ve yeteri kadar pratik imkânı sunamamaktadır. Bu da yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasını güçleştirmektedir. Bilgisayar gibi eğitim teknolojilerine yönelik araçlar öğrencilere sınıf dışında öğrenme ve eksik kaldıkları konular ile ilgili pratik yapma fırsatı sunmaktadır. Ayrıca teknoloji bir konu hakkında sayısız araştırma yapma olanağı sunarak öğrencilerin bireysel öğrenme ve pratik yapma şansını arttırmaktadır. Sınıf ortamında öğrencilerin bir kez sorulan bir şeyi ikinci defa sormaktan kaçınmaları nedeniyle etkin öğrenme gerçekleşmemektedir. Teknoloji bu kısıtlamaların

etkisini azaltmakta ya da ortadan kaldırmaktadır (Yılmaz, 2015, s.400). Z kuşağı Almanca öğrencilerinin bu amaçla kullanabileceği teknolojik araçlardan birisi akıllı cep telefonlarıdır.

Kullanım teknolojilerindeki artış neticesinde dil öğretimine destekte bulunmak için cep telefonlarından faydalanılmaya başlanmıştır. Bu sayede öğrenciler sınıf ortamında ve sınıf ortamı dışındaki yerlerde dil öğrenme materyallerine erişim sağlayabilmekte, öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla herhangi bir zamanda iletişim kurabilmektedir (Dumanlı Kadızade, 2015, s.744). Cep telefonları öğrenme ortamlarında sahip oldukları kişiselleştirilebilirlik, taşınabilirlik ve ulaşılabilirlik özellikleri ile birçok fayda sunmaktadır. Bu bağlamda cep telefonlarının özelliklerinden biri olan çoklu ortam mesajlarının, öğrencilerin ders çalışmaya başlamalarını güçleştiren motivasyon sorunlarının giderilebilmesi amacıyla kullanılması örnek olarak gösterilebilir. Çoklu ortam mesajlarıyla uygulama ve alıştırmaya materyalleri gönderilerek öğrenciler bu yöntemle çalışmaya yönlenebilir. Bu sayede aşılması güç olan ders çalışmaya yönelik motivasyon, dıştan gelen itici güç aracılığıyla sağlanabilir. Uygulama ve alıştırmaya faaliyetlerini başlatırken pasif olan öğrenciler içeriği anlama ve sorulara cevap verme sürecinde aktif hale gelmiş olurlar (Saran ve Seferoğlu, 2010, s.254). Bunun yanında akıllı cep telefonlarında kullanılabilen mobil uygulamalar yabancı dil olarak Almanca öğrenimi sürecinde birçok fayda sunabilmektedir. Örneğin geçmiş kuşaklarda Almanca ve diğer yabancı dil öğrenim-öğretim süreçlerinin vazgeçilmez unsuru olan sözlüklerin bugün birçok farklı özelliği içeren mobil sözlük uygulamalarına sığdırılması, bu mobil uygulamaların klasik sözlük içeriğinin yanında telaffuz, örnek cümle ve dilbilgisi açıklamaları gibi birçok konuda faydalar sunması onları avantajlı ve kullanışlı kılmaktadır. Ayrıca bu uygulamaların akıllı cep telefonlarında kullanılabilir olmaları ilave sözlük taşıma yükünü ortadan kaldırmış, zaten Z kuşağı Almanca öğrencilerinin sürekli kullanmakta olduğu akıllı cep telefonlarının sözlük kullanma süreci ile özdeşleşmesi kimi öğrencilerce sıkıcı bir uğraş olarak görülen sözlükte kelimenin anlamına bakmanın daha istenilebilir bir öğrenme uğraşına dönüşmesini sağlamıştır. Ayrıca mobil sözlük uygulamalarının güncellenebilmesi Almanca ile ilgili dilsel gelişmelerin takip edilebilmesini Almanca öğrencileri için kolaylaştırmaktadır. Ancak bu noktada sorun hangi uygulamanın tercih edileceğidir. Ardıç ve Altun (2017) geçmişe nazaran bilgiye daha fazla erişilebilen bu çağda, bilgi kaynağının güvenilir olmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler bilgiye ulaşmayı ve

ulaştığı bilgiyi eleştirel olarak değerlendirebilmeyi öğrenmelidir. Bu beceriye sahip öğrenciler ulaştıkları ilk kaynaktan faydalanmak yerine derinlemesine araştırma ile ulaştıkları bilgileri kullanmaları gerektiğini öğrenirler (s.22). Z kuşağı Almanca öğrencilerinin hedef dil ile ilgili bilgi arayışında bu yönde bir yol izlemesi, gösterdikleri çabaların Almanca dil becerilerinin gelişimine yönelik kazanımlara dönüşmesine daha fazla katkı sağlayabilecektir. “Z kuşağı Almanca öğrencilerinin bu süreçte başarılı olabilmeleri için sahip oldukları dijital beceriler geliştirilmeli ve onlara bu becerileri Almanca öğrenimi sürecinde kullanabilme yetkinliği kazandırılmalıdır.

Aslan (2017) akıllı cep telefonlarının sunduğu içeriklerin bireysel öğrenme imkânı sağladığını belirtmektedir. Öğrencilerin farklı ilgi ve gereksinimleri olması nedeniyle onların öğrenme özelliklerinin etkili öğretime yönelik öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde gözetilmesi önemlidir. Akıllı cep telefonları her öğrencinin tepkilerine ve düzeyine uygun içerikler sunabilmektedir (s.122). Bu noktada dikkat edilmesi gereken nokta Z kuşağı Almanca öğrencilerinin teknoloji ve internetten Almanca öğrenme sürecinde nasıl faydalanılacağı konusunda bilinçli olmasıdır. Çünkü sürekli teknoloji ve internet odaklı bir bakış açısıyla Almanca öğretimi yoluna başvurulması öğrenim-öğretim sürecinin monotonlaşmasına neden olabilir. Bunun yanında söz konusu materyallerin kendi seviyesine uygun olup olmadığı, hangi durumda daha üst seviyede Almanca dil becerilerine hitap eden materyallerin kullanılacağı konusunda Z kuşağı Almanca öğrencilerinin bilinç sahibi olmaları önemli bir konudur. İnternet ortamında kendi Almanca dil seviyelerinin çok üzerindeki ya da altındaki içeriklere ve teknolojik materyallere başvurmaları onların Almanca öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyecektir. Söz konusu öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerisine sahip olması ya da eğitim-öğretim süreçleri ile onlara bu becerinin kazandırılması internet ve teknoloji tabanlı uygulamalardan faydalanabilmelerinin koşulları arasında yer almaktadır. Karadoğan’a (2019) göre ortaya çıkan değişimler öğretmenleri bireysel olarak etkilemekte ve öğrenci profillerinde farklılaşmaya götürmektedir. Bu farklılaşmalara göre belirli yıllar arasında dünyaya gelen öğrenciler benzer profillere sahip olacaktır. Kuşak çeşitliliğini anlamaları sayesinde, eğitimciler öğrenci öğrenmelerini en üst düzeye çıkarma imkânını elde edebilmektedir. Anlamlı ve otantik deneyimler arayan Z kuşağı bireyleri, önceki kuşaklara göre daha bağımsızdır, seçenekleri araştırmak amacıyla çevrim içi olurlar veya iç görü amacıyla başka insanlarla etkileşimde bulunurlar. Fakat önceki nesillerle kıyaslandığında çok

daha fazla kendi kararlarına yönelmektedirler (s.25). Bu tespitler Z kuşağı Almanca öğrencilerinin kendi kendine bilgiye ulaşma konusunda zaten iç görü, araştırmacılık, kendi kararlarını verme gibi temel becerilere sahip olduğunu göstermektedir. Yapılması gereken yabancı dil olarak Almanca öğrenim-öğretim sürecinde bu becerilerin öğrenenlere daha faydalı olabilecek seviyelere taşınmasıdır. Çünkü Ardıç ve Altun (2017) öğrencilerin teknolojik olanaklar ile istediği her bilgiye istediği zaman ulaşabileceğini, ancak bu bilgilerin her zaman yararlı içerik sağlamama olasılığının bulunduğunu belirtmektedir. Bilginin önemini bilen ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenebilen bireyler teknoloji ile bilgiye ulaşma olanaklarının arttığı bu dönemde dezavantajlı durumlardan sakınmayı öğrenebilir (s.25). Bilgiye ulaşmayı bilen ve EBA, YouTube, Coursera, Udemy, GitHub, Online Eğitim Ortamları gibi kendi kendilerini eğitebilecekleri platformları kullanabilen Z kuşağı öğrencilerinin bu becerileri teşvik edilip değerlendirilmelidir. Araştırmaya teşvik edilmeliler, en belirgin özellikleri arasında yer alan girişimcilik nedeniyle onlara özerklik tanınmalı ve sadece talimatlarla görev yaptırılmamalıdır. İsteddiği her şeye her an ulaşmalarını sağlamayı amaçlayan ailelerde büyüdükleri dikkate alınır, dozunda yapılacak ödüllendirmelerin Z kuşağı öğrencilerini motive edeceği ileri sürülebilir (Savaş ve Karataş, 2019, s.234).

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde birçok farklı yöntem ve yaklaşım uygulanmasına başvurulmaktadır. Uygulanan bu yöntem ve yaklaşımlar alanla ilgili ve alandışı gelişmelerden etkilenerek ortaya çıkmaktadır. Z kuşağının okulları doldurmaya başladığı son yıllara bakıldığında yaşanan gelişmeler sonucunda yabancı dil öğretimi konusunda birçok farklı bakış açısının geliştirildiği ve bunların yabancı dil olarak Almanca öğretimi sürecine yansıdığı görülmektedir. Z kuşağı bireylerini merkeze alan bu yaklaşımların birçoğu, teknoloji ve internet odaklı uygulamalarla öğrenim-öğretim sürecinin şekillendirilmesini amaçlamaktadır. Z kuşağı Almanca öğrencilerinin özelliklerini dikkate alan bu yaklaşımların uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması amacıyla kullanılması öğrenme sürecinin daha hızlı ve başarılı bir noktaya taşınmasına katkı sağlayabilir. Altunbay ve Bıçak (2018) yaptıkları araştırmada Türkçe eğitimi dersinde kullanılacak teknoloji tabanlı uygulamaları tespit etmişlerdir. Araştırmacılar tarafından tespit edilen teknoloji tabanlı uygulamalar şunlardır:

- Artırılmış gerçeklik
- Eğitsel yazılımlar

- Etkileşimli tahta
- Web tabanlı öğretim
- Mobil öğretim
- Bilgisayar destekli öğretim
- Bilgisayar tabanlı öğretim
- Uzaktan öğretim (s.140).

Bu uygulamalar yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılabilir niteliktedir. Ancak Z kuşağı Almanca öğrencilerine sadece bu yönde yaklaşımların uygulanarak Almanca öğretilmeye çalışılması yerine bu tür yaklaşımların yanında farklı yöntem ve yaklaşımların yabancı dil olarak Almancanın öğretilmesi sürecine dahil edilmesi öğrenme sürecinin daha cazip, aktif, etkileşimli ve çok yönlü olmasını sağlayabilir, bu süreçte sıkıcılıktan, motivasyon kaybından ve abartılı uygulamalardan kaçınılmasını mümkün hale getirebilir. Bu yönde bir amaçla teknolojinin ve internette oluşturulan içeriklerin geleneksel ve alternatif yöntemlerin uygulanması sürecine dâhil edilmesi, standart işlerden çabuk sıkılan Z kuşağı Almanca öğrencilerinin Almanca dil becerilerinin gelişimine olumlu etki edebilir. Solmaz (2015) uygun bir şekilde derse adapte edildiğinde kullanılan internet materyallerinin çoğunlukla dil öğretiminde başvurulan geleneksel metotların eksik yönlerini tamamlayabileceğini ifade etmektedir. Bu süreci etkileyen birçok faktör bulunmasına karşın öğrencilerin teknoloji kullanım becerileri ve dersin hedefleri gibi faktörler dikkate alındığında başarılı olmak mümkündür (s.416.). Bu nedenle Z kuşağı Almanca öğrencilerine Almanca öğretimi sürecinde farklı yöntem ve yaklaşımların birbirlerini tamamlamaya yönelik olarak kullanılması uygun bir bakış açısı olabilir.

Öğrenme yönteminin yanında öğrenme ortamının da zaman zaman farklılaştırılması yabancı dil olarak Almanca öğrenen Z kuşağı öğrencilerinin Almanca dil becerilerinin daha başarılı bir şekilde geliştirilmesi için başvurulacak yollardan birisidir. Bu amaçla sanal platformların kullanılması Z kuşağı Almanca öğrencilerine uygun bir öğrenme ortamının oluşturulmasını sağlayabilir. Solmaz'a (2015) göre etkileşimi yüksek sanal platformlar istenildiği zaman ve yerde erişilebildiklerinden dil öğretiminin sınıfın dışında devam etmesini sağlar. Bu ortamlardaki aktivitelerde yer alan öğrenciler özellikle eş zamanlı olmayan çalışmalarda hemen katılma zorunluluğu olmadığından cevap vermeden önce bir süre düşünebilir, bu da kaygı seviyesini azaltır. Sunulacak farklı seçenekler ve katılım fırsatları öğrencilerin kendilerini daha çok ilgilendiren bir konuyu bulma

olasılığını arttırabilir. Görüldüğü gibi internet sadece materyal olarak değil, çok katmanlı sosyal ortamlar sunarak da dil öğretim sürecini zenginleştirebilir ve bu sürece önemli katkılarda bulunabilir (s.421-422).

Z kuşağı Almanca öğrencileri akıllı cep telefonu gibi mobil araçları bir ders araç-gereci olarak yanlarında bulundurmaları sayesinde dijital sözlükleri, çeviri programlarını ve eğitsel yazılımları Almanca dersinde kullanabilmekte, ders dışında sosyal medya araçları ile akranlarına ve konuya hâkim kişilere sorular yöneltebilme imkânı yakalamaktadır. Ayrıca arama motorları sayesinde anlık olarak araştırılan konu ile ilgili bilgi yığınlarına ulaşabilmeleri Almanca öğrenmenin durumlu, araştırma odaklı, özerk sürdürülmesine katkıda bulunabilmektedir. Bunların eğitim sürecinde sağlanabilmesi için Z kuşağı Almanca öğrencilerinin yanlarından ayırmadıkları akıllı cep telefonları yeterli olmaktadır. Yabancı dil olarak Almanca öğrenen Z kuşağı öğrencilerinin internet ve teknoloji uygulamaları ile sınırsız bilgiye ulaşabilme fırsatını yakalamaları, eriştikleri kaynakları kullanmaları noktasında farklı konularda duyarlılık ve bilinç kazanmaları zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu noktada internet ortamında yer alan içeriklerin doğruluk ve güvenilirliği konusunda dikkatli olunması, bu içeriklerin kullanımı ve paylaşımı noktasında telif haklarının gözetilmesi önemli hususlardır. Bu konu, Z kuşağı bireylerinin özelliklerinin yabancı dil olarak Almanca öğretimi noktasında dijital becerilere dönüştürülmesi sürecinde dikkate alınmalıdır.

6. Z Kuşağı Almanca Öğrencileri ile Yapılan Derslerde Karşılaşılabilecek Zorluklar

Z kuşağı Almanca öğrencilerinin özelliklerine göre Almanca derslerinin yapılması gerekliliğinin yerine getirilmesi, yabancı dil eğitiminde istenilen başarının yakalanabilmesi için göz önünde bulundurulması gereken ilkelere dendir. Bu noktada Z kuşağı Almanca öğrencileri ile yapılan Almanca dersine teknolojinin ve internetin dâhil edilmesi önemli bir konudur. Bu yönde yapılacak Almanca öğretimine yönelik planlamalar her zaman başarıya ulaşamayabilir. Çeşitli faktörler bu olası başarısızlığın nedenleri olabilmektedir. Solmaz'a (2015) göre internetin dil öğretimi için kullanımında zorluklarla karşılaşılabilir. Bu zorluklar teknik sorunlar, teknolojik altyapı eksikliği gibi nedenlerden kaynaklanacağı gibi öğretmen ve öğrenciden de kaynaklanabilir (s.425-426). Bu tür faktörler Z kuşağı Almanca öğrencilerine yönelik Almanca öğrenim-öğretim sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaşılmasına neden olabilir.

Erten (2019), Z kuşağının ihtiyaçlarına cevap verebilmek için gençleri bilinçlendirecek, onlara olumlu yönlendirmeler sağlayacak alt yapıların desteklenmesini ve eğitim-öğretim kurumlarının dijital teknolojinin gelişim ve değişimine en iyi biçimde ayak uydurması gerektiğini dile getirmektedir. Bunun yanında bireyler arasındaki dijital uçurumun ve dijital beceri eşitsizliğinin önlenmesi gerektiğinin altını çizmektedir (s.200). Bir kuşağın bireylerinin genel olarak ortak özelliklere ve becerilere sahip olmalarına karşın aynı kuşakta yer alıp söz konusu ortak özelliklere ve becerilere sahip olmayan bireyler de bulunmaktadır. Genel anlamda bakıldığında Z kuşağı bireylerinin teknolojinin içinde yer almaları ve dijital becerileri gelişmiş olmalarına rağmen bu kuşak içinde dijital becerileri yeteri kadar gelişmemiş ya da teknolojik imkânlarla sahip olmayan bireylerin varlığı da söz konusudur. Bu bireyler, Z kuşağının özelliklerine göre şekillendirilen yabancı dil olarak Almanca öğretimi sürecinin dezavantajlı grubu olarak görülebilir. Teknoloji tabanlı ve internet kaynaklı yapılacak Almanca derslerinin bu grupta yer alan bireylere olumsuz yönde etki etmesi olasıdır. Bu, Z kuşağı öğrenci grubundan kaynaklı bir örnek iken öğretmenlerden kaynaklanan hatta okullardaki idari pozisyonlara sahip yöneticilerden kaynaklanan sorunlar da yaşanabilmektedir. Solmaz (2015) teknolojik alt yapının yanında okullardaki idari pozisyonlardaki yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin teknoloji kullanımına tutumlarının önemli olduğunu dile getirir. Ayrıca etkili dil öğrenim ve öğretim uygulaması için gerekli olan unsurlar arasında öğretmen ve öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının ve internet kullanma becerilerinin belirli bir düzeyde olması yer almaktadır. Dijital okuryazarlığı yeterli olmayan bir öğretmenin elinde internet teknolojisi araca dönüşür ve teknolojinin potansiyelinden gerektiği şekilde faydalanılamaz. Dijital okuryazarlığı yüksek öğretmen teknolojik materyal, ders ve aktivite uyumunu sağlayabilir, öğrencilerin dijital ve dil becerilerinin gelişiminin önünü açar (s.426). Buna karşın dijital okuryazarlık becerileri yeteri kadar gelişmemiş öğretmenler, bu becerilerinin gelişimine olumsuz etki edebilir. Sınıfta bulunan Z kuşağı Almanca öğrencilerinin hemen hepsinin internet yoluyla içeriklere ulaşabilmesini sağlayan akıllı cep telefonlarına sahip olması bu beceriyi Almanca öğretimi bakımından önemli kılmaktadır.

Öğrenciler akıllı cep telefonlarını sık sık kullanmakta ve yabancı dil öğreniminde bu cihazlardan faydalanmaktadırlar. Yabancı dil öğretim sürecinde yardımcı ders materyali olarak kullanılması kaçınılmaz olan bu cihazlar öğrencilerin güdülenmesini üst seviyelere taşıyarak etkili

öğrenmelerin sağlanmasına ve dört temel becerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilmektedir. Mekâna bağlı olmadan öğrenme fırsatı sunmaları akıllı cep telefonlarını yabancı dil öğretimi için cazipleştirmekte, bu özellik onların hem formal hem de informal eğitim ortamlarında etkili bir materyal olarak kullanılabilmelerini sağlayabilmektedir. Bunun dışında bu cihazlar uzaktan eğitim için yeni ufuklar açabilir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içerik sunabilen akıllı cep telefonları ile eksik öğrenmelerin giderilmesine yönelik ek kaynaklara ulaşılabilir. Bunların öğretimsel hedeflere göre gerçekleşebilmesi için akıllı cep telefonlarının içeriklerinin bazı özelliklerinin olması gereklidir. Öncelikle güdülenme, öğrenme stratejileri ve biçimleri, yaş, zekâ gibi öğrenci özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. İçeriklerin güvenilirliğe, geçerliliğe ve esnekliğe sahip olmaları, onların nitelikleri, etkili kullanılmaları önemli unsurlardır. Akademisyen ve öğrencilerin olumlu yaklaşımları ve doğru yöntemlerin uygulanması, akıllı cep telefonlarından etkili materyal olarak yabancı dil öğretiminde faydalanılmasını sağlayabilir ve bu sayede öğretim etkinliklerinin zenginleştirilmesi yoluyla daha etkili öğrenmeler gerçekleştirilebilir (Aslan, 2017, s.127-128). Buna karşın zaten çabuk sıkılan, bilgiden bilgiye sıçrayan ve eleştiriye kapalı bu kuşağın ilgi ve konsantrasyonunun derse, Almanca öğrenmeye yöneltme çabası Almanca öğretmenleri için zor bir uğraşa dönüşebilmektedir. Yanlarında taşıdıkları akıllı cep telefonları sayesinde tüm dünyaya erişim sağlayabilmeleri, kimi zaman bu durumu daha zor bir hale getirebilmektedir. Ayrıca teknolojik araçların ve internetin derse entegre edilmesi durumlarında da sorunların yaşanması muhtemeldir. Bu olanakların yabancı dil olarak Almanca öğretimi sırasında kullanılmasında Z kuşağı Almanca öğrencileri birkaç tuşla ders dışı içeriklere ulaşabilmekte ve bu öğrencilerin dersle bağı kopabilmektedir. Akıllı cep telefonlarının derse sokulmaması ya da dersten önce toplanması ise farklı sorunlara yol açabilmektedir. Ayrıca Aslan (2017) akıllı telefonlar tarafından sunulan içeriklerin çoğunluğunun bilgisayar uzmanları tarafından geliştirilmesi nedeniyle tasarım yönetimi ve eğitsel unsurlar bakımından uygun tasarlanmadığını belirtmektedir. Teknik altyapısı olan, ancak eğitsel altyapısı olmayan uzmanların geliştirdiği uygulamaların öğretici boyutu eksik kalırken teknik altyapıya sahip olmamaları sonucunda eğitimciler tasarım aşamaları dışında kalmaktadır. Bu nedenle resim, ses, animasyon ve diğer öğelerden anlamlı şekilde faydalanılamamakta, verilmesi hedeflenen iletiler etkili biçimde iletilmemekte, bunun sonucunda içeriklerin öğretici yönü zayıf kalmakta ve eğitsel değerini kaybetmektedir. Eğitimcilerin deneyiminin yeterli

olmaması, altyapı eksiklikleri, kullanılan yöntemlerin yetersizliği gibi nedenlerle sınıf ortamında yeni teknolojilerin verimli bir şekilde kullanılamaması bir başka sorundur (s.123).

Bu gerçeklere karşın önceki kuşaklara yabancı dil olarak Almanca öğretiminde farklı sorunların ortaya çıkması eğitim-öğretim uygulamaları sürecinde her kuşağa özgü çeşitli sorunların yaşanabileceğinin kanıtı olarak değerlendirilebilir. Teknolojik araçların ve internetin derse entegre edilmesi sürecinde Almanca öğretmeni adaylarının, derste çıkabilecek sorunların üstesinden gelebilecek seviyede olması ve gerekli önlemleri alabilecek donanıma sahip olması önemli bir konudur. Yabancı dil olarak Almanca dersinde Z kuşağı Almanca öğrencilerinin özelliklerinden kaynaklanan nedenlerle ortaya çıkabilecek sorunlar genel anlamda eski kuşaklardan farklıdır. Bu nedenle söz konusu sorunlarla başa çıkabilmek için Almanca öğretmenlerinin yeni çözümler üretebilmesi zorunludur. Bunlara ek olarak Almanca öğrencilerinin ders boyunca ilgisini toplayabilmek Z kuşağı açısından bakıldığında daha zor bir konu, onlara eleştiri yöneltme ve dijital öğrenme ortamlarında yapılan derslere katılım sağlayıp sağlamadıklarını takip etme daha sıkıntılı bir iş olabilmektedir. Bu açıdan sınıf yönetimi konusunda Z kuşağı Almanca öğretmeni adaylarına üniversite eğitimleri sürecinde gerekli donanımların kazandırılması önemli bir meseledir.

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminin Z kuşağının özelliklerine göre şekillendirilmesi ders etkinliklerini, materyallerini, öğrenme platformlarını değiştirdiği gibi öğrenilen bilginin ölçülmesi ve değerlendirilmesi noktasında bir takım farklı uygulamaların kullanılması ihtiyacının ortaya çıkmasına da neden olmuştur. Ölçme ve değerlendirmenin internet üzerinden yapılmaya başlanması ve ödevlerin dijital ortamda teslim edilmesi gibi uygulamalar buna örnek olarak gösterilebilir. Ancak internet üzerinden yapılan sınavlar eş zamanlı olsa bile alt yapı yetersizliği, kimi öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital becerilerinin yetersiz olması, öğrencilerde görülebilen kopya çekme eğilimi Almanca öğretmenlerinin karşılaşılabileceği zorluklardandır. Hem ilk ve ortaöğretim kurumları hem de yükseköğretim kurumları bu sorunlarla covid-19 pandemi sürecinde uygulamaya konulmak zorunda kalınan uzaktan eğitim süreci ile keskin bir biçimde yüzleşmişlerdir. Bu süreçte eğitim-öğretimi, Z kuşağı Almanca öğrencileri için verimli hale getirmesi gereken Almanca öğretmenlerinin yetiştirim sürecinin önemi daha görünür olmuştur.

7. Z Kuşağı Almanca Öğretmeni Adaylarının Yetiştirimi

Z kuşağı Almanca öğrencilerinin beklentilerine cevap verebilmeleri için öğretimin baş aktörleri Almanca öğretmenlerinin uygun bir şekilde yetiştirilmeleri gereklidir. Yabancı dil olarak Almanca öğretmeni yetiştirim sürecinde yıllardır Almanca öğretmeni adaylarının özelliklerini gözeten bir bakış açısının hâkim olduğu görülmektedir. Kudat'ın (1998) belirttiği gibi Almanca öğretmeni yetiştirilmesi hedefleniyorsa, öğrencilere ihtiyaçları kadar dilbilgisi, yazılı ve sözlü ifade bilgisi, hedef dili öğretmede kullanacakları dilbilim, yazın bilim alanından çalışmalar ve bunlar kadar önemli yöntem bilgisi sunulmalıdır. Yöntem çalışmaları geniş sınırlar içinde ve öğrencileri etkinliğe dâhil ederek yapılmalı, hedef dilin hangi araç-gereç, yöntem ve içerikle öğretilbileceğine ilişkin çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için eğitim bilimleri bölümü programları ile sınırlı kalınmamalı, ancak onlardan yararlanma yoluna gidilmelidir. İlgi alanları ve becerileri farklı olan tüm öğrenciler aynı süreçten geçirilerek eğitime çalışılmaktadır. Bu, öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmelerine fırsat vermemek anlamına gelmektedir. Bu nedenden ötürü dilbilim, yöntembilim, edebiyat bilimi ve mümkünse çeviri alanlarında seçmeye dayalı bir program oluşturularak öğrencilerin istedikleri yönde tercih yapabilmeleri sağlanabilir (s.267). Kudat'ın ifadeleri öğrenme sürecinin öğrenene göre dizayn edilmesi gerektiği ve Almancanın öğretilmesi konusunda Almanca öğretmeni adaylarına gerekli becerilerin kazandırılması gerektiği anlamına gelmektedir. 1990'lı yılların sonunda dile getirilen bu ifadeler bugün hâlâ geçerliliğini korumaktadır. O zamanlarda olduğu gibi Almanca öğretmeni adaylarının özellikleri çerçevesinde Almanca öğretmeni yetiştirim sürecinin çağın beklentilerine göre şekillendirilmesi ilkesi bugün de önemini korumaktadır. 2000'li yıllarda dünyaya gelen ve bugün artık üniversite sıralarında yer almaya başlayan Z kuşağı bireyleri, Almanca öğretmeni adayları olarak yetiştirilmeye başlanmıştır. Almanca öğretmeni yetiştirim sürecinde hedefler ve ilkeler temel olarak önceki kuşaklarda olduğu gibi nitelikli Almanca öğretmeni yetiştirimine yönelik olmasına karşın bu hedeflere ulaşma, bu ilkeleri uygulama için seçilecek yollar ve Almanca öğretmeni adaylarının ihtiyaç duyacağı beceriler Değişen toplumsal yaşanan çağın koşulları doğrultusunda farklılaşmaktadır. koşullar Almanca öğretmenlerinin değişmeleri ve birtakım yeni becerileri kazanmaları gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda hazırcılıktan yana olan, öğrenmeye ve araştırmaya mesafeli öğrencilerin

araştırmacı, kendi kendine bilgiye ulaşabilen ve ulaştığı bilgiyi uygulamaya koyabilen bireylere dönüşmesi hedeflenmektedir. Almanca öğretmeni yetiştirim sürecinde Z kuşağı Almanca öğretmeni adaylarının özelliklerinin hedeflenen becerilere yönelik olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için önemli unsurlardan birisi Almanca öğretmeni adaylarının yetiştiriminde uygulamaya konulan Almanca öğretmenliği lisans programıdır. Bu programın içinin iyi doldurulması ve uygulama noktasında titiz davranılması gerekmektedir. Çünkü Sayın'a (1991) göre gerçekleşmesi için gerekli şartlar olmadığı sürece en iyi program ile bile bir şey yapılamaz. İnsanın gerçekleştirmek zorunda olduğu sistemle olan diyalektiğinde yaşamsal bir deneyim olmadığı sürece her öğretim programı salt biçim olarak kalır. İçeriksiz biçim ise boştur (s.42). Bu gerçeklik çağın gereklerine uygun Almanca öğretmeni yetiştirimine yönelik lisans programının uygulanmasında çağdaş bilim anlayışının benimsenmesinin ve hedeflerin buna göre belirlenmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır. İpşiroğlu (1991) yaşamla iç içe olduğu oranda çağdaş bilim anlayışının anlam kazandığını ve bu durumun seçkici bir yaklaşımı gerekli kıldığını dile getirir. Her şeyin öğrenilmesi gerekli değildir. Önemli ile önemsizi birbirinden ayırarak seçim yapılmalıdır. Bu seçimin yapılmasında ölçüt derslerin bilgi yüklemesi şeklinde değil, düşünsel bir boyutta bugünün bakış açısından yoğrularak sunulmasıdır. Bu gerçeklik öğretim üyesinden yüksek düzeyde düşünsel etkinlik ve yaşadığı ortamda uyanık davranan bilinçli bir tavır şart koşar. Dersini düşünsel olarak şekillendirmeye çalışan öğretim üyesinin bulunduğu koşullarla hesaplaşmaya girerek öğrenci ile diyalog kurması gerekir. Öğrencisi kimdir? Nasıl bir ortamdan gelmektedir? Verdiği dersin anlamı nedir? Bu tür bir hesaplaşma öğrencisinin beklentilerine ağırlık veren bir yaklaşımı gerektirir (s.27-29). Bu nedenle Almanca öğretmenliği lisans programlarının oluşturulmasında ve uygulanmasında dikkate alınması gereken noktalar arasında, Z kuşağı Almanca öğretmeni adaylarının özellikleri ve beklentileri bulunmaktadır. Bu öğretmen adaylarının göreve başladıklarında Z kuşağı Almanca öğrencilerine yabancı dil olarak Almanca öğretiminde bulunmaları beklenmektedir. Aynı kuşağa yabancı dil olarak Almanca öğretilenleri mesleklerini başarılı bir şekilde uygulamalarına katkı sağlayabilir. Ancak aynı kuşaktan olma, benzer özelliklere sahip olma gibi gerçeklikler bir ortak payda sağlasa da Z kuşağı Almanca öğrencilerine uyguladıkları öğrenim-öğretim etkinliklerinin başarılı olacağı anlamına gelmemektedir. Bir yabancı dil öğretmeni olarak gerekli öğrenim-öğretim bilgi ve becerisine sahip olmamaları hedef kitleleri aynı kuşaktan olmasına rağmen

geleceğin Z kuşağı Almanca öğretmenlerinin görevlerini yerine getirmelerinde başarılı olamamalarına yol açabilecektir. Bu nedenle hedef kitlenin özelliklerine göre Almanca öğretmeni mesleğinin beklentilerini karşılamaya yönelik yetiştirilmeleri önem teşkil etmektedir. Z kuşağı Almanca öğretmeni adaylarının gelecekteki öğrencileri arasında kendi kuşaklarından sonra gelecek kuşaklar yer alacaktır. Bu kuşaklar için kuşak sınıflandırma çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Z kuşağından sonra doğan nesil alan yazında Alfa kuşağı olarak adlandırılmıştır. Z kuşağı Almanca öğretmenlerinin kendi kuşağı sonrasında hedef kitlesinde yer alacak ilk nesil Alfa kuşağıdır. Bu kuşakla ilgili henüz çok az çalışma bulunduğundan hangi zaman dilimlerini kapsadığı konusunda net bir saptama söz konusu değildir. 2010 ile 2015 yılları bu kuşak için başlangıç olarak, 2025 ile 2030 yılları bitiş olarak belirtilmektedir.

Küresel kuşak olarak da isimlendirilen Alfa kuşağı bireyleri, önceki nesillere nazaran teknoloji ve internetin her alanda kullanıldığı bir ortamda doğmuşlardır. Önceki nesillerin lüks ya da ulaşılması güç olarak gördüğü birçok fırsatı temel ihtiyaç olarak görmektedirler. Bunun nedeni akıllı telefon ve tabletlerin onların hayatının sıradan bir parçası olmasıdır. Bu noktada ebeveynleri olan Y kuşağından, abi ve ablaları olan Z kuşağından destek almaktadırlar (<https://www.metodbox.com/x-y-z-kusaklarindan-sonra-sirada-alfa-var/>). Y kuşağının çocuğu Alfalar, Gama kuşağının (2040-2054) ebeveynleri olacaktır. Alfa kuşağı bireyleri muhtemelen 5G, akıllı saat, Siri, iPad, Instagram, Snapcaht, yapay zekâ, otonom araçlar gibi dijital teknolojileri yaşamlarının vazgeçilmezi olarak benimseyecekler. Teknoloji, Alfa kuşağının yaşam tarzını belirleyen en etkili unsurdur. Günümüzde çok hızlı şekilde gelişen teknolojiye Alfa kuşağı hızlı bir şekilde ayak uydurmaktadır. Bu durum geçmişte böyle değildi. Radyonun 50 milyon kullanıcıya ulaşması 38 yılı bulurken, televizyon 13 yıl, internet 3 yıl, Facebook 1 yıl, Twitter 9 ay içinde 50 milyon kullanıcıya ulaşmıştır (<https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/x-y-z-kusagi-peki-ya-otesi>). Bu gerçek yeni nesillerin değişen teknolojiye ayak uydurma noktasında eski nesillerden daha yetenekli olduğunun kanıtı olarak kabul edilebilir. Geleceğin Z kuşağı Almanca öğretmenlerinin Alfa kuşağı Almanca öğrencilerine Almanca öğretiminde başarılı olabilmeleri noktasında dijital becerilerin daha çok öne çıkması olasıdır. Bu nedenle Z kuşağı Almanca öğretmeni adaylarının yetiştirilmesinde yabancı dil olarak Almanca öğretecekleri geleceğin nesillerinin özelliklerinin ve beklentilerinin değişeceği gerçeği dikkate alınmalıdır.

Z kuşağının en eski üyeleri iş hayatına girmeye başlamasına karşın, büyük çoğunluğu hâlâ öğrenim görmeye devam etmektedir. Bu nedenle öğretimin daha etkili duruma gelebilmesi, bu kuşağın üyelerinin daha iyi bireyler ve meslek sahibi olabilmeleri için öne çıkan özelliklerinin ele alınarak öğretim programları bu yönde oluşturulmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumların yeni nesil öğretmenler yetiştirmesi ve okulların revize edilmesi öngörülebilir. Z kuşağı üyelerinin iş gücüne katılmaya devam etmesi ile birlikte yeni yaklaşımlara ve öğrenim-öğretim uygulamalarına ihtiyaç duyulacağı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin söz konusu değişiklikleri kolaylaştırabilme yetkinliğine sahip olması önemlidir. Öğretmenler, geri bildirim sundukları, şeffaflık sağladıkları güven verici ortamlar oluşturmalı, Z kuşağının üyelerini dikkate almalı ve onlara değer vermelidir. Öğrenim-öğretim uygulamaları, Z kuşağının etkin biçimde yönlendirilebileceği ve geliştirilebileceği şekilde yeniden tasarlanmalıdır. Teknolojik ve aktif öğrenme ilkelerine göre uygulanan oryantasyon modellerini, personel yetkinlik ve becerilerini yeniden oluşturmak, Z kuşağına hitap etmeye yardımcı olabilecektir. Bu kuşakla ilgili veriler yeni ortaya çıkmaya başlamasına karşın iş gücüne yeni başlayan Z kuşağının etki ve özelliklerini tartışmak, buna göre yol haritasını belirlemek, karmaşık rollerini yerine getirmeleri noktasında öğretmenlere katkı sağlayabilir. Bu kuşağı başarılı bir şekilde yönlendirmek ve geliştirmek bireyleri, kuruluşları ve ülkeyi olumlu biçimde etkileyecektir (Karadoğan, 2019, s.34).

Gelişen teknoloji ile yeni medya ve iletişim araçları ortaya çıkmış ve bu gelişme insan yaşamını değiştirmişlerdir. Söz konusu araçlardan birisi olan akıllı cep telefonlarının etkili şekilde derslerde kullanılması Z kuşağı Almanca öğrencilerinin Almanca öğrenme isteklerini desteklemesi bakımından önem taşımaktadır. Çakır'a (2006) göre iletişim araçları ile ilgili yeni teknik gelişmeler temelinde ders nasıl oluşturulmalı ve şekillendirilmeli ki öğrenme yaşam için gerçekleşsin ve öğrenenler gelecekteki yaşam koşullarına hazırlanabilsin sorusu yabancı dil öğretmen eğitimi çerçevesinde ilk sırada analiz edilmesi ve cevaplanması gereken bir sorudur (s.121). Çok işleve sahip olan yeni nesil akıllı cep telefonlarının bu noktada Almanca öğretmenliği yetiştirmesinde öğrenim-öğretim sürecinde kullanılacak bir araç-gereç olarak değerlendirilmesi Z kuşağı Almanca öğretmeni adaylarının Almanca dil becerilerinin gelişimine ve gelecekteki mesleki yaşamlarının koşullarına hazırlanmalarına faydalı olabilecek bir yaklaşımdır. Çünkü Z kuşağı Almanca öğretmeni adayları akıllı cep telefonları ile çok zaman harcamakta, bu

telefonlardan ayrı kalmak onlar için fobi haline gelebilmektedir. Bu nedenle bu kuşağın yaşamının kaçınılmaz parçası haline gelen bu cep telefonlarının dersin dışına itilmesi yerine derse entegre edilecek biçimde kullanılması daha doğru bir yol olacaktır.

Z kuşağı iş hayatına atıldığında işlerin bir kısmının sistemler tarafından yapılacağı ve yapay zekânın bazı kararları alacağı tahmin edilmektedir. Z kuşağının birden fazla diplomaya sahip olması, uzman ve buluşçu bireyler olması beklenmektedir. Onlar için otorite kavramı önemini kaybedecektir (Pekel ve diğerleri, 2020, s.3). Tıp alanında yaşanan gelişmeler nedeniyle yaşam beklentisi uzamış ve aynı zaman diliminde yaşayan ve çalışan nesillerin çalıştığı iş ortamlarının oranı artmaya başlamıştır. Aynı organizasyonda farklı kuşaklar çalışmakta, bu kuşakların hayat ve çalışma deneyimleri, eğitimleri, sosyo-ekonomik hayatta yaşanan değişimlerden kaynaklanan rolleri ile çalıştıkları kurumlara farklı düzeylerde katkıda bulunmaya başlamışlardır (Arslan ve Staub, 2015, s.8). Bu doğrultuda Z kuşağı Almanca öğretmeni adaylarının gelecekte çalışacakları eğitim kurumlarına ve bu kurumların öğrencilerine farklı düzeylerde ve şekillerde fayda sağlamaları beklenmektedir. Bu anlamda mesleği uygulamaları bakımından Z kuşağı Almanca öğretmenlerinin geçmiş kuşak Almanca öğretmenlerinden farklılık göstereceği ileri sürülebilir. Beklenen bu farklılığın temel gerekçesi çağın değişen koşullarının şekillendirdiği Z kuşağı Almanca öğretmeni adaylarının özellikleridir. Pekel ve diğerlerine (2020) göre Z kuşağı bireylerinin iş hayatları ve kariyeriyle alakalı genel özellikleri şunlardır:

- Örgütsel bağlılıkları zayıftır.
- Sınırsız kariyer anlayışları söz konusudur.
- Esnekliği, hiyerarşinin az olduğu ve iş yaşam dengesinin gözetildiği bir yerde bağımsız olarak çalışmayı severler ve yaptıkları iş ile övünmeyi tercih ederler.
- Aynı anda birden fazla konuyla ilgilenebilmede yüksek beceriye sahiptirler.
- Bu kuşağın bireyleri iş hayatının en yeni neslini oluştururlar.
- Standart işler yapmaktan sıkılırlar (s.3).

Z kuşağı bireylerinin iş hayatı ve kariyerleri ile ilgili bu özelliklerinin Almanca öğretmeni adayı olarak çalışmaları sürecine etki etmesi muhtemeldir. Bu nedenle görev yapacakları ilk ya da ortaöğretim kurumlarında farklı kuşaktan meslektaşları ve yöneticiler ile bir arada çalışmaları çeşitli sorunların yaşanmasını kaçınılmaz hale getirebilir. İş yaşamıyla alakalı sınırsız kariyer anlayışları, esnekliğe,

hiyerarşinin az olmasına, iş yaşam dengesine yönelik beklentileri ve standart işlerden sıkılmaları gibi özelliklerinin öğretmenlik mesleğini uygulamalarına nasıl yansıtacağı merak konusudur. Ayrıca çabuk meslek değiştirmeleri gibi bir durumun Almanca öğretmenlerinde gözlenmesi yabancı dil olarak Almanca öğretiminin niteliğine olumsuz etki edebilir. Çünkü uzun yıllar mesleki deneyim kazanmış Almanca öğretmenleri, mesleklerini uygulama sürecinde deneyim yönü zayıf Almanca öğretmenlerinden daha başarılı olabilmektedir. Z kuşağı Almanca öğretmenlerinin sık meslek değiştirme yoluna gitmeleri deneyimli ve nitelikli Almanca öğretmeni ihtiyacını arttırabilir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği ile ilgili koşulların daha cazip duruma getirilmesine ve yetiştirilmeleri sürecinde öğretmen adaylarına mesleklerine bağlı kalmaları için gereken ilkelerin benimsetilmesine yönelik önlemler alınmalıdır.

8. Sonuç ve Öneriler

Z kuşağı Almanca öğrencilerinin çabuk sıkılmaları ve sabırsız olmaları büyük bir uğraş ve yoğun bir çaba gerektiren yabancı dil öğretimi sürecinde farklı yollara başvurulmasını zorunlu kılmaktadır. Bu amaçla başvurulacak en uygun yollardan birisi onların alışkanlıklarının ve özelliklerinin dersin şekillendirilmesi noktasında dikkate alınmasıdır. Teknolojiye ve internet uygulamalarına derste yer verilmesinin yanı sıra etkileşime ağırlık verilmesi, derse farklı araç-gereçlerin dâhil edilmesi, öğrencilerin aktifleştirileceği, onları araştırmaya ve kendi kendine öğrenmeye götüren bir sürecin yönetilmesi gibi yollara başvurulması Z kuşağı Almanca öğrencilerine göre oluşturulacak bir Almanca dersinin gereklilikleri olarak görülebilir. Dersin zaman zaman uzaktan eğitimle eş zamanlı (senkron) ya da farklı zamanlı (asenkron) şekilde yapılarak yabancı dil olarak Almanca öğretim süreçlerinin farklı platformlara taşınması, internet ve teknoloji odaklı ders uygulamalarına yer vererek bu sürecin mümkün olduğunca zenginleştirilmesi bu kuşağın Almanca öğrencileri için faydalı olabilecektir. Bu amaçla geleneksel ve alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinin uygulandığı derslerde internetin, internet erişimli akıllı cep telefonlarının ve eğitsel yazılımların kullanılması bu kuşağın alışkanlıklarının ve özelliklerinin derse entegre edilmesinin önünü açabilecek bir yaklaşımdır. Ses ve görüntülü içeriklerle ders sürecinin cazip hale getirilmesi, teknolojinin yüz yüze eğitim uygulamalarına adapte edilmesi, bilgiye ulaşmaya, araştırmacı olmaya ve doğru bilgiye ulaşabilmeye yönelik dijital becerilerin kazandırılması

ve geliştirilmesi Z kuşağı Almanca öğrencilerine göre şekillendirilen Almanca dersinin hedefleri arasında yer almalıdır. Bunlara ek olarak dijital okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi bu kuşağın bireylerinin yabancı dil olarak Almanca öğrenme sürecinde kazanması gereken becerilerdendir. Solmaz (2015) 21. yüzyıl bireyleri için okuryazarlık yalnızca harfler, okuma ve yazma becerileri ile sınırlı olmadığından öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık gibi farklı okuryazarlık türleri ile tanıştırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu konuda yüksek farkındalık sahibi öğretmenler, öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve dil becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayabilirler (s.424). Ayrıca bu beceri Z kuşağı Almanca öğrencilerinin okul dışında ve okul sonrası yaşamlarında farklı sanal platformlarda Almanca öğrenmeye devam etmeleri durumunda Almanca dil becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki edebilir. Bunun yanında farklı kültürlere açık olma özelliklerinin hedef kültürle kurulacak bağın sağlanması noktasında bir avantaj olarak kullanılması, internet erişiminden hedef dilin kültürünün tanıtılması amacıyla faydalanılması Z kuşağı Almanca öğrencilerine Almanca öğretimi sürecinde başvurulabilecek yollardandır. Ayrıca sosyal medya ve diğer uygulamalarla gruplar oluşturularak belirli konularda içerik meydana getirilmesi ve bu içeriği paylaşma yoluna gidilmesi Almanca öğrenimi noktasında öğrencilere fayda sağlayabilecektir.

Bunların yanında internet ortamında oluşturulacak ve kullanılacak içeriklerin telif hakları konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi, Z kuşağı öğrencilerine yönelik derslerde Almanca öğretmenlerinin gözetmesi gereken ilkelere dindir. Dolayısıyla üniversitelerde eğitim görmeye başlayan Z kuşağı Almanca öğretmeni adaylarının bu beklentileri karşılayacak şekilde yetiştirilmesine dikkat edilmelidir. Onların eğitimin etik boyutuna yönelik beklentileri karşılayabilmesi önemli bir noktadır. Sayın (1991) eğitimin etik yön belirlemenin yolunu açması gerektiğini dile getirir. Eğitim bu anlamda her bir öğrencide kendi davranışının etik yönelimi konusunda düşünme ihtiyacı uyandırmalıdır. Bilgiye dayanan mantıklı bir eğitim gençlerin yönelimlerinin zayıf olmasını ve dogmatik düşüncelerin kurbanı olmalarını garanti eder. Eğitim özgür düşünen gençlerin yetiştirilmesi için bir koşuldur. Her demokratik toplumda üniversitelerin amacı özgür düşünen, eleştirel bireyler yetiştirmektir. Türk yükseköğretim kanunu üniversite eğitiminin amacının özgür ve bilimsel düşünme olduğunu vurgular. Bu amaca ezber bilgiyle değil, aksine eleştirel düşünülen, etik kararlara götüren bilgiyle, eğitimle ulaşılacağı açıktır. Konuların öğrenilmesi değil, aksine yalnızca sorgulama becerisi ve oryantasyon

becerileri bu hedefe götürebilir (s.37). Bu gerçekler doğrultusunda yetiştirilecek Z kuşağı Almanca öğretmeni adaylarına eleştirel düşünme, etik kararlar verebilme ve etik değerlere önem verme gibi becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bu sayede bilgi çağının öğretmenleri olarak ilerleyen zamanda mesleklerini uygularken Z kuşağı Almanca öğrencilerinde doğru bilgiye ulaşma ve internet içeriklerinin sahiplerine telif hakları konusunda saygılı olma konularında farkındalık oluşturabilecektir.

Geçmiş kuşaklarda Almanca öğrencilerinin en büyük sıkıntıları arasında hedef dil konuşucularıyla doğrudan iletişim kuramamak, özgün iletişimsel dil deneyimleri yaşayamamak, hedef kültür ile etkileşimlerinin zayıf olması gibi Almanca konuşulan ülkelerin uzak olmasından kaynaklanan sorunlar yer almaktadır. Bu sorunlar yabancı dil olarak Almanca eğitiminin başarılı olmasının önünde engeller oluşturmuştur. Z kuşağının dünyaya geldiği çağda bireyler bu engellerin aşılabilmesi noktasında yüksek teknolojiyi ve interneti sınırları kaldırma, uzakları yakınlaştırma amacıyla kullanma fırsatını yakalamıştır. Bu olanaklar, eğitim-öğretim ortamlarının sanal platformlara taşınmasını, internet ortamında oluşturulan içeriklerin sınıf ortamında kullanılmasını sağlamakta, iletişimi eskiye nazaran çok kolay ve hızlı konuma getirmektedir. Bu vesileyle Z kuşağı Almanca öğrencilerinin özgün dil kullanımı durumları ile karşılaşmasının ve gerçek yaşamla ilişkili öğrenme deneyimleri yaşamalarının önü açılmaktadır. Sanal ortamda hedef dil ve kültürle etkileşime girebilme olanağı ile öğrencilerin özgün dil kullanımı örnekleriyle karşılaşması kolaylaşmıştır. Bunun yanında sanal ortamda oluşturulan içeriklerle Z kuşağı Almanca öğrencilerinin Almanca öğrenme durumlarını destekleme ve zenginleştirme fırsatı yakalanmıştır.

Şu anda üniversitelerde Almanca öğretmeni adayı olarak eğitim görmeye başlayan Z kuşağı bireylerinin Almanca öğretmeni olarak göreve başlamaları durumunda kendi kuşaklarına öğretmenlik yapmalarının yanında gelecekte başka kuşaklara da öğretmenlik yapacakları öngörülmektedir. Bu nedenle bu öğretmen adaylarının Z kuşağından sonraki nesillerin öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermeleri gerekeceği gerçekliği ortaya çıkmaktadır. İçinde yaşanılan çağın değişen koşullarına koşturarak Almanca öğrencilerinin özellikleri, Almanca öğretmenlerinden beklentiler sürekli olarak değişmektedir. Almanca öğretmeni adaylarının bu değişen koşullara sürekli uyum sağlayabilecek, Almanca derslerini kuşakların farklılaşan özelliklerine uyarlayabilecek yetkinlikte yetiştirilmeleri önemli bir gereksinim haline gelmiştir. Almanca öğretmeni yetiştirim sürecinde bu gerçeklerin dikkate alınarak Z kuşağı

Almanca öğretmeni adaylarına yeni bilgileri ve değişen teknolojileri sürekli takip edebilmeye, kendi kendine bilgiye ulaşabilmeye ve farklılıklara uyum sağlayabilmeye yönelik becerilerin kazandırılması hedeflenmelidir. Bu açıdan bakıldığında Almanca öğretmeni yetiştirim sürecinin, Almanca öğretmenliği mesleği ile ilgili çeşitli bilgilere hâkim Almanca öğretmenleri yetiştirmeden mesleğin değişen beklentileri çerçevesinde becerilerini geliştirebilen Almanca öğretmenleri yetiştirmeye doğru değişmesi gerekmektedir. Bu gereksinim, Z kuşağından önceki kuşakların yaşadıkları çağın koşulları ile kendini hissettirmeye başlayan öğretmenlik mesleğine ilişkin bir gelişmedir. Buna karşın Almanca öğretmenlerinden beklenen kendi becerilerini geliştirebilme yetkinliği, Z kuşağının Almanca öğretmenliği mesleğinin hedef kitlesinde yer alması ile birlikte daha önemli duruma gelmiştir. Bu durum gelecek kuşaklara yönelik yabancı dil olarak Almanca öğretmeni yetiştirimi konusunda söz konusu yetkinliğin giderek daha önemli olacağına işaretleri olarak kabul edilebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, O., Batur, H. Z. ve Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve Y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (19), 165-182.
- Akdemir, A., Konakay, G., Demirkaya, H., Noyan, A., Demir, B., Ağ, C. ve Diğerleri. (2013). Y kuşağının kariyer algısı, kariyer değişimi ve liderlik tarzı beklentilerinin araştırılması. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 11-42.
- Aksu, B. Ç. ve Doğan, A. (2020). Kuşaklar açısından motivasyon araçlarının ve kariyer çapalarının karşılaştırılması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12 (2), 2040-2060.
- Altunbay, M. ve Bıçak, N. (2018). Türkçe eğitimi derslerinde “Z kuşağı” bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 10 (1), 127-142.
- Ardıç, E. ve Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 12-30.
- Arslan, A. ve Staub, S. (2015). Kuşak teorisi ve içgirişimcilik üzerine bir araştırma. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6 (11), 1-24.

- Aslan, E. (2017). Akıllı telefonların ders aracı olarak yabancı dil öğretiminde kullanma yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (2), 121-128.
- Çağlayan, M. (2019). *X ve Y Kuşağı'nın sosyal refah algısı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Çakır, M. (2006). Zur didaktischen und methodischen Ausrüstung des Faches Sprechen im Prozeß der Deutschlehrausbildung in der Türkei. Y. Kocadoru, K. Öztürk, Ö. Fırtına, G. Çakır-Damaoğlu (Hrsg), *Tagungsbeiträge zum IX. internationalen Germanistensymposium "Wissen-Kultur-Sprache und Europa" –neue Konstruktionen und Tendenzen-Eskişehir*, 03-07.05.2005 (S.119-126).
- Çetin Aydın, G. ve Başol, O. (2014). X ve Y kuşağı: Çalışmanın anlamında bir değişme var mı?. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 1-15.
- Duman, M. Z. (2021). Üniversitede okuyan Z kuşağının değişen aile algısı ve aile içi ilişkilerde yaşadığı sorunlar. *Sosyolojik Bağlam*, 2(1) 20-36.
- Dumanlı Kadızade, E. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde akıllı telefon uygulamaları üzerine inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (10), 742-752.
- Ercan, E. M. (2021). *Boş zaman değerlendirmesi açısından Z kuşağı: Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencileri üzerine nitel bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Erden Ayhün, S. (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımaları. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 93-112.
- Erten P. (2019). Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10(1), 190- 202.
- Gündüzalp, S. ve Şener, G. (2019). Y kuşağı öğretmen adayları ve sosyal medya. *Turkish Studies-Information Technologies and Applied Sciences*, 14 (2), 213-226.
- <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/x-y-z-kusagi-peki-ya-otesi> (Erişim Tarihi: 01.08.2021).
- <https://www.metodbox.com/x-y-z-kusaklarindan-sonra-sirada-alfa-var/> (Erişim Tarihi: 01.08.2021).
- İpşiroğlu, Z. (1991). Yükseköğretimde nitelik sorunu - Üniversitede köklü değişikliklerin gerekliliği. II. *Uluslararası Türk Germanistik Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı İçinde*. 19-21.09.1990. (s.25-34). Ankaraner Beitrag zur Germanistik.

- İzmirlioğlu, K. (2008). *Konumlandırılmada kuşak analizi yardımıyla tüketici algılarının tespiti: Türk otomotiv sektöründe bir uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Karadoğan, A. (2019). Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 9-41.
- Kudat, C. (1998). Eğitim fakülteleri Alman Dili Eğitimi bölümü/anabilim dallarında program geliştirme. Me. Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ed.), 6. *Germanistik Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı İçinde*, 27-28 Ekim 1997, (s.255-270). Zuhaf Ofset.
- Kuruyazıcı, N. (1998). Almanca bölümleri için yeniden yapılanma tartışmaları ve öneriler. Me. Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ed.), 6. *Germanistik Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı İçinde*, 27-28 Ekim 1997, (s.325-332). Zuhaf Ofset.
- Ölçüm, D. ve Polat, S. (2016). Öğretmen imajının kuşaklar bazında değerlendirilmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5, (3), 361-397.
- Pekel, B., Çalışkan, F., Doğan, M., Öner, S., Kaya, T., Özyıldız, Z. ve Erbay, E. (2020). Z kuşağı öğrencilerinin iş hayatı kişilik özelliklerinin ve iş beklentilerinin belirlenmesi: Ankara Üniversitesi örneği. *Sağlık Hizmetlerinde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Polat, T. (1995). Günümüz koşullarında Almanca öğretiminin işlevi ve aday öğrencilerin yetiştirimi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, IX, 199-205.
- Polat, T. (2001). Avrupalılık bağlamında kültür boyutuyla yabancı dil. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 13, 29-40.
- Saran, M. ve Seferoğlu, G. (2010). Yabancı dil sözcük öğreniminin çoklu ortam cep telefonu iletileri ile desteklenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 252-266.
- Savaş, S. ve Karataş, S. (2019). Z kuşağı öğrencisini tanımak. *Eğitim Araştırmaları İçinde* (s.223-237). Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği Yayınları.
- Sayın, Ş. (1991). Fortsetzung der Überlegungen zur curricularen Planung im Bereich Germanistik und Deutschdidaktik. II. *Uluslararası Türk Germanistik Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı İçinde*. 19-21.09.1990, (S.35-42). *Ankaraner Beiträge zur Germanistik*.
- Solmaz, O. (2015). İnternet ve dil öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi İçinde* (s.413-433). Pegem.

- Sucu, M. (2021). İşletmelerin Z kuşağı bireylerini istihdam ederken dikkate almaları gereken konular: Bir literatür araştırması. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (3), 848-867.
- Süer, S, Sezgin, K. ve Oral, B. (2017). Z kuşağındaki öğrencilerin internete ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor çalışması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (12), 190-203.
- Taş, H. Y. ve Kaçar, S. (2019). X, Y ve Z kuşağı çalışanlarının yönetim tarzları ve bir işletme örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 643-675.
- Uğurluoğlu, B. (2020). *Kişisel özelliklere göre jenerasyon belirlenmesi ve iş beklentilerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Yılmaz, A. (2015). Teknoloji ve dil öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* içinde (s.393-412). Pegem.

BÖLÜM 3

YARATICI OKUMA VE YARATICI YAZMA

Creativity Reading and Creativity Writing

Hülya Kodan¹

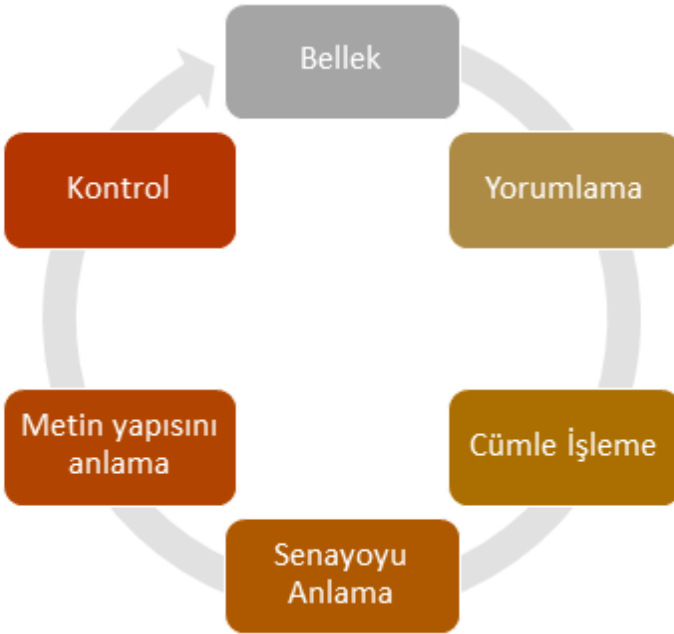
*¹(Dr. Öğr. Üyesi), Bayburt Üniversitesi,
e-mail: hulyakodan@bayburt.edu.tr, Orcid:
0000-0002-4681-5972*

1. Okuma

Okuma ve yazma becerileri erken yaşlardan itibaren edinilmesi gereken temel dil becerilerindedir. Bu becerilerin öğretimi sistematik bir şekilde okullarda gerçekleşmektedir. Kullanılan öğretim programlarında okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecinde kullanılan çeşitli yaklaşımların (davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı gibi) etkisi yadsınmaz. 2005 öncesine kadar öğretim programlarının temelinde davranışçı yaklaşım etkin iken, 2005 yılından itibaren öğretim programlarının temelinde yer alan yapılandırmacı yaklaşım okuma ve yazma kavramlarının da davranışçı yaklaşımdan farklı olarak ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma sırasında, bireyler var olan bilgileri ile yeni bilgileri çeşitli zihinsel işlemlerden sonra yeniden inşa etmektedirler. Bu durum da bireyin hem dil hem de zihinsel yapısının aktif olarak gelişimini desteklemektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ve zihinsel becerilerin gelişimine odaklanılır. Böylece dil ve zihinsel becerilerini geliştiren bir birey düşünen, anlayan, sorgulayan, bilgiyi kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini her alanda geliştirmiş bir birey olacaktır. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımın da bireyin aktif çabaları ile gerçekleşecek öğrenme süreci üzerinde durduğu söylenebilir (Güneş, 2013).

Okumaya ilişkin eski tanımlar ve açıklamalar incelendiğinde yazının çözümlenmesi işlevi üzerine yoğunlaşıldığını görmek mümkündür (Güneş, 2013). Ancak günümüzde okuma bu işlevin çok daha ötesinde nitelikler içermektedir. Okuma yeterliliği, bir kılavuzdaki talimatları takip etmek; bir durumu anlamak;

belirli bir amaç veya işlem için başkalarıyla iletişim kurmak gibi birçok eylemin merkezindedir (OECD, 2019). Okuma, yazar ve okuyucu arasında etkin bir iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2006). Bu tanımla birlikte bireyin okuma sırasında aktif bir rol aldığı ve aynı zamanda dil ve zihinsel süreçlerinin etkin olması gerektiği söylenebilir. Holden (2004), okumayı okuyucunun yazarın sözlerini sünger gibi emdiği pasif bir tüketim eylemi olmaktan uzak, yaratıcı bir süreç olarak ele almaktadır. İki kişi aynı metni aynı şekilde okumamaktadır. Herkes kendi beklentilerini, deneyimlerini ve bakış açılarını okuma ortamına getirir; böylece okur ve yazar arasında bir diyalog meydana gelir. İnsanlar okuduklarında kelimeleri gerçeğe dönüştürürler, kendilerini metinde anlatılan yerlere ve durumlara adapte ederler, anlamlarla oynarlar ve zihinlerinde sahneleri canlandırırılar. Bu durum, yaratıcı bir katılım, yaratıcı bir çabadır. Bu bağlamda okumanın pasif bir eylemden uzak; aktif ve anlamın yapılandırılmasını gerektiren bir süreç olduğu ortaya çıkmaktadır. Okuma sürecinde okur birbiriyle ilişkili çeşitli bilişsel işlevler sergilemektedir. Bu işlevleri Moorman (1997) sırasıyla bellek, yorumlama, cümle işleme, senaryoyu anlama, metin yapısını anlama ve kontrol olarak ifade etmiştir.



Şekil 1. Okuma Sürecindeki Bilişsel İşlevler

Okuma sürecinde okur ilk olarak bildiği ve önceden depoladığı kavramları hafızadan geri getirir veya yeni kavramları depolar, ardından sunulan kavramlar hakkında düşünür, tahminlerde bulunur ve sonuçlara varır. *Cümle işleme* işlevinde, cümle düzeyindeki olayları zihinsel olarak işler. *Ayrıştırmada*, kavramlar arası farkı, benzerliği belirler veya kavramların anlaşılmasındaki belirsizliği giderir. Senaryo anlama işlevinde, birey metinde meydana gelen olayları anlamak için çabalar. Bu işlev, dünyayla günlük etkileşimlerde olduğu kadar, akıl yürüten kişinin bir dizi olayı açıklayan bir hikâye okuduğunda da gerçekleşir. Metin yapısını anlama işlevi ile okurun belirli bir metin türünü, hikâyeyi oluşturan öğeleri anlaması amaçlanır. Karakter tanımlama, öğeleri tanımlama ve olay örgüsü geliştirme bu amaçlardandır. Son olarak, kontrol işlevi ise diğer görevleri koordine etmeye hizmet eder. Kontrol işlevi diğer işlevler arasındaki etkileşimleri organize etmenin yanı sıra okuma derinliğini ve başarılı bir anlama çabasından da sorumludur (Moorman, 1997). Tüm bu bilişsel süreçlerin okuma sırasında aktif olması da okumanın pasif bir eylemden uzak olduğunu göstermektedir.

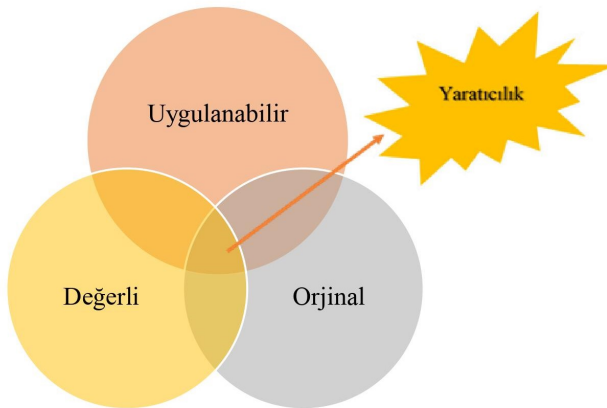
Halen yürürlükte olan ilkökul Türkçe dersi öğretim programında; bilgiyi araştıran, keşfeden, yorumlayan ve zihinde yapılandırma becerileri gelişmiş, farklı kaynaklardan bilgiye erişen, düzenleyen, sorgulayan, kullanan ve üreten, okuduklarını anlayan, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendiren ve sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için okumanın bilişsel süreçler, sosyal ve bilişsel bağlantılarla ilişkili olduğu fark edilmelidir (Schutte ve Malouff, 2007). Okuma ilk olarak görsel semboller kelime dağarcıklarıyla eşleştirme gibi algılansa da okuma için dilbilimsel bilgi ve sosyokültürel çevreyle etkileşim gereklidir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Bireyin sunulan bir metni anlamasında ve anlamı yapılandırmasında deneyimlerinin, daha önceki bilgilerinin öneminin yanı sıra anlamı yapılandırmada kullandığı bağlantılar, ilişkilendirme becerisi, yaratıcılığı da oldukça önemlidir.

2. Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramı Latince “Creativität”, İngilizce “Creativity” ve Fransızca “Creer” fiilinden türetilen “Creativite” kelimelerine karşılık olarak Türkçe’ye çevrilmiştir. Bu kelime, “doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamındadır (San, 1985). Yaratmak kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde (2009), “zekâ, düşünce ve hayal gücünden yararlanarak o zamana kadar görülmeyen yeni bir şey ortaya koymak, yapmak” şeklinde tanımlanırken; yaratıcılık kavramı ise “her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık”

olarak tanımlanmıştır. Yaratıcılık kavramı üzerine kesin olarak yapılmış bir tanım bulunmamakla birlikte farklı bakış açılarını yansıtan çeşitli tanımlar yapılmıştır. Yaratıcı ve Kültürel Eğitim Ulusal Danışma Komitesi (NACCCE), (1999) tarafından yaratıcılık hem özgün hem de değerli sonuçlar üretmek üzere biçimlendirilmiş hayal gücü etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Torrance, yaratıcı düşünmeyi; zorlukları, problemleri, bilgi eksikliklerini, eksik öğeleri algılama ve bu eksiklikler ile ilgili hipotez ve tahminler üretme, değerlendirme ve test etme, olası durumları gözden geçirme ve test etme ve son olarak da sonuçlara ulaşma süreci olarak tanımlamaktadır (Shaughnessy, 1998; Torrance,1993). Yaratıcılık, bir bireyin veya grubun, sosyal bir bağlamda tanımlandığı şekliyle hem yeni hem de kullanışlı olan, algılanabilir bir ürün üretme yeteneği, süreci ve çevre arasındaki etkileşimdir (Plucker, Beghetto ve Dow, 2004).

Yaratıcılık genellikle küçük çocuklarda belirgindir, ancak daha büyük çocuklarda ve yetişkinlerde bulmak daha zor olabilir çünkü yaratıcı potansiyelleri entelektüel uyumu teşvik eden bir toplum tarafından bastırılmıştır (Sternberg, 2006). Csikszentmihalyi (2014) yaratıcılığı toplumsal ve tarihsel ortamdan yalıtılarak ele alınacak bireysel bir eylem olarak görmemektedir. Yaratıcılığın bireyleri, çalışmaları, eylemleri var oldukları/gerçekleştirildikleri toplumsal ve sosyal alan içerisinde değerli olarak gören, gelecek nesillere aktaracak kültürel bir alan ve bu alanın yapılan değişikliği yaratıcılık olarak kabul etmesinin önemine dikkat çekmektedir. Buradan hareketle, bireyin yaratıcılığının çevresi tarafından da kabul ve değer görmesinin de önemli olduğunu söyleyebilir. Sosyal, kültürel, politik faktörlerin bireylerin yaratıcılığı üzerinde etkisi olduğu söyleyebilir (Amabile ve Pillemer, 2012).



Şekil 2. Yaratıcılığın Bileşenleri (Csikszentmihalyi ve Wolfe, 2014)

Bir ürünün yaratıcı olabilmesi için değerli, uygulanabilir ve orijinal olması gereklidir. Ürünün değerli olup olmadığı bireyin ötesinde destekleyici ve değerlendirici bir bağlamı gerektirir. Ancak ürünün başarılı olarak değerlendirilebilmesi için de uygulanabilir olması önemlidir. Orijinallik ise yaratıcı süreçte zaten olmazsa olmaz kısımdır (Csikszentmihalyi ve Wolfe, 2014). Okullarda bireylere kendiliğindenlik ve bireysellik için yeterli fırsatlar sağlanarak, uygun görevler belirlenerek, yaratıcı başarıları ödüllendirerek ve uygun rehberlik ve teşvik sağlayarak benzersiz yaratıcı potansiyellere sahip öğrencilerin genel yaratıcı yeteneklerinin gelişimi desteklenebilir (Ausubel, 1964).

Okul ortamında yaratıcılığı kolaylaştırmaya yönelik her türlü çaba, müfredat ve eğitim programları tarafından belirlenen hedefleri gerçekleştirmeyi sağlayacak bireylerin, yani öğretmenlerin rolü mutlaka dikkate alınmalıdır. Standartlaştırılmış önlemlerin ve özel eğitim programlarının mevcudiyetine bakılmaksızın, sınıfta yaratıcılığın kolaylaştırılması, nihayetinde öğretmenin öğrencilerdeki yaratıcı potansiyeli belirleme, yaratıcı sonuçları tanıma, kişisel nitelikleri ve bilişsel süreçleri teşvik etme becerisine bağlı olacaktır. Bu bağlamda eğitim ortamını daha nitelikli hale getirecek şekilde yapılandırarak yaratıcılığa elverişli ortam hazırlanmalıdır (Diakidoy ve Kanari, 1999). Nitekim 2019 Türkçe dersi öğretim programında sekiz başlık altında ele alınan yetkinliklerde (ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide yetkinlik, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade) bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu yetkinliklerden inisiyatif alma ve girişimciliğe ilişkin yetkinlik başlığı altında yaratıcılık kavramına yer verilmektedir. Ayrıca programın ölçme ve değerlendirme kısmında eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir. Bu noktada özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir (MEB, 2019) şeklinde ifade edilmiştir.

Özellikle yaratıcılığın gelişimi ve desteklenmesi konusunda öğretmenler önemli bir rol üstlenmektedir. Yaratıcılık; bilişsel yeterlilikler, özellikler, süreçler ve etkinlikler ile kişilik, tutum ve motivasyon özelliklerinin karmaşık bir etkileşimini içermektedir (Annis, 1998). Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin yaratıcılığını geliştirme ve destekleme konusunda hem bilişsel hem de duyuşsal özelliklerini desteklemelidir.

Bilişsel kategori içinde yaratıcılık, geniş ve akıcı bir bilgi yapısının, eleştirel düşünmenin, problem çözmenin, karar vermenin ve üstbilişsel becerilerin geliştirilmesini ve etkin kullanımını gerektirir. Yaratıcılıkta aile ve okuldaki gelişimsel deneyimler ile sosyal ve tarihsel bağlam gibi çeşitli “çevresel” koşullar da önemli bir rol oynamaktadır (Annis, 1998). Yaratıcılığın, insanların deneyimlerinden anlam çıkardıkları karmaşık ve öznel bir olgu tanımlaması gereği, öğretme-öğrenme, öğretmen-öğrenci ve akran etkileşimlerinin gerçekleştiği hem sosyal hem de akademik bir ortam olması sebebiyle sınıfta öğretmenler öğrencilerine çeşitli deneyim fırsatları sunabilmelidir (Sak, 2004). Düşünme, hatırlama, yorumlama, merak, keşfetme, ifade etme gibi okuma ve yazma etkinlikleriyle de bireylerin yaratıcılığı geliştirilebilir (Wang, 2012). Ayrıca sınıf içerisinde çeşitli olay, duygu, düşünce, kurgu ile hazırlanmış nitelikli metinler yoluyla çocukların yaratıcılığı teşvik edilebilir.

3. Yaratıcı Okuma

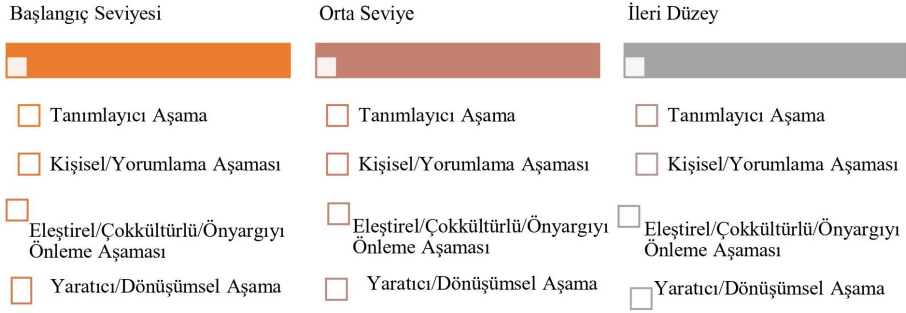
Hem yenilik hem de yararlılıkla sonuçlanan yönlendirilmiş bir içsel süreç olan yaratıcılık (Moorman ve Ram, 1996), okuma sürecinde yazarın sunduğu metinden anlam oluşturulurken okuyucunun yeni bilgiyi bilişsel Yaratıcı okuma, düşünmeyi, hayal etmeyi ve okuyucunun düşüncelerinin ürünü olan fikirlerin ortaya çıkmasını gerektirir. Okuyucu kendinden bir şeyler verir (Adams, 1968). Günümüz dünyasında bireylerin sadece okunan metni anlamakla kalmayıp aynı zamanda üstbilişsel becerileri de kullanarak metinle etkileşimde bulunmaları beklenmektedir (Akkaya, 2018). Bu durumda da yaratıcı okumanın yapılandırmacı yaklaşım için uygun bir okuma olması kaçınılmazdır.

Yaratıcı okuma, okuyucunun hayal gücünde yazarın olay örgüsüne, ortamına ve karakterlerine yaptığı benzersiz ekleme olarak tanımlanmaktadır.

Bu eklemelere; yazarın yazdıklarının ötesindeki ayrıntıların gelişimini, olay örgüsünde önemli bir dönüm noktasından sonra anlatının gelişimini, yazar tarafından geliştirilenlerin ötesinde ortamları, karakterlerin motivasyonlarını, karakterler arasındaki ilişkileri, okuyucu kendisini, yazarın tasvir ettiği karakterlerin ve olayların bir katılımcısı olarak hayal etmesi örnek olarak verilebilir (Oliver ve Casey, 1976). Okuyucunun yeni kavramları anlaması ve bir bütün olarak metnin tutarlı bir yorumunu oluşturması bakımından gereklidir. Yaratıcı okuma, okuyucu için yeni olan kavramları içeren metinlere uygulanan okuma görevi olarak tanımlanmaktadır. Bir metnin tüm öğelerinin okuyucuya tanıdık gelmesi nadirdir. Bir metni okumak için okuyucunun yeni kavramlar üzerinde yaratıcı bir anlayış geliştirmesi gerekecektir (Moorman ve Ram, 1996). Yaratıcı bir okur okuduğu metinde yeni ilişkiler görür, yeni kombinasyonlar yaratır, göreceli ilgisiz unsurları belirler, okuduklarını tutarlı bir bütün halinde sentezler, yeni anlamlar keşfetmek için belirli bilgi parçalarını yeniden tanımlar veya dönüştürür veya bilinenlerin üzerine inşa eder. Okuma sürecinde bunların gerçekleşebilmesi için kişinin kendi deneyimlerine açık olması ve okudukları üzerinde derinlemesine düşünmesi, sunulan fikirler arasındaki ilişkileri keşfetmesi, bunları kendi deneyimleri ışığında değerlendirmesi gerekir. Okudukları hakkında sorgulayıcı bir tavır takınmalıdır (Torrance, 1965). Yaratıcı okuma okurun, hayal gücünde yazarın olay örgüsüne, ortamına ve karakterlerine yaptığı benzersiz eklemeler olarak görülmektedir. Okurun bu eylemi, okuyucunun kişisel ve dolaylı deneyimlerine dayanır ve yaratıcı okumanın ürünü olarak okur okuma zevki ve kendi kişisel evrenini daha iyi anlayacaktır (Andresen ve Pavlak, 1976). Yaratıcı okumada okur okumaya devam ettikçe ortak yazar olur. Yazarın yazdıklarına eklemeler yapar. Anlamı zenginleştirir, görselleştirir, kendi hayatından belirli ifadeleri doğrulayan veya reddeden deneyimler çağırır, bunların mevcut diğer koşullarla olan ilişkisini görür, neyi kabul etmeye istekli olduğuna karar verir, ileriye tahmin eder hatta bazı tahminler yanlışsa yazarın hatalarını belirler (Gainsburg, 1961).

Yaratıcı okumanın iraksak ve yakınsak okuma olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Iraksak okumada yazarın fikirleri yeni fikirlere ulaşmada sıçrama tahtası olarak kullanılır. Iraksak yaratıcı okumada öğrenciler analogiler, kişileştirme, eklemeler, çıkarma, ayırma, yeniden tanımlama, tahmin, yeniden düzenleme, olasılık, sıkıştırma vb. gibi akıl yürütme araçlarını kullanabilirler. Yakınsak okumada ise yazarın ve okuyucunun fikirlerini bir soruna verilen mevcut bir yanıt üzerinde birleştirmek için okuma yapılır. Iraksak yaratıcı okuma zihnin

kuma, zihnin geleneksel bilginin dayattığı kısıtlamalardan olabildiğince özgür olmasını gerektirirken, yakınsak yaratıcı okuma geleneksel bilgiyi kullanır (Smith, 1965). Yaratıcı okuma; başlangıç, orta ve ileri seviye olmak üzere üç seviyeden oluşmaktadır. Her bir seviye kendi içerisinde tanımlayıcı, kişisel/ yorumlayıcı, kritik/çokkültürlü/önyargıyı önleme ve yaratıcı/ dönüşümsel aşama olmak üzere dört aşamaya ayrılmaktadır.



Şekil 3. Yaratıcı Okuma Aşamaları

Yaratıcı okuma aşamalarından *tanımlayıcı aşamada* okunan hikâyenin ve kavramlarının anlaşılmasını sağlamak için sorular sorulurken; *kişisel/yorumlama aşamasında* kişisel deneyimlerin, duyguların ve duyguların paylaşılmasına yönelik sorular sorulmaktadır. *Eleştirel/çokkültürlü/önyargıyı önleme aşamasında* eleştirel düşünmeyi ve önyargı karşıtı farkındalığı teşvik eden sorulara yer verilirken son aşama olan *yaratıcı/dönüşümsel aşamada* ise eşitlik, adalet ve barışı destekleyen sosyal değişim için tutumları teşvik eden sorulara yer verilmektedir (Ada ve Campoy, 1987). Okur ilk aşama da metinde karşılaştığı kavramları bilecek, ardından bu kavramların deneyimleri, daha önce bildikleri, yaşantıları ile ilişkilendirerek yorumlayacak, ardından çıkarımlarda bulunacak ve değerlendirecek ve son olarak da edindikleri bilgilerle yeni bir ürün ortaya koyacaktır.

Yaratıcı okumada bu üç seviyeden başlangıç ve orta seviye birbiriyle yakından ilişkilidir. Bu süreçler diyalog başlatma sorularıyla başlamaktadır. Bu sorularla öğrencileri kitap, metinler hakkında düşünebilmeyi ve bu ürünleri kendi deneyimleriyle ve gelecekteki eylemlerle ilişkilendirme hedeflenmektedir. Soruların tek cevabı bulunmamaktadır. Sorular grup veya bireysel olarak öğrencilere yöneltilerek diyalog süreci başlatılmış olmaktadır (Aytan, 2014). Çotuksöken (2006), yaratıcı okuma uygulamasının üç aşamada gerçekleştiğini ifade etmektedir. İlk aşamada metin seçilir ve metin okuma sürecine güdüleme, ön bilgilerin kontrolü gibi hazırlıklar yapılır. İkinci aşamada metinle etkili bir iletişim kurularak metnin anlaşılması ve kavranması gerçekleştirilir. Son aşamada

ise okurun metinle ilgili yazılı veya sözl bir ürün ortaya koyması, metinden edindiği bilgileri yaşamıyla ilişkilendirmesi, yaşamına aktarması beklenir. Başka bir deyişle yaratıcı okuma kavram üretme ve kavram birleştirme eylemleriyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda alıcı bir dilsel beceri olan okuma, verici bir dilsel beceriye düşürülmektedir (Uzun, 2009). Ancak yaratıcı okumanın gerçekleşebilmesi için bireyin ön koşul niteliğinde olan okuduğunu anlama becerisini kazanmış olması gerektiği, eleştirel okuma aşamasının üst düzey beceriler gerektirdiğinden zorlanılacağı unutulmaması gerekmektedir. Ayrıca yaratıcı okuma aşamasında ise ön yargılardan uzak, farklı ve sıra dışı fikirlere yaklaşımın önemli olduğu da göz ardı edilmemelidir (Yurdakal, 2018). Bu bağlamda bireylerin deneyimleri, bilgi düzeyi, dil becerisi, yetiştiği ortam, motivasyonu farklı olacağı için her okurun da yaratıcı okumadan çıkarımları farklı olacaktır. Bu nedenle öğrencilere yaratıcılıklarını destekleyici, onları teşvik edici, güdüleyici öğrenme ortamları hazırlanması önemlidir.

3.1. Yaratıcı Okuma Stratejileri ve Etkinlikleri

Öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmek için yaratıcılıkları desteklenmelidir. Yaratıcılığın geliştirilmesine dair çeşitli uygulamalar önerilmektedir. Geliştirilen etkinlikler geçmiş bilgiler üzerine yeni deneyimlerin geliştirilmesi, çalışma becerilerini kazandırma, sunumlar, medya mesajları ve kültürel eserler oluşturma, çeşitli senaryolar aracılığıyla düşünmeyi teşvik etme, çoklu çözüm önerileri sergileme ve kavramları dikkate alarak bir eser oluşturma gibi etkinlikler öğretmenlerin öğrenci gelişimini, özellikle de yaratıcılık gelişimini şekillendirmek için kullanılabilir (Kaplan, 2019). Her öğretmen, sınıftaki çocukların yeteneklerine uygun yaratıcı etkinlikler seçmeli ve oluşturmalıdır. Adams (1968) özellikle ilkökul öğrencilerine yönelik çeşitli yaratıcı okuma etkinlikleri önermektedir:

- Hikâyenin başlığından hikâyenin ne hakkında olduğunu tahmin etme, hikâyeyi okuduktan sonra benzerlik ve farklı noktalarını karşılaştırma.
- Rehberlik sırasında öğretmen tarafından sorulan soruları yanıtlama. Okuma sırasında: “Devamında ne olacak?, Neden öyle düşünüyorsun?” gibi sorular yöneltme
- Çizimlerin doğruluğunu tartışma; gerçek hayattaki nesnelerin rengi ve özellikleri, boyutları üzerine konuşma gibi
- Hikâye karakterlerini değerlendirme, karakterlerden hoşlanıp hoşlanmadığına karar verme

- Hikâyeyi farklı hikâye karakterlerinin bakış açısından anlatma veya yazma
- Hikâyedeki etik sorunları tartışma
- Sözlü, resimli veya yazılı olarak yeni hikâye sonları oluşturma
- Hikâye olaylarının günümüzde gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini tartışma; Neden olur veya neden olmasın?
- Hikâyeye başlamadan önce neler olabileceğini ve hikâye bittikten sonra neler olabileceğini tartışma.
- Algılama ilişkilerini içeren soruları yanıtlama. Örneğin; “Aynı durumda olsaydınız ne yapardınız?, Başınıza hiç böyle bir şey geldi mi?”
- Hikâyeyi yazar tarafından yazıldığı gibi canlandırma, farklı olaylar ve diziler ve/veya yeni sonlar ekleme.

Yaratıcı okuma, bir hikâye dramatize edildiğinde, müziğe uyarlandığında, dans edildiğinde, görsel sanatlar aracılığıyla yorumlandığında veya bir karakter veya tema yeni ve farklı bir şekilde kullanıldığında gerçekleşir. Ayrıca kelimeler üzerine yapılan etkinlikler çocukların kelimelerin çağrışımsal gücünü fark ederek bağlantılar kurmasını yine mecazi dili ve etimolojiyi inceleyerek kelime dağarcıklarını zenginleştirmesi sağlanabilir. Bunun yanı sıra öğrencilere karşılaştırmalı okuma fırsatları sunulurken, bir konuyu derinlemesine okumaları sağlanabilir (Boothby, 1980). Yaratıcı okumanın öğrenilmiş bir davranış olduğu ve soruların ustaca kullanılmasıyla en iyi şekilde öğretilebileceği söylenebilir (Smith, 1969; Wikstrom, 1976).

Öğretmenlerin öğrencilere yönlendireceği açık uçlu soruların özgürleştirici ve zihin geliştirici olmalarının yanı sıra sorular öğrencileri tek bir yanıtla sınırlamayan, duruma ilişkin tüm olasılıkları inceleme şansı veren nitelikte olması onları yaratıcılığa teşvik edecektir (Sullivan, 1972). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin notlar, puanlar gibi dışsal motivasyon ödülllerinden ziyade öğrenmeye, anlamaya ve görevlerde ustalaşmaya odaklanmasına yardımcı olması gerekir. Öğrencilerin yaratıcılıklarını ifade etmeye istekli olmaları için, fikirlerinin -özellikle de alışılmamış olanların- sınıfta hoş karşılandığını hissetmeleri gerekir. Bunun yanı sıra geri bildirimde bulunma, öğretmenlerin öğrencileri risk alma ve yeni fikirlerin ifade edilmesi konusunda cesaretlendirmeleri ve öğrencilerin fikirlerini nasıl geliştirebilecekleri veya farklı bir bağlama nasıl uyarlayabilecekleri konusunda bilgi paylaşımları da yaratıcılığı teşvik etmede önemlidir (Beghetto, 2005; Zhou, 2003; Fasko, 2001). Yaratıcı okuma etkinliklerine ilişkin bazı örnekler şunlardır: (1) yazarın

yazdıklarının ötesinde ayrıntıların gelişimini hayal etmek, (2) olay örgüsünde önemli bir dönüm noktasından sonra bir anlatının gelişimini hayal etmek, (3) yazar tarafından sunulanların ötesinde ortamları hayal etmek, (4) karakterlerin motivasyonlarını sunulandan farklı hayal etmek, (5) karakterler arasındaki ilişkileri hayal etmek, (5) karakterler arasındaki ilişkileri hayal etmek, (6) okuyucunun kendisini, yazar tarafından tasvir edilen karakterlerin ve olayların koşullarının bir katılımcısı olarak hayal etmesi (Andresen ve Pavlak, 1976). Ayrıca Padgett (1997), yaratıcı okuma çalışmalarında kullanılabilecek tek kelime değişimi, alternatif satırlar, satır döngüsü, aktarma, kenar bulanıklaştırma, sayfa atlama, sayfa tekrarı, göz-zihin ayrımı, sütun karışıklığı, katlama yöntemi (Çapraz satır-sütun karışımı), kitapların düellosu, gün veya gece tonlaması, şablon oluşturma, sessizlik, yabancı diller, yazma, boş sayfa okuma gibi çeşitli teknikler önermektedir. Yaratıcı okumanın çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada ve okumayı sevdirmede etkili bir okuma yaklaşımı olduğunu söylemek mümkündür (Kasap ve Susar Kırmızı, 2017; Türkel ve Ünlüçömert, 2013; Barret, 2001). Yaratıcı okuma materyalin ve okurun deneyimlerinin içine girer, okurun; eleştirel analiz, sentez ve materyali değerlendirmek için okumasını sağlayarak basılı sayfanın ötesine geçmesini sağlar (Wikstorm, 1976). Yaratıcı okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimine ve başarılarına katkı sağladığı düşünülmektedir (Bakı, 2020). Ayrıca kitap okumaya özendirme, çok yönlü ve eleştirel düşünme, etkin katılım sağlama, yaratıcılık ve üretici gücün ortaya çıkmasında oldukça etkilidir (İpşiroğlu, 2006). Özetle yaratıcı okuma; hayal gücünün gelişmesi, kendini yazılı ve sözlü ifade edebilme, sorgulayıcı bakış açısı kazanma, eleştirel okuma becerisi kazanmaya yardımcı olacaktır.

4. Yazma

Yazma, iletişim kurmada, duygu, düşünce ve tasarıların, tecrübelerin aktarılmasının yollarından biridir (Arıcı ve Urgan, 2015). Duygu ve düşüncelerimizin ifade edilmesinde kullanılan temel dil becerilerden biri olan yazma becerisinin kazandırılması da küçük yaşlarda sağlanmaktadır. Henüz yazı sembollerini kullanmayı bilmeyen çocuklar duygu ve düşüncelerini aktarmak için resim, çizgi, karalama, harflere benzeyen çeşitli semboller kullanmaktadırlar. Ancak yazı sembollerinin doğru ve geçerli bir şekilde öğretimi ve yazılı bir ürün ortaya koymak için gerekli eğitimi sistematik ve planlı bir şekilde okullarda almaktadırlar. Yazma becerisini, bireysel bir eylem olarak değil sosyal bir eylem olarak ele alan Dyson (1995), yazmayı küçük yaştaki çocukların fikirlerini,

diğer insanlarla etkileşimini sağlamada kullandıkları yazılı metinler, resimler, konuşulanlar gibi çeşitli kültürel materyallerin iç içe geçtiği sosyal bir hizmet olarak görmektedir.

Yazma aşamaları göz önünde bulundurulduğunda çocuklarda yazı anlayışı belirli aşamalarda gerçekleşir. Bu aşamalar sırasıyla karalama, doğrusal tekrarlama, rastgele (plansız) harf oluşturma, seslerle ilişkilendirerek yazma, hecelemeye geçiş ve normal yazma aşamasıdır (Akyol, 2015). Bu aşamaları sırasıyla başarılı bir şekilde geçen çocuk zamanla yazmanın mekanik boyutundan ziyade içeriksel boyutuna odaklanacaktır. Günümüzde çocuklar sadece ders notu, ödev, sınav için değil aynı zamanda çevrimiçi yazışmalar, internet mesajları, web siteleri, e-postalar için de yazmaktadırlar. Yazmanın gerekliliğinin her şartta karşımıza çıktığı bir durumda öğrencilerin yazma konusundaki isteksizlik ve kaygılarının önüne geçilebilirse yazma konusunda da yaratıcılıklarını geliştirmeleri sağlanabilir.

4.1. Yaratıcı Yazma

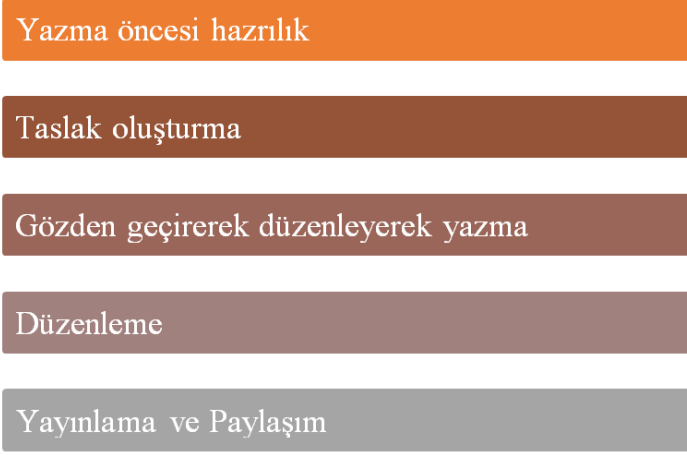
Yazmanın mekanik boyutunu kazanmış bir bireyin temel amacı kendini yazılı olarak en etkili, nitelikli, doğru bir şekilde ifade edebilmektir. Bu bakımdan da yazma, sözlü ifadeden farklı olarak düşünceyi tespit etmekle birlikte, sözden daha çok fikrî çalışmaları içerir (Kaplan, 2010). İyi bir yazı okuyucuya açık, akıcı bir şekilde iletişim yolu sunmanın yanı sıra orijinal ve yaratıcı olma özelliklerini taşır. Yazının yaratıcı olma özelliği; bağlantıların kurulması, ifade araçlarının bulunması ve bilinçaltı meşguliyetlerini ortaya çıkarmasıdır (Ahmad ve McMahon, 2006). Yaratıcı yazma deneyiminin yaratıcı yorumlanması ve temsili yoluyla hem bilgi hem de duygusal farkındalık getiren bir sentezleme sürecidir (NAWE, 2018). Yaratıcı yazma; yaratıcı, özgün bir edebi üretim ya da kompozisyon yaratma gücü olarak tanımlanmaktadır (Ramet, 2010). Yazmanın içerdiği fikri çalışmalarda da yaratıcılık, ifadeyi güçlendirmektedir. Dil çalışmalarında; (1) akıcılık, çok sayıda fikir üretimi; (2) esneklik, çok çeşitli fikirlerin üretilmesi; (3) bir fikri detaylandırma, geliştirme, süsleme veya doldurma ve (4) özgünlük, açık veya sıradan olmayan veya istatistiksel olarak az görülen fikirlerin kullanımı gibi öğelerin yaratıcılığın bileşenleri olduğu söylenebilir (Torrance, 1966; Akt: Chen ve Zhou, 2010). İyi bir yazı oluşturma ve değerlendirme sürecinde fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum aşamalarına önem verilmelidir. Bu süreçler başlangıçta

öğretmen rehberliğinde daha sonra bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmelidir (Karatay, 2011). Yazma; hedef belirleme, planlama ve fikirleri organize etmeyi gerektiren bilişsel bir eylemdir. Yaratıcı yazma; yaratıcılığın nasıl oluştuğunun, yazar ile çevre arasındaki ilişkilerin analiz edildiği bir problem çözme süreci olarak ele alınabilir (Sharples, 1996). Bu bağlamda çocuklar yaratıcı yazma etkinliklerinden yararlanmalıdır. Kapar-Kuvanç (2008), yaratıcı yazmanın temel amaçlarını:

- Duyuşsal algılarının geliştirilerek hayal güçlerini harekete geçirme,
- Bilişsel ve duyuşsal alanlar arasında bağlantılar kurulmasını sağlama,
- Fikirlerini, deneyimlerini, gözlemlerini bir bütünlük içinde kurgulayarak ifade edebilme,
- Düşünme, sorgulama, yorumlama, eleştirme vb. becerilerini geliştirme,
- Zihinsel sınırlandırmaların (kalıplar, ön yargılar) dışına çıkarak, özgün olanı özgürce ifade edebilme, olarak belirtmiştir.

Bir ürün kullanma kılavuzundan edebi şiirlere kadar herhangi bir yazının, deneyimin, bilginin, metin kaynaklarının ve yazarın kendi fikir ve hayallerini kullanarak bir şeyi var ettiği düşünüldüğünde her yazının yaratıcı bir yazı olduğu düşünülebilir (McVey, 2008). Özer ve Şahan (2011) yaratıcı yazmayı, öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel olarak hazır olduğu, her öğrenciye uygun bireysel ve işbirliğine dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı, oluşturulan ürünün paylaşımına önem verilen, ürünle beraber sürecin de dikkate alındığı, tüm süreçte yaratıcılığın desteklendiği yazma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır.

Yazma becerilerinin gelişiminde ürün odaklı ve süreç odaklı yazma olmak üzere iki farklı yaklaşım söz konusudur. 1980 sonrasında yazma eğitiminde süreç temelli yazma yaklaşımının benimsendiği görülmektedir. Bu yaklaşım da yaratıcı yazmaya uygun bir yaklaşımdır. Süreç temelli yaklaşımda temel alınan sadece ürün değil, ürünün ortaya konulmasındaki aşamalar ve yazarın vermek istediği mesajı ne kadar aktarabildiğidir (Temizkan, 2010). Bu bakımından yaratıcı yazmadaki gibi ürünün ortaya çıkarılması süreci önemlidir. Süreç temelli yazma yaklaşımı beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

Yazma öncesi hazırlık aşamasında konu seçimi, amaç/hedef kitleyi belirleme/ yazı türünü belirleme, konuyla ilgili fikirler organize edilir; taslak oluşturma aşamasında bir önceki aşamada yapılan hazırlıklar birbiriyle ilişkilendirilerek bir düzene konular ve yazı taslağı oluşturulur; gözden geçirerek düzenleyerek yazma aşamasında ise hazırlanan yazı taslağı metin haline getirilir. Düzenleme aşamasında; hazırlanan metin kontrol edilir, hatalar belirlenip düzeltmeler yapılır; son aşama olan yayınlama ve paylaşım aşamasında ise ortaya çıkan ürün paylaşılır (Akyol, 2006; Arıcı ve Urgan, 2015). Sürece dayalı yazma yaklaşımının aşamaları incelendiğinde planlama, organize etme, ilişkilendirme, düzenleme becerilerinin gelişiminin yanı sıra yazının insanlarla paylaşımı hususu yaratıcı yazmanın hem bireysel hem de sosyal boyutunu yansıtmaktadır.

4.2. Yaratıcı Yazma Becerisinin Gelişimi

Yazma, okullarda genellikle geleneksel bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Bu nedenle de yazma eylemi çocuklar açısından çok da keyifli bir durum olarak algılanmaz. Yazı yazarken sadece kâğıt temizliği, yazının düzgün yazılması, dilbilgisi kurallarına dikkate alma gibi kurallara bağlı kalma yazma eylemine karşı isteksizliğe neden olabilir (Susar-Kırmızı, 2009). Bu nedenle yaratıcı yazmada kuralları göz ardı etmeden ama içerik ve hayal gücünün ön plana çıkarılması önemlidir (Susar-Kırmızı, 2015). Ayrıca yazarlık tarihi ve araştırmalar incelendiğinde düşüncelerimizin ve yazılarımızın toplumsal olarak inşa edildiği, fikirlerimizin, yaşamda karşılaştığımız her şeyden etkilendiğini bu bakımdan da

yazmanın yapılandırmacı ve işbirlikçi bir eylem olduğu söylenebilir (Bishop ve Starkey, 2006). İnsanlar okumayı sadece okuyarak, yazmayı da sadece yazarak öğrenmezler, aynı zamanda yazarak okumayı okuyarak da yazmayı öğrenirler. Öğretmenlerin temel amacı da çocuklarda yazılı dil becerilerini geliştirerek onları hem okuma hem de yazma alanına aktif bir şekilde dâhil edebilmektir (Goodman ve Goodman, 1983). Yazarak okuma becerilerini geliştiren bireyler:

- tahminde bulunma
- görsel canlandırma (konumları, yerleri, insanları vb)
- önceki olaylara gönderme yapma
- empatik tepki verme (kahkaha, gözyaşı, iç çekme vb.)
- ne söylenip söylenmediğine cevap verme
- açıklanmayan şeyleri hayal etme
- olay/kişiler arasında ilişkilendirme yapabilirler (Green, 2009).

Bu bağlamda yazmanın yaratıcı ifade için etkili bir araç olduğu bilindiğinden, okuma ve yazmanın etkileşimi, öğrencilere yaratıcı üretimle ilgili deneyimler kazandırmak için iyi bir uygulama olarak gözükmektedir (Smith, 1971). Okuma ve yazma becerileri birbiriyle ilişkilidir, iyi bir okuma becerisi, yazma becerisini olumlu etkilemektedir (Parodi, 2007; Tanju, 2010; Dölek, 2021; McGinley ve Tierney, 1989; Corden, 2007). Daha iyi okuyucuların daha iyi düşünürler olduğu, dolayısıyla da iyi yazarlar olduğu düşüncesinden hareketle okuma becerilerinin de dikkate alınması gereklidir. Bu durumu göz ardı eden herhangi bir yazar, becerilerini zaten geliştirmede sorun olduğunu görecektir (Melrose, 2007). Bu durumda da okuma yaratıcı yazarlık becerilerinin gelişimi için üzerinde durulması gereken önemli bir süreçtir. Yaratıcı yazma sorunları çözmek, sorunları tespit etmek, kafa karışıklığı yaşanan bir durumu yeniden düşünmek ve en önemlisi düşünme biçimlerini geliştirmesi açısından bir düşünce aracı olarak görülebilir (Pawliczak, 2015).

Bireylerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması ve öğretim tekniklerinin kullanımı önemlidir (Thomson, 2013). Yaratıcı yazma; yazılı dilde akıcılığın; yaratıcı düşüncüyü ve merakı desteklediği söylenebilir (Ritchie, Luciano, Hansell, Wright ve Bates, 2013). Tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi yaratıcı yazma becerisinin gelişimi için de öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu görevlerin başında öğrenme için gerekli olan rehberlik gelmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilere hikâye oluşturmaları, metinlerde önemli öğeleri göstermeleri hususunda

bizzat uygulamalarla ve geri bildirimlerle bu süreci yönlendirmeleri önemlidir. Yapılandırılmış bir öğrenme bağlamında öğrenciler risk almayı, öğrenme ihtiyaçlarına uygun sorular tasarlamayı öğrenirler. Tüm öğrenciler fikirleri keşfetmeye ve yazar olmanın zorluklarını karşılamaya hazır olmasa da, kaygıyı en aza indiren ve merakı en üst düzeye çıkaran bir öğrenme ortamı oluşturmanın öğretmenin sorumluluğunda olduğu dikkate alınmalıdır. Bunu yapabilmek için de farklı öğrenme stillerini dikkate alarak, öğretim uyarlanmalıdır (Thomson, 2013).

Yaratıcı düşünmeyi teşvik etmede; yaratıcı yönerge stratejileri, öğrenci merkezli etkinlikler, multimedya yardımı, sınıf yönetimi, öğretim içeriği ile gerçek hayat arasındaki bağlantı, açık uçlu sorular önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik yaratıcılık bileşenlerinin (alanla ilgili beceriler, yaratıcılıkla ilgili süreçler ve içsel görev motivasyonu) birbiriyle ilişkili olduğuna özellikle dikkat etmelidir (Horng, Hong, Chanlin, Chang ve Chu, 2005). Benzer şekilde, öğrencilerin deneyimlerini yazılarına dâhil etmelerine olanak tanıyan yazma etkinlikleri tasarlayarak, yazılarındaki netlik ve derinlik düzeyini artırmakla kalmayacak yazma konusunda daha aktif bir katılım sergileyeceklerdir (O'Farrell, 2005). Ancak yaratıcı yazma yaklaşımının etkin olacağı bir programın bazı ilkeleri taşıması gerekmektedir. Bu ilkeler (Secondary Level English Arts Curriculum Reference Committee, 1998, Akt: Maltepe, 2006) aşağıdaki şekliyle sıralamıştır:

- Yaratıcı yazma yaklaşımına yönelik hazırlanan programda, öğrencilerin kendi yaşantıları üzerinden öğretim yapılmalıdır.
- Öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmelidir.
- Yaratıcı yazma yaklaşımında daha çok anlamın oluşturulması üzerine odaklanılmalıdır.
- Yaratıcı yazma yaklaşımında okuma becerilerinin önemi mutlaka vurgulanmalıdır.
- Öğretmen öğrencilere rehberlik etmeli ve öğrencilerin yazılarına hoşgörülü yaklaşmalıdır.
- Yaratıcı yazmaya yönelik etkinliklerde öğrencilerin seçim ve ilgileri dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilerin hayal gücünü kullanmaları ve geliştirmeleri desteklenmelidir.
- Yaratıcı yazma ürünleri paylaşılmalı ve üzerinde tartışılmalıdır.

- Öğretmen rehberlik etmenin yanı sıra öğrencilerle birlikte kendisi de yazmalıdır.

Yaratıcı yazma becerilerinin gelişiminde öykü yazma özellikle ilkökul çağındaki çocuklar için sıklıkla kullanılması gereken bir yazma biçimidir. Çocukların hikâye yazmalarının gerekliliği; eğlenmek, sanatsal ifadeyi teşvik etmek, yazmanın işlevselliğini ve değerini keşfetmek, hayal gücünü geliştirmek, düşünceyi netleştirmek, kimlik kazanma ve son olarak okuma ve yazmayı öğrenmek olmak üzere yedi başlık altında ele alınmıştır (Tompkins, 1982). Öykülerin yanı sıra öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede şiir, günlük, masal gibi serbest kompozisyon etkinliklerinin ve bu amaca yönelik eğitim önemlidir (Ulu, 2019). Yaratıcı yazma alıştırmaları, öğrencilerin düşünce ve görüşlerini keşfetmelerinin yanı sıra, bunları tutarlı fikirler halinde düzenlemeleri için bir fırsat sağlayacaktır. Böylece kendilerini yazılı dilde özgürce ifade etmelerini ve düşüncelerin düzenlenmesi ve organize edilmesini sağlayacaktır (Bartscher, Lawler, Ramirez ve Schinault, 2001). Yaratıcı yazma, öğrencilerin hayal gücünü, yaratıcılığını, düşünme becerilerini, kendilerini özgürce ifade etme becerilerini ve yazılı anlatım becerilerini geliştirirken aynı zamanda belirli bir düzeyde özgüven kazanmalarına da yardımcı olmaktadır (Akkaya, 2014; Erdoğan, 2012).

4.3. Yaratıcı Yazma Yöntem ve Teknikleri

Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişiminde çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir. Yaratıcı yazma öğretiminde kullanılacak yazma yöntemlerini Böttcher (1999) altı başlık altında ele almıştır (Maltepe, 2006):

- *Fikir birliği yöntemi*: Bu yöntemde sunulan bir tema çerçevesinde fikirlerin, duyguların, görsellerin vb. bir ağ gibi bireysel olarak şekillendirilmesi sağlanır.
- *Yazma oyunları*: Yazmayı eğlenceli hale getirmek için çeşitli yazma oyunlarının kullanıldığı işbirlikli çalışmaya fırsat tanıyan bir yöntemdir.
- *Kurallar ve yöntemlere göre yazma*: Bu yöntemde öğrencilere verilen örnek metinler üzerinden yazılarını şekillendirmeleri ve geliştirmeleri istenir.
- *Edebi yazma ve edebi türlere göre yazma*: Öğrencilere önceden sunulan edebi metinler ve barındırdığı kurallar dikkate alınarak metinler yazılır. Bu yöntemle hem çeşitli ifade biçimleri hem de farklı bakış açıları sunulur.

- *Uyarıcı yazma:* Bu yazma yöntemiyle görseller, müzik, kelimeler, cümleler, paragraflar vb. gibi çeşitli yazma uyaranları öğrencilere sunularak metin yazmaya teşvik edilir.
- *Yaratıcı metinleri sürekli yazma:* Bu yöntemde diğer beş başlık altında yer alan yöntemlerin birlikte kullanılarak metinlerin yaratılması sağlanır. Buradaki önemli nokta öğrencilerin yüksek motivasyonla yöntemler arasında ilişkilendirmeler yapması beklenir.

Yaratıcı yazma becerisi de diğer beceriler gibi geliştirilebilir bir beceridir. Bu becerinin gelişiminin de bir süreç içerisinde desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle yaratıcı yazma becerisinin gelişimi için çeşitli yöntem ve tekniklerle öğrencilerin yazmaya teşvik edilmesi önem kazanmaktadır. Oral (2008), yaratıcı yazma becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesine yardımcı olacak çeşitli teknikler önermiştir.

- *Doğa ve Çevre Gezileri:* Öğrencilere doğa ve çevre gezileri yaptırılarak doğadaki varlıkları, durumları gözlemlenmesi istenir.
- Gözlemleri sonucunda doğadaki varlıkların özellikleri hakkında düşünmeleri, hayal kurmaları, farklı fikirler üretmeleri, daha önce fark etmedikleri bağlantılar kurmalarına fırsat verilir.
- *Pencere Problemi:* Öğrencilere şiir yazma konusunda kullanılacak bir tekniktir. Bu teknikte öğrencilerden var olan veya hayal ettikleri bir mekâna bir pencereden bakar gibi düşünmeleri istenir. Pencereden bakıp gördükleri varlıklar ve özellikleri ile ilgili şiir yazarlar.
- *Cümle Birleştirme:* Öğrencilere birbiriyle bağlantısı olmayan cümleler verilerek, öğrencilerden birbiriyle ilişkili cümlelerden oluşan paragraf ya da metin oluşturmaları istenir.
- *Kullanılan Dili Tahmin Etmek:* Öğrencilere yabancı dilde olan ve jest ve mimiklerin yer aldığı bir film kesit sunularak öğrencilerin film konusu, karakterleri vb. hakkında konuşmaları, fikirlerini ve tahminlerini belirtmeleri istenir.
- *Müzik ve Fotoğraflar Eşliğinde Yazmak:* Bu teknikte yazma çalışması yapılacak konuyla ilgili görseller öğrencilere uygun bir müzik eşliğinde sunulur. Öğrenciler görsellerde gördükleri hakkında duygu, düşünce, deneyim, hayal gücünü katarak yazılarını üretirler.
- *Öykü Karakterleri Oluşturmak:* Öğretmen öğrencilere cinsiyet, fiziksel görünüm, kişilik, meslek, sevdiği uğraşlar vb. başlıkların yer aldığı kâğıtları dağıtır. Öğrenciler her başlıktan bir kâğıt seçer. Seçtikleri kâğıtlardan da yararlanarak metinler yazarlar.

Bahsedilen tekniklerin dışında rüyalardan öykü oluşturmak, günlük veya anı defteri tutmak, yemek tarifi yazma, beyin fırtınası, senaryo yazma, bir hayvanı konuşurma, zihin haritası, kavram haritası, soru-cevap, sergi tekniği, düşünce kümesi oluşturma vb. tekniklerin kullanıldığı çalışmalar bulunmaktadır (Beydemir, 2010; Demir, 2011; Kasap 2009; Öztürk, 2018; Razgathioğlu, 2019; Türkyılmaz, 2021). Öğrencilere yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede çeşitli teknikler kullanılabilir. Ancak bu teknikler kullanılırken unutulmaması gereken önemli noktalardan biri de öğrencilerin duygu ve düşüncelerini aktarırken yadrganmayacakları, fikirlerinden dolayı eleştirilmeyecekleri, yaratıcılıklarının sınırlandırılmayacağı öğrenme ortamları yerine yaratıcılıklarının teşvik edileceği ve destekleneceği öğrenme ortamları sunulmasıdır.

Kaynakça

- Ada, A. F. & Campoy, F.I. (1987). Celebrate cinco de mayo with the mexican hat dance creative reading methodology. *Reports-Evaluative; Speeches/ Meeting Papers*. 1-3.
- Adams, P, J. (1968). *Creative reading*. International reading Association, Boston.
- Ahmad, R. & McMahon, K. (2006). The benefits of good writing: or why does it matter that students write well? Davies, S., Swinburne, D. & Williams, G. (Ed.) *Writing Matters*. The Royal Literary Fund,
- Akkaya, N. (2014).Elementary teacher'a views on the creative writing process: an evaluation. *Educational Sciences: Theory & Practices*, 14 (4), 1499-1504.
- Akkaya, N. (2018). Creative reading skill. Güneş, F. & Söylemez, Y. (Ed.) *The skill approach in education: from theory and practice içinde* (s. 186-204). Cambridge Scholars Publishing
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Amabile, T.M. & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the social psychology of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 46 (1), 3–15.
- Andresen, O. & Pavlak, C. (1976). *A test to evaluate creative reading of fiction at the high school level*. 6 th International Reading Association World Congress on Reading, Singapore.
- Annis, D. B. (1998). Fostering creativity in philosophy. *Metaphilosophy*, 29, 95-106.

- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2015). *Yazılı anlatım*. Pegem Akademi.
- Ausubel, D. P. (1964). Creativity, general creative abilities, and the creative individual. *Bulletin of The Council for Research in Music Education*, 3, p.i-v.
- Aytan, N. (2014). Yaratıcı okuma becerisini geliştirme yolları ve yöntemleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 1 (3), 1-15.
- Bakı, Y. (2020). The effect of critical reading skills on the evaluation skills of the creative reading process. *Eurasian Journal of Educational Research*, 88, 199-224.
- Barret, K. B. (2001). *Using technology and creative reading activities to increase pleasure reading among high school students in resource classes*. (Doctoral Thesis). Nova Southeastern University.
- Bartscher, M. A., Lawler, K. E., Ramirez, A. J. & Schinault, K. S. (2001). Improving student's writing ability through journals and creative writing exercises. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field Based Masters Program.
- Beghetto, R. A. (2005). Does assessment kill student creativity? *The Educational Forum*, 69 (3), 254-263, DOI: 10.1080/00131720508984694
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişişine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bishop, W. & Starkey, D. (2006). *Keywords in creative writing*. All USU Press Publications.
- Boothby, P. R. (1980). Creative and critical reading for the gifted. *The Reading Teacher*, 33(6), 674-676.
- Brunning, H. R., Schraw, J. G., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Z. N. Ersözlü, & R. Ülker, Çev.). Ankara: Nobel.
- Chen, S. & Zhou, J. (2010). Creative writing strategies of young children: evidence from a study of chinese emergent writing. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 138-149.
- Corden, R. (2007). Developing reading-writing connections: the impact of explicit instruction of literary devices on the quality of children's narrative writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 269-289.
- Creative writing research benchmark statement* (2018). The NAWA Higher Education Committee.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *The systems model of creativity*. Springer.

- Csikszentmihalyi, M.& Wolfe, R. (2014). *New conceptions and research approaches to creativity: implications of a systems perspective for creativity in education* in The systems model of creativity. Springer.
- Çotuksöken, Y. (2006). *Okuma etkinliği ve yazınsal metinler bağlamında yaratıcı-yaratıcı okuma yöntemi*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Demir, T. (2011). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Diakidoy, I.N. & Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, 25 (2), 225-243.
- Dölek, O. (2021). Okuma alışkanlığı ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının yazma başarımı üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (3), 931-946.
- Dyson, A. H. (1995). The social words of children learning to write in an urban primary school. Strickland, D. S. & Genishi, C. (Ed.) *Language and Literary Series*. Teacher College Press, London.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fasko, D., Jr. (2001). Education and Creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3), 317-327.
- Gainsburg, J. C. (1961). Critical reading is creative reading and needs creative teaching. *The Reading Teacher*, 15 (3), 185-192.
- Green, A. (2009). Creative writing in a level English literature. *New Writing*, 6 (3), 187-195. DOI: 10.1080/14790720903556155
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Goodman, K. & Goodman, Y. (1983). Reading and writing relationships: pragmatic functions. *Language Arts*, 60 (5), 590-599.
- Holden, J. (2004). *Creative reading young people, reading and public library*. Demos.
- Hong, J.-S., Hong, J.-C., ChanLin, L.-J., Chang, S.-H. & Chu, H.-C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29 (4), 352-358.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı okuma projesi*. Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Kurultayı, Maltepe Üniversitesi Yayınları.

- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı Yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kaplan, D. E. (2019). Creativity in education: teaching for creativity development. *Psychology, 10*, 140-147.
- Kaplan, M. (2010). *Kültür ve dil*. Dergâh Yy.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı Yazma ve değerlendirme. Özbay, M. (Ed.), *Yazma Eğitimi*, Pegem Akademi.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi* (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kasap, D. ve Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği: geçerlik güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2017; 13*(1): 166-175. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.305787>
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- McGinley, W. & Tierney, R. J. (1989). Traversing the topical lanscape. *Written Communication, 6* (3), 243-269.
- McVey, D. (2008). Why all wriitng is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International, 45* (3), 289-294.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yy.
- Melrose, A. (2007). Reading and righting: carrying on the 'creative writing theory' debate. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing, 4* (2), 109-117.
- Moorman, K. M. (1997). *A functional theory of creative reading: process, knowledge, and evaluation*. (Doctoral Thesis). Georgia Institute of Technology.
- Moorman, K. & Ram, A. (1996). *The role of ontology in creative understanding*, In Proceedings of 18th Annual Cognitive Science Conference, San Diego.
- National advisory committee on creative and cultural education report* (NACCCE), (1999).
- OECD (2019). *PISA 2018 results volume I: What students know and can do*. Paris: OECD Publishing

- O'Farrell, C. (2005). The write approach: integrating writing activities into your teaching. O'Neill, G., Moore, S., & McMullin, B. (Eds). *In emerging issues in the practice of university learning and teaching*, Dublin: AISHE.
- Oliver, A. & Casey, P. (1976). *A test to evaluate creative reading of fiction at the high school level*. 6th Annual Meeting of the International Reading Association World Congress on reading, Singapore.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. Pegem Akademi.
- Özer, S. ve Şahan, M. (2011). *Yaratıcı yazma ve yaratıcı dramanın Türkçe derslerinde kullanımı ve atölye örnekleri*. https://www.academia.edu/3227553/Yaratıcı_Yazma_ve_YaratıcıDramanın_Türkçe_Derslerinde_Kullanımı_ve_Atölye_Örnekleri
- Öztürk, E. (2018). Yaratıcı yazı yazmanın öğretimi. Akyol, H. Ve Yıldız, M. (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi*. Pegem Akademi.
- Padgett, R. (1997). *Creative reading: what it is, how to do it, and why*. National council of Teachers of English, Urbana.
- Parodi, G. (2007). Reading-writing connections: discourse-oriented research. *Reading and Writing*, 20, 225-250.
- Pawliczak, J. (2015). Creative writing as a best way to improve writing skills of students. *Sino_US English Teaching*, 12(5), 347-352. Doi: 10.17265/1539-8072/2015.05.004.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A. & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educationaş psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39 (2), 83-96.
- Ramet, A. (2010). *Creative writing*. Begbroke, Oxford: How To Books Ltd.
- Razgathođlu, M. (2020). *Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ritchie, S. J., Luciano, M., Hansell, N. K., Wright, M. J. & Bates, T. C. (2013). The relationship of reading ability to creativity: positive, not negative associations. *Learning and Individual Differences*, 26, 171-176.
- Sak, U. (2004). About creativity, giftedness, and teaching the creatively gifted in the Classroom. *Roeper Review*, 26 (4), 216-222.
- San, İ. (1985). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları
- Schutte N.,S. & Malouff , J. M. (2007) Dimensions of Reading Motivation: Development of an Adult Reading Motivation Scale, *Reading Psychology*, 28:5, 469-489, DOI: 10.1080/02702710701568991

- Sharples, M. (1996). An account of writing as creative design. *The Science of Writing*, 127-148.
- Shaughnessy, M. F. (1998). An interview with E. Paul Torrance: about creativity. *Educational Psychology Review*, 10 (4), 441-452.
- Smith, E. H. (1965). Developing creative reading. *Journal of Reading*, 8 (4), 278-282.
- Smith, R. J. (1969). Questions for teachers: creative reading. *The Reading Teacher*, 22 (5), 430-439.
- Smith, R. J. (1971). Reading, writing, and creativity. *The Clearing House*, 45 (6), 350-354.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1), 87-98.
- Sullivan, J. (1972). Liberating children to creative reading. *The Reading Teacher*, 25 (7), 639-642.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4 (7), 51-68.
- Susar Kırmızı (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (181), 93-115.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı'na genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 6 (22), 30-39.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TÜBAR*, XXVII, 621-643.
- Thomson, L. (2013). Learning to teach creative writing. *Changing English*, 20 (1), 45-52. Doi: 10.1080/1358684X.2012.757060
- Tompkins, G. E. (1982). Seven reasons why children should write stories. *National Council of Teachers of English*, 59 (7), 718-721.
- Torrance, E. P. (1965). Guidelines for creative teaching. *The High School Journal*, 48 (8), 459-464.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. (Ed: Sternberg, R.J.) *The nature of creativity*. Cambridge University Press.
- Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: where to start? *Psychological Inquiry*, 4 (3), 232-234.
- Türkçe dersi öğretim programı. (2019). MEB Yy.
- Türkçe Sözlük* (2009). Ankara: Türk Dil Kurumu Yy.

- Türkel, A. ve Ünlücömert, N. (2013). Öğretici metinlere yönelik yaratıcı okuma uygulaması örneği ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 8 (12), 1345-1358.
- Türkyılmaz, M. B. (2021). *Etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisi* (Doktora Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Ulu, H. (2019). Investigation of fourth grade primary school students' creative writing and story elements in narrative text writing skills. *International Journal of Progressive Education*, 15 (5), 273-287. DOI: 10.29329/ijpe.2019.212.18
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, 143, 7-19.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking Skills and Creativity*, 7 (1), 1-24.
- Wikstorm, M. (1976). *Creative reading for the gifted child*. 4 th International Reading Association Plains Regional Conference, Kansas.
- Yurdakal, H. İ. (2018). Yaratıcı Okuma. Alpar, G. (Ed.) *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, İksad Yy.
- Zhou, J. (2003). When the presence of creative coworkers is related to creativity: role of supervisor close monitoring, developmental feedback, and creative personality. *Journal of Applied Psychology*, 88 (3), 413-422.

BÖLÜM 4

SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK OKURYAZARLIĞI KAPSAMINDAKİ KARMAŞIK GERÇEK YAŞAM PROBLEMLERİNE İLİŞKİN MUHAKEMELERİNİN İNCELENMESİ*

*An Analysis of Eighth-grade Students' Reasoning Regarding Complex
Real-world Problems Within the Scope of Mathematical Literacy*

Ayça Akın¹

¹(Dr.), Anadolu Üniversitesi, e-mail: aycaakin07@gmail.com

Orcid: 0000-0002-6107-3487

1. Giriş

Her geçen gün gelişen teknoloji yaşadığımız dünyayı daha karmaşık hale getirmektedir. Yaşadığımız dünyaya uyum sağlayabilmek ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmak için bilinçli karar vermek gerekmektedir. Bilinçli karar verebilmek için ise günlük karşımıza çıkan olaylar ya da durumlar kapsamında ilişki kurma, verileri analiz etme, yorum yapma ve çıkarımda bulunma önem teşkil etmektedir. Bu becerileri kullanabilmek için bireyler günlük yaşamında niceliksel muhakemeye başvurma ihtiyacı duymaktadır (Agustin vd., 2012).

Bir öğrenci niceliksel muhakemeye başvurduğunda öncelikle problem durumunu kavraması, problemdeki nicelikleri oluşturması, problem bağlamında oluşturduğu nicelikler arasında ilişki kurması ve niceliksel değişimi analiz edip

* Bu çalışma yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

yorumlaması ve niceliksel anlamda gerekçelendirme yapması beklenir (Moore vd., 2009). Kaput'a (1995) göre niceliksel muhakeme, nicelik ve nicelikler arası ilişkilere dayalı oluşturulan bir ağ olup, bu ağ herhangi bir durumun analizi kapsamında ele alınmaktadır. Niceliksel muhakeme özellikle cebir öğrenme sürecinde öğrencilerin matematiksel kavramlarla ilgili derinlemesine düşünmelerine olanak sunmaktadır (Moore vd., 2009).

Matematiğin doğasına ilişkin en dikkate değer düşüncelerden biri, matematiğin dünyayı bireylerin niceliksel olarak algılamalarına ve çevresindeki nicelikleri oluşturmalarına imkân vermesidir (Thompson, 1995). Etrafımızdaki nicelikleri oluşturmak ise nesnelerin ölçülebilen özelliklerine dayalı kavramsallaştırılmasıyla mümkündür. Matematiğin doğasını sadece sayılar, algoritmalar ve kurallar içerisinde aramak sığ bir bakış açısı olup, matematiğin doğasındaki büyük ve etraflı düşünme yolları ise matematiksel algoritmaların ya da kuralların nasıl yapılandırıldığını kavramakla ortaya çıkmaktadır (Thompson, 1995). İşte bu noktada dünyayı algılamak için etrafımızdaki niceliklerle ilgili muhakeme yapmak gerekmektedir.

Çevremizdeki niceliklerin zihnimizde oluşması kolay bir süreç değildir. Herhangi bir niceliğin zihnimizde oluşması için öncelikle nesne, nesnenin ölçülebilen özelliği, nesnenin ölçülebilen özelliğine ilişkin ölçü birimlerine ilişkin anlayış, nesnenin bu ölçülebilen özelliğine sayısal değer atamak için yapılan işlemin ne olduğunun farkına varılması ve tüm bu sürecin kavranmasını gerekmektedir (Kaput, 1995). Zihnimizde oluşan nicelikler artık bir bilişsel nesneye dönüşmektedir çünkü nicelikler ancak bireylerin zihinsel eylemleri ile ortaya çıkmaktadır (Moore vd., 2009). Bu nedenle nicelikleri gerçek yaşamda aramak doğru değildir; nicelikler ancak bireylerin zihinsel süreci sonucunda oluşmaktadır (Thompson, 2011).

Niceliksel muhakemenin özellikle erken dönemdeki en önemli rolü aritmetikten cebire geçiş sürecinde karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde niceliksel muhakeme aritmetiksel ve cebirsel muhakemeyi bir arada tutan yapışkan rolü oynamaktadır. Bununla birlikte niceliksel muhakeme aritmetikten cebire geçişte köprü gibi yumuşak ve düzgün bir geçiş sağlamakta ve cebirsel sembollerin anlamlandırılmasında erken bir rota rolü üstlenmektedir (Smith & Thompson, 2008). Çünkü öğrenciler niceliksel muhakeme yaparken nicelikler arası ilişkilere ve bunları temsil etmeye odaklandıkları için hesaplamalar ve kurallar arka planda kalmaktadır. Ayrıca niceliksel muhakeme aritmetikten

cebire geçiş sürecinde öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini üretken şekilde çözmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Ellis, 2011).

Gerçek yaşam problemlerinin çözüm sürecinde karşılanan güçlüklerin nedenlerinden biri öğrencilerin problem bağlamına dayalı niceliksel ilişkilere yönelik uygun zihinsel model tasarlamak yerine aritmetiksel işlemlere odaklanarak problemle uğraşmaya çabalamalarıdır (Mayer vd., 1992). Kompleks problemlerde niceliksel muhakemenin rolü göz önüne alındığında özellikle gerçek yaşam problemleri bağlamında öğrencilerin niceliksel muhakeme becerisine sahip olması önem teşkil etmektedir (Ellis, 2011; Moore & Carlson, 2012). İşte bu noktada aritmetikten cebire geçiş sürecinde niceliksel muhakeme ile ilişkilendirilerek kavram öğretimi yapılması faydalı olacaktır. Smith ve Thompson'e (2008) göre niceliksel muhakeme cebirdeki kavramsal öğrenmeyi ve cebiri anlamlandırmada itici güç olmaktadır. Bu nedenle, ortaokul matematik öğretim programlarında niceliksel muhakemeye odaklanılmadığı sürece hiçbir öğretimsel strateji kavram ve beceri gelişiminde faydalı olamayacağı ileri sürülebilir (Thompson, 1990).

Çocuklarda matematiksel düşünme niceliklerin oluşturulması ile deneyimsel dünyayı anlamlandırma ile olmasına rağmen günümüzdeki ortaokul matematik öğretim programları öğrencilerin niceliksel muhakemelerini kullanma fırsatı vermesi açısından yetersizdir (Thompson, 1995; Smith ve Thompson, 2008). Matematik öğretim programının kuramsal yapısı ile uygulama süreci göz önüne alındığında hedeflenen amaçların teorik ve pratik anlamda uyum sağlayabilmesi için öğrencilerin niceliksel muhakeme yapmaya teşvik edilerek matematiksel modelleme sürecinde tecrübe kazanmaları gerektiği öne sürülebilir (Moore vd., 2009). Bunun kazanılması ise bir iki senelik öğretim programların uygulanması ile mümkün olmayacaktır. Çünkü matematik öğretim programının hedeflenen amaçlara ulaşması için okul öncesinden itibaren özellikle ortaokulda niceliksel muhakeme açısından öğrencilerin devamlı ve sürekli şekilde geliştirilmesine yönelik öğrenme ortamların hazırlanması gerekmektedir (Smith ve Thompson, 2008). Niceliksel muhakeme açısından zengin matematik öğretim programlarının öğrencilerin deneyimsel dünyasındaki nesnelere, bağlamlara, ölçülebilen özelliklere ve niceliklerin değişimine dayalı matematiksel kavramlar arası ilişkiyi sağlamakla birlikte öğrencilerin temsil becerilerini ve kavramsal öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Smith ve Thompson, 2008). Bunlar ise dünyadaki her matematik öğretim programının hedeflediği amaçlarıdır. Dünyada özellikle Kuzey Amerika ve Avrupa'da yapılandırmacı yaklaşıma odaklanan matematik

öğretim programları uygulanmasına rağmen niceliksel muhakemeye bu öğretim programlarında gerektiği kadar vurgu yapılmadığı için öğrencilerin kavram ve beceri gelişimi matematik eğitimi araştırmacıları açısından hedeflenen yere hala gelememiştir (Thompson, 1990). Öte yandan PISA değerlendirmesinde üstün performans gösteren ülkelerden olan Asya Pasifik'te yer alan Çin, Singapur ve Japonya'nın matematik öğretim programlarında niceliksel muhakemenin merkezi bir önem taşıdığı ortaya çıkmıştır (Cai, Ng ve Moyer, 2011). Özellikle ortaokul matematik öğretim programlarında bu ülkelerdeki cebir öğretimine yönelik temel amacın öğrencilerin matematiksel kavram ve bağlarla ilgili niceliksel ilişkilerin anlamalarını geliştirilmesi ve derinleştirilmesi olduğu görülmektedir (Cai vd., 2011).

Matematik öğretim programında niceliksel muhakemeye odaklanan ülkelerin PISA bağlamında matematik okuryazarlığında üstün performansları dikkate alındığında matematik okuryazarlığının içeriğine odaklanması faydalı olabilir. Diğer yandan ülkemiz Türkiye, PISA matematik okuryazarlığı kapsamındaki her bir değerlendirmede düşük performanslı bir ülkeyi temsil etmiştir. İşte bu noktada PISA matematik okuryazarlığına ilişkin ülkemizin durumunu ele alan derinlemesine çalışmaların ele alınması süreci değerlendirmek açısından faydalı olabilir. PISA 2012 kapsamında matematik okuryazarlığı *“çeşitli bağlamlarda bireyin formüle etme, matematiği kullanma ve yorumlama kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. “Bu kapasite matematiksel olarak akıl yürütmeyi, bir olguyu açıklamak ve tahmin edebilmek için matematiksel kavramları, işlemleri ve araçları kullanmayı içerir” ve “bireyin; dünyada matematiğin oynadığı rolü fark etmesine ve anlamasına, sağlam temellere dayanan yargılara ulaşmasına, yapıcı, ilgili, duyarlı bir vatandaş olarak kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde matematiği kullanmasına yardımcı olmaktadır”* (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011, s. 12).

Matematik okuryazarlığı bağlamındaki içerik dört ayrı alt alandan oluşmaktadır. Bu alanlar, nicelik, değişim ve ilişkiler, uzay ve şekil ve belirsizliktir (OECD, 2010). Bu araştırma kapsamında nicelik ile değişim ve ilişkiler alanına odaklanıldığı için bu içerik alanlarından bahsedilmiştir. Nicelik alanında niceliklerin belirlenmesi, niceliklerin oluşturulması ve nicelikler arasındaki ilişkilere odaklanması gibi beceriler kullanıldığı için bu alanın odağının niceliksel muhakeme olduğu söylenebilir. Değişim ve ilişkiler alanında ise öğrencilerin niceliklerin değişiminin analizini yapması, niceliksel ilişkilerin cebirsel ve grafik temsilleri ile oluşturması, yorumlaması ve farklı temsillere

dönüştürmesi beklenmektedir (MEB, 2011). PISA matematik okuryazarlığı bağlamındaki kavramlar arasında oran ve orantı, doğrusal denklemler, cebirsel ifadeler ve fonksiyonlar yer almaktadır (MEB, 2011).

PISA matematik okuryazarlığı bileşenleri göz önüne alındığında nicelikler arası değişimin analizi ve niceliklerin oluşturulmasına temel vurgu yapıldığı görülmektedir. Matematiksel süreç becerileri kapsamında ise PISA matematik okuryazarlığı kapsamında öğrencilerin çeşitli matematiksel muhakeme becerilerini kullanarak gerçek yaşama problemlerini çözmeleri beklenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin matematiksel muhakeme yaparken niceliksel muhakemeyi kullanması özellikle PISA matematik okuryazarlığı bağlamında başarılı olma şansını artıracakları ileri sürülebilir.

Bu araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı bağlamındaki karmaşık gerçek yaşam problemlerini çözme süreci incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, aritmetikten cebire geçiş sürecinde olan sekizinci sınıf öğrencilerinin karmaşık gerçek yaşam problemleri bağlamında başvurdukları çeşitli muhakeme becerilerinin neler olduğunu derinlemesine incelenmiştir. Ayrıca bu araştırmada öğrencilerin başvurduğu muhakeme türlerinin problem çözme sürecini nasıl şekillendirdiğini incelemek problem çözme sürecini engelleyen ya da tetikleyen muhakeme türlerinin neler olduğu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmayı sağlayabilir. Bununla birlikte, bu araştırma öğrencilerin karmaşık matematik okuryazarlığı problemlerini çözme sürecini derinlemesine incelediği için Türkiye'nin PISA matematik okuryazarlığı kapsamında neden düşük performanslı bir ülkeyi temsil ettiği konusunda bilgi verebilir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı kapsamındaki karmaşık gerçek yaşam problemlerini çözerken başvurdukları muhakemeler nelerdir?
2. Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı kapsamındaki karmaşık gerçek yaşam problemlerini çözerken başvurdukları muhakemeler problem çözme sürecini nasıl şekillendirmektedir?
3. Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı kapsamındaki karmaşık gerçek yaşam problemlerini çözerken başvurdukları muhakemelerden hangileri problem çözme sürecini engellemekte ya da tetiklemektedir?

2. Yöntem

Bu araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı bağlamındaki karmaşık gerçek yaşam problemlerini çözme süreci derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma metodolojisine dayanarak veriler toplanmış, analiz edilip yorumlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımını benimseyen çalışmalar, bir olay/durum ya da bireylerin yaşadığı deneyimlerden ortaya çıkan ürünleri sistematik ve bütünsel şekilde incelemememizi sağlamaktadır (Ekiz, 2003). Ayrıca nitel araştırma metodolojisi araştırmacıların çalışmalarını yönetirken bireyleri, durumları, olayları, çevreyi ve dünyayı derinlemesine anlayabilme ve yorumlama fırsatı vermesi açısından önemli bir araç olarak görülmektedir (Strauss & Corbin, 1990).

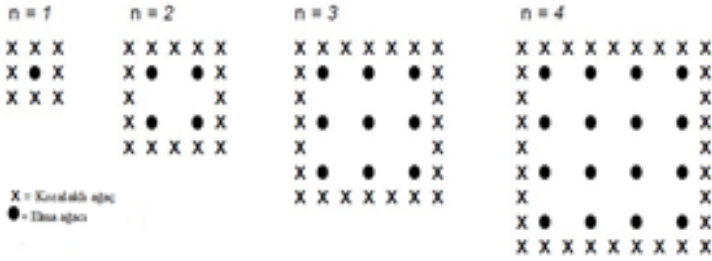
2.1. Katılımcılar

İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir büyükşehirin merkez ilçelerinde bulunan sekiz devlet ortaokulunda sekizinci sınıfta öğrenim gören gönüllü 238 öğrenciden veriler toplanmıştır. Bu öğrencilerden biri veri toplama sürecinde kullanılan açık uçlu problem çözme aracını tamamen boş bıraktığı ve gerçek performansını sergilemediği fark edilmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde 237 öğrencinin açık uçlu problem çözme aracına yaptıkları çözümler ele alınmıştır. Katılımcılardan 120 öğrenci kız ve 117 öğrenci erkektir. İlk aşamada uygulanan açık uçlu problem çözme aracından elde edilen analiz sonuçlarına göre problem çözmeye farklı muhakeme türleri sergileyen, gönüllülük ilkesi ve ölçüt örnekleme yöntemine dayalı olarak seçilen 19 öğrenci ile öğretim deneyi süreci yürütülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bununla birlikte öğretim deneyi sürecinden evvel iki öğrenci pilot bir uygulama yapılmıştır. Bu pilot uygulamalarda iki öğrenci ile yapılan klinik görüşmelerde, araştırmacı-öğretmen açık uçlu problem aracı ile öğrencilere hazırladığı görüşme sorularının uygunluğunu irdelenmeyi amaç edinmiştir. Daha sonra pilot uygulama kapsamında yapılan klinik görüşmelerde bu iki öğrencinin dönütlerine göre araştırmacı-öğretmen klinik görüşme sorularını yeniden ele alıp gerekli düzenlemeleri yapmıştır. Böylece açık uçlu problem çözme aracına ilişkin 21 öğrenci ile klinik görüşme yapılmıştır. Ayrıca öğretim deneyi sürecine katılan öğrencilerin ise on ikisi kız ve yedi öğrenci de erkektir. Pilot uygulamaya katılan iki öğrenci de erkektir. Klinik görüşmenin yapıldığı katılımcılara takma isimler verilmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler toplanırken ilk önce öğrencilere açık uçlu problem çözme aracı uygulanmıştır. Açık uçlu problem çözme aracındaki problemler PISA değerlendirme programında yayınlanmış gerçek yaşam problemlerinden oluşmakta ve bu problem çözme aracında iki tane karmaşık gerçek yaşam problemi yer almaktadır (Bknz. Akın, 2016). Bu problemlerden ilki elmalar problemi. Elmalar problemi cebir öğrenme alanı kapsamında olup öğrencilerin cebirsel ifadeleri oluşturması ve niceliklerin birlikte değişimini analiz edip yürüttüğü muhakemeye dayalı gerekçelendirme yapmasını gerektirmektedir. Diğer gerçek yaşam problemi ise Pizzalar isimli olup geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alıp dairenin alanı kullanarak niceliği oluşturma ve daha sonra nicelikler arası ilişki kurmak için oran ya da orantı kavramını kullanma ve kullanılan muhakemeye göre gerekçe sunma becerilerini ele almayı gerektirmektedir (OECD, 2006). Her iki karmaşık gerçek yaşam probleminde niceliklerin oluşturulması, nicelikler arası ilişki kurulması, niceliklerin değişiminin analiz edilmesi ve niceliksel anlam açısından gerekçe sunulması gerekmektedir. Her iki gerçek yaşam problemi PISA matematik okuryazarlığı kapsamında altıncı seviyede yer almaktadır (OECD, 2006). Öğrenciler bu problemi çözerken 10-20 dakika arası zaman harcadıkları gözlenmiştir.

Elmalar problemi: Bir çiftçi elma ağaçlarını kare şeklindeki bir düzende ekiyor. Elma ağaçlarını rüzgâra karşı korumak için, meyve bahçesinin çevresine kozalaklı ağaç dikiyor. Aşağıda elma ağaçlarının ve kozalaklı ağaçların dikiliş modelinin bulunduğu, her sayıdaki ağaç için, bu durumu gösteren diyagramı görüyorsunuz.



Çiftçinin çok daha büyük bir meyve bahçesi yapmak istediğini düşünün. Meyve bahçesi büyüdükçe elma ağaçlarının sayısı mı, kozalaklı ağaçların sayısı mı daha fazla artar? Cevabınızı nasıl bulduğunuzu aşağıya yazarak anlatınız.

Pizzalar problemi: Bir pizzacı aynı kalınlıkta farklı boyutta iki yuvarlak pizza sunmaktadır. Küçüğü 30 cm çapındadır ve maliyeti 30 zeddir. Büyüğü 40 cm çapındadır ve maliyeti 40 zeddir. (Açıklama: Zed ülkesinin para birimi zeddir). Hangi pizza maliyetine göre daha uygundur? Gerekenizi belirtiniz.

Şekil 3.4. Elmalar Probleminin İlk Sorusu

Öğrencilerin açık uçlu problem çözme aracına yaptığı çözümler bir ürün olmasına rağmen onların problem çözme sürecini derinlemesine incelemeye fırsat vermemiştir. Bu nedenle açık uçlu problem çözme aracı analiz edilmiş, farklı muhakeme türlerine başvuran 2 öğrenci pilot uygulamada ve 19 öğrenci öğretim deneyi sürecinde olmak üzere 21 katılımcı ile klinik görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca yazar doktora tezi kapsamında bu katılımcılardan gönüllülük ilkesine göre sadece 19 ile öğretim deneyi sürecini yürütmüştür. Bu çalışmada yalnız açık uçlu problem çözme aracındaki karmaşık gerçek yaşam problemlerinin çözme sürecine odaklanıldığı için bu 21 öğrenci ile yapılan klinik görüşmelerdeki veriler ele alınmıştır. Matematik eğitimi araştırmacılarının son

yıllarda sürekli kullandığı tekniklerden biri olan klinik görüşmede bireylerin problem çözme bağlamındaki bilişsel, duyuşsal süreçleri ve karşılanan güçlükleri derinlemesine gözlenebilmektedir (Koichu ve Harel, 2007). İyi yapılandırılmış bir klinik görüşmede rutin olmayan problemler hazırlanır ve sesli düşünme süreci göz önüne alınarak görüşme ele alınmaktadır (Clements, 2000; Koichu ve Harel, 2007). Açık uçlu problem çözme aracındaki her bir probleme ilişkin katılımcıların problem çözme sürecine ilişkin araştırmacı sorular sormuştur ve bu görüşmeler video kamera ile kayda alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Açık uçlu problem çözme aracındaki problemler öğrencilerin kullandıkları muhakeme türlerine göre betimsel analiz yaklaşımıyla kategorilere ayrılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında, veriler daha önceden belirlenen kategorilere göre belirlenir, yorumlanır ve çıkarımlar yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Öncelikle öğrencilerin problemi doğru çözüp çözmemelerine göre kategori oluşturulmuş daha sonra problemleri doğru çözen öğrencilerin başvurduğu muhakemelere (örn., niceliksel muhakeme, cebirsel muhakeme vb.) ilişkin kategori oluşturulmuştur. Elmalar probleminde öğrenciler problemi yanlış çözmüş ya da boş bırakmışsa 0 puan alacaktır. Bu problemde eğer öğrenci deneysel kanıt şemasına dayalı olarak ağaç sayısının artışı sınırlı örneklerden yola çıkarak doğrulama yapıyor ve gerekçesini ortaya koyuyorsa kısmi puan olan 1 puanı alacaktır. Elmalar probleminde nicelikler arası değişimi analiz ederek, cebirsel temsil ya da grafik temsile başvurarak gerekçe sunan öğrenciler ise tam puan olan 2 puanı alacaktır. Pizzalar probleminde ise yine öğrenciler problemi yanlış çözmüş ya da boş bırakmışsa 0 puan alacaktır. Eğer öğrenciler pizzalar probleminde nicelikleri oluşturup nicelikler arası ilişki kurabilmelerine rağmen gerekçe sunamıyorlarsa 1 puan olan kısmi puanı alacaklardır. Pizzalar probleminde nicelikleri oluşturup nicelikler arası ilişki kurabilen ve niceliksel anlam açısından gerekçe sunan öğrenciler ise tam puan olan 2 puanı alacaktır. Ayrıca öğrencilerin problem çözmesini engelleyen muhakeme türlerine (örn., alışıl gelmiş/basmakalıp muhakeme) ilişkin kategoriler oluşturulmuştur. Klinik görüşme sonrası ise veriler açık, eksen ve kavramsal analiz yaklaşımı ile çözümlenmiştir (Strauss & Corbin, 1990; Thompson, 2000). Açık ve eksen kodlamada etiketleme ve kategoriler arasında ilişkilendirme yapılmıştır. Kavramsal analiz ise bireylerin sözlü, yazılı ya da jest-mimikle alakalı ürünlerini

kapsamlı bir şekilde betimlemek ve modellemek için kullanılmıştır. Böylece katılımcıların problem çözme davranışları ile muhakeme türleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Yapılan betimsel analizlere göre karmaşık gerçek yaşam problemleri ile ilgili sekizinci sınıf öğrencilerinin performansları ele alınmıştır. Elmalar probleminde 237 öğrenciden sadece 13 öğrenci tam puan alırken 22 öğrenci kısmi puan almış diğer öğrenciler ise sıfır puan almışlardır. Pizzalar probleminde ise yine 237 öğrenciden sadece 5'i tam puan, 9'u kısmi puan alırken diğer öğrenciler sıfır puan almışlardır.

Tablo 1. Elmalar problemine ilişkin katılımcıların performansları

Puanlar	Sıfır puan	Kısmi puan	Tam puan
Öğrenci sayısı ve yüzdesi	202 [85.2%]	22 [9.3%]	13 [5.5%]

Tablo 2. Pizzalar problemine ilişkin katılımcıların performansları

Puanlar	Sıfır puan	Kısmi puan	Tam puan
Öğrenci sayısı ve yüzdesi	223 [94.1%]	9 [3.8%]	5 [2.1%]

Elmalar probleminden tam puan alan öğrencilerin başvurduğu muhakemelerin niceliksel muhakeme ve cebirsel muhakeme yaklaşımları olduğu gözlenirken kısmi puan alan öğrencilerin ise cebirsel muhakeme ya da niceliksel muhakemede özellikle niceliksel anlam açısından gerekçe sunmada yeterli olmadıkları için özel örnekler üzerinden sonuçları tüm veri setine genelleme ile doğrulama yapma (RPG) stratejisine başvurdukları ortaya çıkmıştır (Harel, 2008). Sıfır puan alan öğrencilerin ise ne niceliksel muhakeme ne de cebirsel muhakeme kullanamamıştır. Bu öğrenciler genelde problem bağlamından çıkarak basmakalıp/alışılmış muhakemeleri kullanmışlar (Saenz, 2009) ya da sınırlı örnekler üzerinden doğrulama (RPG) stratejisine dayalı gerekçe sunmuşlardır. Bu öğrenciler gerekçe sunma sürecinde matematiksel argümanlar oluşturamamıştır.

Tablo 3. Elmalar problemine ilişkin katılımcıların kullandıkları muhakeme türleri ile performansları

Muhakeme türleri	Niceliksel muhakeme	Cebirsel muhakeme	RPG	Alışıl gelmiş muhakeme
Puanlar				
Tam puan	✓	✓	×	×
Kısmi puan	×	×	✓	×
Sıfır puan	×	×	✓/×	✓

Pizzalar probleminden tam puan alan öğrencilerin başvurduğu muhakemelerin niceliksel muhakeme yaklaşımları olduğu gözlenirken bu öğrencilerin önce nicelikleri oluşturduğu, nicelikler arası çarpımsal ilişki kurdukları ve niceliksel anlam açısından gerekçe sundukları görülürken kısmi puan alan öğrencilerin ise özellikle niceliksel anlam açısından gerekçe sunmada zorlandıkları için gerekçe sunamadıkları görülmüştür. Diğer yandan sıfır puan alan öğrencilerden çoğunun niceliksel muhakeme yapamadıkları görülmekle birlikte birçok öğrencinin nicelikler arası çarpımsal ilişki nicelikleri oluşturmadıkları için yanlış kurdukları dolayısıyla problemi yanlış çözdükleri görülmüştür. Bu öğrencilerin nicelikleri oluşturamaması ise gerekçe sunarken problem bağlamından çıkarak basmakalıp/alışıl gelmiş muhakemeleri kullanmalarına neden olmuş ve matematiksel olmayan argüman üretmişlerdir.

Tablo 4. Pizzalar problemine ilişkin katılımcıların kullandıkları muhakeme türleri ile performansları

Muhakeme türleri	Niceliksel muhakeme			Alışıl gelmiş muhakeme
Alt beceriler	Nicelikleri oluşturma	Nicelikler arası ilişki kurma	Niceliksel anlam açısından gerekçe sunma	Alışıl gelmiş muhakeme
Tam puan	✓	✓	✓	×
Kısmi puan	✓	✓	×	×
Sıfır puan	×	×	×	✓

Özellikle niceliksel muhakeme yapamayan öğrencilerin alışıl gelmiş/basmakalıp muhakeme yaptıkları görülmüştür. Bu öğrenciler nicelikleri oluşturmak, nicelikler arası ilişkileri kurmak, özellikle niceliklerin birlikte değişimini aramayı problem çözme sürecinde başvuramadıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin elmalar probleminde Alara problem bağlamından çıktığı için matematiksel olmayan argümanlar üretmiştir.

Görüşmeci: Hangi ağacın sayısı daha fazla artar?

Alara: Bence kozalak ağacı.

Görüşmeci: Neden?

Alara: Elma ağaçlarını rüzgârdan korumak için daha fazla kozalak ağacı ekilmesi gerekir. Kozalak ağaçlarının bütün bahçeyi sarması lazım ki elmaları koruyabilsin. Bu yüzden her zaman kozalak ağaçlarının sayısının fazla olması gerekir. Böylece çiftçi elmalarından verim kazansın ve elmalar rüzgârdan zarar görmesin.

Benzer şekilde Beste, pizzalar probleminde problem bağlamıyla ilgisi olmayan argümanlar üreterek gerekçe sunmuştur.

Görüşmeci: Hangi pizzanın maliyeti daha uygundur?

Beste: Bence küçük pizza.

Görüşmeci: Neden?

Beste: Karnımız çok acıkmadıysa nefsimizi köreltmek için küçük pizzayı seçmeliyiz. Küçük pizza daha ucuzdur. Daha az para vererek pizza yemiş oluruz. Daha az para verip pizza yemek daha mantıklı olur.

Elmalar probleminde özel örnekler üzerinden sonuçları tüm veri setine genelleme ile gerekçe sunan öğrenciler kısmi puan almışlardır. Bu öğrenciler temsiller arası geçiş yapmada zorlandıkları için bu stratejiyi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Örneğin, Sevgi bu problemde deneme yanılma stratejisini kullanarak genelleme yapmış ancak genelleme yapamadığı için cebirsel temsil ya da grafik temsilini oluşturamamıştır.

Görüşmeci: Hangi ağacın sayısı daha fazla artar?

Sevgi: Bence elma ağacı.

Görüşmeci: Neden?

Sevgi: Ben deneme yanılma yaptım. Sürekli denemeler yaptım. Önce 8 adım için tabloyu doldurdum. Kozalak ağacı sayısı 40 olurken elma ağacı 25 oluyor. Devamlı eklemeler yaptım. 9'uncu adımda kozalak ağacı sayısı 72 oldu, elma ağacı sayısı 81 oldu. 10'uncu adımda kozalak ağacı sayısı 80 oldu; elma ağacı sayısı ise 100 oldu. Kozalak ağacı 8 artarken elma ağacı 19 arttı. Böylece hep daha da bahçe büyüdükçe elma ağaçlarının sayısı daha çok artacak.

Pizzalar probleminde ise öğrencilerin çoğu nicelikleri oluşturmadan nicelikler arası çarpımsal ilişki kurdukları için gerekçeleri problem bağlamında kabul edilebilir olmamıştır. Nicelikleri oluşturmadan nicelikler arası ilişki kurmak karmaşık gerçek yaşam problemlerini çözmeyi engellemiştir. Bu nedenle nicelikleri oluşturmak ve belirlemek problem çözmede ilk adım olmaktadır.

Örneğin, Sevgi ve Sarp nicelikleri oluşturma ya da belirleme adımlarını problem bağlamında atladıkları için pizzalar problemini yanlış çözmüşlerdir.

Görüşmeci: Hangi pizzanın maliyeti daha uygundur?

Nejla: Her iki pizzanın maliyeti de aynıdır.

Görüşmeci: Neden?

Nejla: Ben şunu fark ettim. Bir oran yaptım. Bu pizzaların çapı ile pizzaların fiyatları arasında hem oran hem de orantı düşünebiliriz. Küçük pizza için 30 cm'i 30 zed'e oranlarsak 1 cm/1 zed oluyor. Büyük pizza için ise 40 cm'i 40 zed'e oranlarsak 1 cm/1 zed oluyor. Dolayısıyla her iki pizzanın da maliyeti aynıdır.

PİZZALAR

Bir pizzacı aynı kalınlıkta farklı boyutta iki yuvarlak pizza sunmaktadır. Küçüğü 30 cm çapındadır ve maliyeti 30 zeddir. Büyüğü 40 cm çapındadır ve maliyeti 40 zeddir. (Açıklama: Zed ülkesinin para birimi zeddir).

Soru 1 : PİZZALAR

Hangi pizza maliyetine göre daha uygundur? Gerekçenizi belirtiniz.

10cm'ye 10zed düşünürse ikisinde eşittir.....

Bence karnın sakası ise ve paron varsa 40cm'lik 40zed'e pizza yiyebiliriz

karnın...ac ise...az paron var...ise 30cm'ye 30zed'lik pizza ye.....

.....

30cm 30zed 40cm 40zed

10cm 10zed 10cm 10zed

Şekil 2. Sarp'ın pizzalar problemi ile ilgili çözüm süreci ve gerekçesi

Elmalar probleminden tam puan alan öğrencilerin ise cebirsel muhakemeleri niceliksel anlam açısından yorumlayarak gerekçe sundukları ortaya çıkmıştır. Örneğin, İbrahim'in gerekçesinde elmalar problemi ile ilgili oluşturduğu cebirsel temsili niceliksel anlam açısından yorumlamıştır.

Görüşmeci: Neden elma ağaçlarının sayısı kozalaklı ağaçların sayısından daha fazladır?

İbrahim: Ben elma ağaçlarının sayısı ile kozalak ağaçlarının sayısını veren formülleri kullandım. Elma ağaçları sayısı = $n \times n$ ve kozalaklı ağaçların sayısı = $8 \times n$ her iki formülde n vardır. Buradaki n satır sayısıdır. Satır sayısının karesi elma ağaçlarının sayısına eşittir. Satır sayısının 8 katı ise kozalaklı ağaçların sayısıdır. Satır sayısı arttıkça, bahçe büyüdükçe satır sayının karesi,

satır sayısının 8 katından daha büyük olacaktır. Bu nedenle elma ağaçlarının sayısı daha çok artacaktır.

Benzer şekilde Furkan pizzalar probleminde tam puan alan bir öğrencidir. Furkan pizzalar problemini çözmesine neden olan ise problem bağlamında nicelikleri oluşturması, nicelikler arası çarpımsal ilişki kurması ve niceliksel anlam açısından gerekçe sunmuştur. Hatta bu öğrencinin çalışma kağıdında görüşme yapmadan bile sunduğu gerekçe açıkça görülmektedir.

PİZZALAR

Bir pizzacı aynı kalınlıkta farklı boyutta iki yuvarlak pizza sunmaktadır. Küçüğü 30 cm çapında maliyeti 30 zeddir. Büyüğü 40 cm çapındadır ve maliyeti 40 zeddir. (Açıklama: Zed ülkesinin para birimidir. (R: 1; 3 altına))

Soru 1 : PİZZALAR

Hangi pizza maliyetine göre daha uygundur? Gerekçenizi belirtiniz.

Not: 2

30 cm = 3.225 = 6.75 cm² 30 zed = 6.75 cm²

40 cm = 3.800 = 12.00 40 zed = 12.00 cm²

$$\begin{array}{r} 6.75 / 30 \\ - 50 \cdot 22,5 \\ - 0.35 \\ - 60 \\ \hline 9.70 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 12.00 / 40 \\ - 30 \cdot 30 \\ \hline 9.70 \end{array}$$

30 cm = 22,5 1 zed = 22,5 cm²

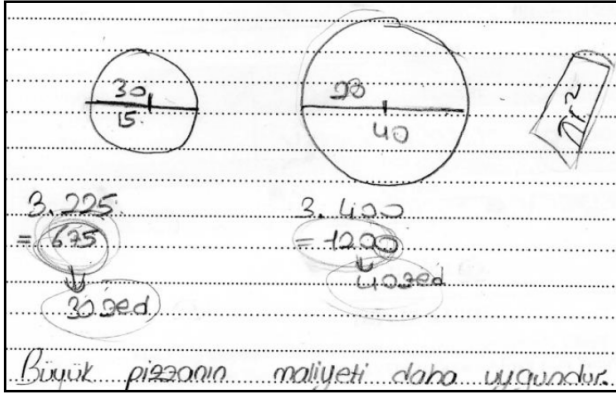
40 cm = 30 1 zed = 30 cm²

40 cm saplı pizza daha uygundur çünkü 1 zed = daha sok pizza verir.

Problemler sona erdi.

Şekil 3. Furkan'ın pizzalar problemi ile ilgili çözüm süreci ve gerekçesi

Diğer yandan klinik görüşme yapılan katılımcılar çalışma yapraklarında hangi pizzanın maliyetinin daha uygun olduğuna ilişkin sadece problemi çözüp, büyük pizzanın maliyetinin daha uygun olduğunu belirtmelerine rağmen gerekçe sunmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu öğrenciler problemi doğru çözmelerine rağmen niceliksel anlam açısından matematiksel argüman üretmede güçlük çektikleri için kısmi puan alabilmişlerdir. Duru'nun çözümü de kısmi puana ilişkin bir örnektir. Benzer şekilde Mine de pizzalar problemini çözmenin zor olmadığını ancak gerekçe sunmanın zor olduğunu ve gerekçe sunmada zorlandığını belirtmiştir.



Şekil 4. Duru'nun pizzalar problemi ile ilgili çözüm süreci ve gerekçe sunamaması

Görüşmeci: Çalışma kağıdında büyük pizzanın maliyeti daha uygun demişsin ama gerekçe sunmamışsın. Neden büyük pizzanın maliyeti daha uygundur?

Mine: Oranı düşündüm. Büyük pizza da 1 zed paraya 30 cm² pizza yiyebilirken küçük pizza da ise 1 zed paraya 22,5 cm² pizza yiyebiliyoruz.

Görüşmeci: Neden çalışma kağıdına düşündüğün mantığı ve bana şimdi sunduğun gerekçeyi açıklamadın?

Mine: Hesaplama yapmayı daha çok severim, gerekçe sunmak çok gerekli değil zaten hep test ile sınav oluyoruz. Bu yüzden çok gerek duymadım. Yaptığım işlemlerde de mantığım gözüküyor ama yani soruyu çözebildim. Gerekçe sunmak zor soruyu nasıl ve hangi mantıkta yaptığını açıklamak zor. Zaten derslerde sadece soru çözümü yapıyoruz. Öğretmenimiz de neden ve niçin böyle çözüm yaptığımızı sormuyor.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada matematik okuryazarlığı kapsamındaki karmaşık gerçek yaşam problemlerinde sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme süreci incelenmiştir. Betimsel analiz sonucu elde edilen bulgularda öğrencilerin yüzde 6'dan azı (2-5.5%) karmaşık gerçek yaşam problemlerini çözebilerek tam puan alabilmişlerdir. Diğer yandan çalışmadaki öğrencilerin büyük çoğunluğu (85.2-94.1%) karmaşık gerçek yaşam problemlerini çözemedikleri için sıfır puan almışlardır. Bu çalışmadaki bulgular maalesef ülkemizdeki öğrencilerin büyük bir kısmının matematik okuryazarlığı açısından risk grubunda olduğunu ortaya koymuştur. PISA matematik okuryazarlığı kapsamında Türkiye yüzde olarak en

çok risk grubunda bulunan ülke olup risk grubundaki öğrenci yüzdesi OECD ülkelerinin yaklaşık iki katına yakındır (MEB, 2011). Öte yandan matematik okuryazarlığı kapsamında seviye 6'da yer alan gerçek yaşam problemlerini çözen öğrenci yüzdesi en az olan ülkelerden biri de Türkiye'dir hatta bu 1% oranında kalmıştır (OECD, 2010).

Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun karmaşık gerçek yaşam problemlerini çözememelerinin en önemli nedeni matematiksel muhakemeler yerine alışılagnelmiş/basmakalıp muhakemelere başvurmalarıdır. Saenz'in (2009) belirttiği gibi matematiksel muhakemeye başvurmayan öğrenciler gerçek yaşam problemlerini çözerken günlük yaşamdaki yaşantılarına bağlı ilişkilendirme yaparak problem bağlamından çıkarak sıradan düşüncelerle muhakeme yaptıkları için problemi çözememişlerdir. Oysaki ortaokul öğrencilerinin bu yaş döneminde aritmetikten cebire geçerken aritmetik, niceliksel ve cebirsel muhakemeyi kullanmaları beklenmektedir. Diğer yandan kısmi puan alan öğrencilerin ise niceliksel anlam açısından gerekçe sunamadıkları için özel örnekler üzerinden sonuçları tüm veri setine genelleme ile gerekçe (RPG) sundukları ortaya çıkmıştır (Harel, 2008). Bununla birlikte gerekçe sunma ve doğrulama yapma sürecinde sınırlı örneklerden yola çıkarak genelleme yapma bireyleri deneysel kanıt şeması kullanmaya itmekte olup kişileri örtüntü aramaya bağlanmalarına neden olmaktadır (Rabin, Fuller ve Harel, 2013). Bu ise tümdengelimsel kanıt şemasının erken dönemdeki gelişimi olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu araştırma niceliksel anlam açısından gerekçe sunan öğrencilerin hem karmaşık problemleri çözebildiklerini hem de gerekçe sunmada tümdengelimsel yaklaşımları kullandıkları ortaya sermiştir. Ellis (2010) de ortaokul döneminde niceliksel muhakeme yapmanın tümdengelimsel kanıt şeması desteklemede kilit rol oynadığının üzerinde durmuştur. Özellikle cebirsel kavramların temsiller arası geçiş yapmada bu araştırmada niceliksel muhakemenin rolü görülmüştür. Öğrencilerin cebirsel temsilleri niceliksel anlam açısından açıklamaları gerekçe sunmalarını sağlamıştır.

Ülkemizde son yıllarda hem Liselere Giriş Sınavında (LGS) hem de Yükseköğretime Giriş Sınavında (YKS) yeni nesil problemler yer almaktadır. Bu problemler özellikle PISA matematik okuryazarlığında düşük performans sergileyen bir ülkeyi temsil ettiğimiz için öğrencileri gerçek yaşam problemlerini çözmeye itmektedir. Diğer yandan ulusal sınavlarda gerçek yaşam problemlerine odaklanılmasına rağmen önemli olan matematik öğretmenlerinin öğrencilerin

özellikle matematiksel muhakemelerini destekleyecek öğrenme ortamları hazırlamalarıdır. Çünkü Moore (2011) matematiksel işlemlere ve kurallara odaklanan niceliksel anlamlar açısından yetersiz bir öğrenme ortamının, gerçek yaşam problemlerini çözmeyi desteklemeyeceği gibi hem matematiksel beceri hem de kavramsal ve matematiksel muhakemelerinin gelişimine hiçbir katkı sağlamayacağını vurgulamıştır. Benzer şekilde Sowder'a (1988) göre problem çözme ortamında nicelikler yerine problem bağlamındaki sayılar ve hesaplamalara dayalı yapılan bir öğretim temelsiz ve faydasızdır. Özetle sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı kapsamında gerçek yaşam problemlerini çözememelerinin nedeni öğretmen faktörü olabilir. Çünkü problem bağlamındaki niceliklerin belirlenmesi, nicelikler arası ilişki kurulması, niceliklerin birlikte değişimini analiz edilmesi ve niceliksel anlam açısından gerekçe sunulması ancak niceliksel muhakemeyi desteklemeye odaklanan kaliteli öğretmen sorgulamalarıyla olabilecektir (Ellis, 2011). Niceliksel muhakeme açısından böyle bir öğretmen yönlendirmesi ve kaliteli öğretmen sorgulamaları ise öğrencilerin özellikle cebirle ilgili gerçek yaşam problemlerini çözme süreçlerine hazır olmalarını sağlayacaktır (Moore, 2011). Bu nedenle katılımcı öğrenciler yeni nesil gerçek yaşam problemlerini son yıllarda maruz kalmalarına rağmen bu problemleri çözememelerinin nedeni matematik öğretmenlerinin niceliksel muhakemeyi tetikleyecek öğrenme ortamları hazırlamamaları ile ilişkilendirilebilir.

Sonuç olarak bu araştırma matematik okuryazarlığı kapsamındaki karmaşık gerçek yaşam problemleri ile niceliksel muhakeme arasında güçlü bir ilişkinin var olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte bu çalışma, matematik okuryazarlığı kapsamındaki karmaşık gerçek yaşam problemleri ile ilgili niceliksel muhakemeye başvuramayan öğrencilerin sayılara, işlemlere odaklanarak problem bağlamından bağımsız matematiksel olmayan muhakemelere başvurdukları için bu problemleri çözemedikleri ortaya çıkmıştır. Bu ise öğrencilerin matematik okuryazarlığı kapsamında düşük performans göstermelerine sebep olmuştur. İşte bu noktada özellikle ülkemizdeki ortaokul matematik öğretim programında özellikle cebir öğretiminde niceliksel muhakemeyi tetikleyen ders planlarının yer alması faydalı olabilir. Ayrıca PISA matematik okuryazarlığı kapsamında ülkemizin performansının yükselmesi için niceliksel muhakemeyi desteklemeye yönelik öğrenme ortamlarına ilişkin matematik öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir. Gelecek araştırmalarda, PISA matematik okuryazarlığında yüksek ve düşük performans gösteren ülkelerdeki matematik

öğretim programı ile ortaokul matematik öğretmenlerinin öğrenme ortamının niceliksel muhakeme açısından karşılaştırılması bu konuda derinlemesine bilgi sunabilir.

Teşekkür ve Bilgilendirme

Yazar, doktora tezi kapsamında ürettiği bu kitap bölümünü tek başına yapmasına izin veren, bu kitap bölümündeki haklarından feragat eden ve doktora tezine ilişkin eleştiri ve önerileriyle önemli katkılar sağlayan doktora tez danışmanı Prof. Dr. Tangül KABAEL'e teşekkürlerini sunmaktadır. Yazarın doktora tezi Anadolu Üniversitesi BAP 1406E304 no.lu proje ile desteklenmiştir. Bununla birlikte yazarın lisansüstü eğitim sürecinin tümü TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı tarafından desteklenmiştir. Yazar desteklerinden dolayı Anadolu Üniversite'sine ve TÜBİTAK'a teşekkür eder. Ayrıca yazarın doktora tez çalışması, kapsamlı araştırma çalışmaları bağlamında Afyon'da 17-19 Mayıs 2017 tarihlerinde TÜRKİLMAT-3 sempozyumunda sunulmuştur.

Kaynaklar

- Agustin, M. Z., Agustin, M., Brunkow, P., & Thomas, S. (2012). Developing quantitative reasoning will taking traditional math courses suffice? An empirical study. *The Journal of General Education*, 61(4), 305-313.
- Akın, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlıklarının niceliksel muhakemelerinin güçlendirilerek desteklenmesinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cai, J., Ng, S. F., & Moyer, J. C. (2011). Developing students' algebraic thinking in earlier grades: Lessons from China and Singapore. In J. Cai and E. Knuth (Eds.), *Early Algebraization: A global dialogue from multiple perspectives* (pp. 25-41). Springer Berlin Heidelberg.
- Clement, J. (2000). Analysis of clinical interviews: Foundation and model viability. In A. E. Kelly and R. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 547-589). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Anı Yayıncılık: Ankara
- Ellis, A. B. (2010). Invited commentary for thompson's paper and presentation. In S. A. Chamberlin, L. L. Hatfield and S, Belbase (Eds.) *New Perspectives*

- and Directions for Collaborative Research in Mathematics Education: Papers from a Planning Conference for WISDOM* (pp. 57-62). College of Education, University of Wyoming.
- Ellis, A. B. (2011). Algebra in the middle school: Developing functional relationships through quantitative reasoning. In J. Cai and E. Knuth (Eds.), *Early Algebraization: A global dialogue from multiple perspectives* (pp. 215-238). Springer Berlin Heidelberg.
- Harel, G. (2008). DNR perspective on mathematics curriculum and instruction, Part I: focus on proving. *ZDM*, 40(3), 487-500.
- Harel, G., & Koichu, B. (2010). An operational definition of learning. *Journal of Mathematical Behavior*, 29, 115–124.
- Kaput, J. (1995). Long term algebra reform: Democratizing access to big ideas. In C. Lacampagne, W. Blair and J. Kaput (Eds.), *The Algebra Initiative Colloquium* (pp. 33–52). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Koichu, B., & Harel, G. (2007). Triadic interaction in clinical task-based interviews with mathematics teachers. *Educational Studies in Mathematics*, 65, 349-365.
- Mayer, R. E., Lewis, A. B., & Hegarty, M. (1992). Mathematical misunderstandings: Qualitative reasoning about quantitative problems. *Advances in Psychology*, 91, 137-153.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). *PISA Türkiye*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Müdürlüğü, Ankara. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-kitab%C4%B1.pdf> adresi. (Erişim tarihi: 16.03.2021).
- Moore, K. C., Carlson, M. P., & Oehrtman, M. (2009). The role of quantitative reasoning in solving applied precalculus problems. *Proceedings of the Twelfth Annual Conference on Research in Undergraduate Mathematics Education*. Raleigh, NC: North Carolina State University.
- Moore, K. C. (2011). Relationships between quantitative reasoning and students' problem solving behaviors. In S. Brown, S. Larsen, K. Marrongelle and M. Oehtman (Eds.), *Proceedings of the Fourteenth Annual Conference on Research in Undergraduate Mathematics Education* (pp. 298-313). Portland, OR: Portland State University.
- Moore, K. C., & Carlson, M. P. (2012). Students' images of problem contexts when solving applied problems. *The Journal of Mathematical Behavior*, 31(1), 48-59.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006). *PISA released items-mathematics*, Paris: PISA, OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010). *PISA 2012: Mathematics framework*. Paris: PISA, OECD Publications.
- Rabin, J. M., Fuller, E., & Harel, G. (2013). Double negative: the necessity principle, commognitive conflict, and negative number operations. *The Journal of Mathematical Behavior*, 32(3), 649-659.
- Sáenz, C. (2009). The role of contextual, conceptual and procedural knowledge in activating mathematical competencies (PISA). *Educational Studies in Mathematics*, 71(2), 123-143.
- Smith, J., & Thompson, P. (2008). Quantitative reasoning and the development of algebraic reasoning. In J. Kaput and D. Carraher (Eds.), *Algebra in the Early Grades* (pp. 95-132). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sowder, L. (1988). Children's solutions of story problems. *Journal of Mathematical Behavior*, 7, 227-238.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (1nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thompson, P. W. (1990). *A theoretical model of quantity-based reasoning in arithmetic and algebra*. Center for Research in Mathematics and Science Education: San Diego State University.
- Thompson, P. W. (1995). Notation, convention, and quantity in elementary mathematics. In J. Sowder and B. Schapelle (Eds.), *Providing a foundation for teaching middle school mathematics* (pp. 199–221). Albany, NY: SUNY Press.
- Thompson, P. W. (2000). Radical constructivism: Reflections and directions. In L. P. Steffe and P. W. Thompson (Eds.), *Radical constructivism in action: Building on the pioneering work of Ernst von Glasersfeld* (pp. 412–448). London: Falmer Press.
- Thompson, P. W. (2011). Quantitative reasoning and mathematical modeling. In L. L. Hatfield, S. Chamberlain and S. Belbase (Eds.), *New perspectives and directions for collaborative research in mathematics education. WISDOMe Monographs* (Vol. 1, pp. 33-57). Laramie, WY: University of Wyoming.
- Weber, E., Ellis, A., Kulow, T., & Ozgur, Z. (2014). Six principles for quantitative reasoning and modeling. *Mathematics Teacher*, 108(1), 24-30.
- Yılmaz, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 5

GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARI

Şengül Demiral

(Doç. Dr.), Trakya Üniversitesi, Kırkpınar Spor Bilimleri Fakültesi.

senguldemiral@trakya.edu.tr

Orcid: 00 00000197716846

1. Giriş

Çocukların kendisini en iyi şekilde ifade etmesinin yolu oyundur. Oyunun, istekli olarak yapılan etkinlik olduğu belirtilmiştir (Kostelnik, Soderman ve Whiren, 2004). Oyun, öğretici, faydalı ve yapıcıdır. Çocuğun çevresini ve kendisini tanıması, zihinsel, duygusal, ilgilerini keşfetmesini sağlar. Kişilik ve fiziksel gelişimi ve ebeveynlerin çocuğunu tanıması açısından gereklidir. Oyun, çocukların güç kazanma, özgürlük ve eğlence, ait olma ile ilgili ruhsal ihtiyaçlarını karşılayabilir (Millar, 1980; akt. Önder, 2007). Oyun çocuklarda aynı zamanda gerilim ve kaygıyı azaltırken bir yandan da sosyal becerilerin gelişmesini de sağlar. Çocuklar oyun sebebiyle öğrenebildiğine göre, eğitim durumlarının oyun haline getirilmiş, birçok konu çocuğa, daha az zorlayarak, daha kolay bir şekilde öğretilir. Oyun, çocukların öğrenme-öğretme süreçlerine aktif şekilde katılımını sağlayan etkinliklerdir (Akran ve Kocaman, 2018).

Oyunun Önemi ve Tanımı

Çocuk için en önemli iş oyundur. Hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları oyunla deneyimleyerek öğrenebilir. Oyun kavramının pek çok farklı tanımı yapılmıştır. Bunlardan bazıları:

- Oyun çocuk için kendini ifade etme şeklidir.
- Oyun sonuç düşünülmeden yapılabilen hareketlerdir.
- Oyun çocuğun konuları kendi deneyimleriyle öğrenmesi yöntemidir.
- Oyun çocuğun işidir.
- Oyun uyumdur.

- Oyun hayal ve gerçek arasındaki köprüdür.
- Oyun sosyal bir kuruluştur.
- Oyun, çocuğun iç dünyasını yansıtır.
- Oyun, çocuğu ileri yaşamına hazırlayan önemli bir araçtır.
- Oyun, çocuğun ahlaki ve sosyal değerleri öğrendiği bir arenadır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Jackman'a (2011) göre, çocuklar için oyun, benlik ve kimlik gelişiminde kilit bir role sahiptir. Çocukların potansiyelini geliştirmede yardımcı olabilmek için bunu anlamak gerekmektedir. "oyun neden önemlidir?" sorusunu cevapları; Oyun; hayal gücünü, Hayal Gücü yaratıcılığı, Yaratıcılık araştırmayı, Araştırma keşfetmeyi, Keşfetme problem çözmeyi, Problem çözme yeni becerileri, Yeni beceriler özgüveni, Özgüven güvenlik hissini, Güvenlik hissi daha çok oyunu uyandırır. Jackman'ın çocuk açısından oyunu tam anlamıyla bir döngü olarak gördüğünü söylemek mümkündür. Çocuk oyuna vakit ayırdıkça her açıdan gelişimi desteklenir (Çalışandemir, 2016).

2. Geleneksel Çocuk Oyunları

Oyunlar insanlık tarihi kadar eskidir. Oyun çocukların gerçek yaşantılarına uzayan bir yoldur. Toplumların kültürel zenginliklerini aktaran geleneksel oyunlar çok önemli olmasına karşın, hızla gelişmiş olan teknolojiyle beraber, pek çok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde de gerçekliğini ve önemini kaybetmiştir (Yücel ve Gündoğdu, 2012). Geçmiş dönemdeki eski oyuncakların yerini Legolar, yapbozlar, uzaktan kumandalı oyuncaklar, bebekler, atari, bilgisayar oyunları ve robotlar almıştır. Günümüzde bazı oyunların medya ve değişen toplumla birlikte içeriğinin ve niteliğinin farklılaştığı görülmektedir. Özellikle de çocukların ekran bağımlılığı sebebiyle dış mekân oyunlarının ve arkadaşlarıyla yüz yüze iletişimin azaldığı bilinmektedir. Bu nedenle çocuk oyunlarında, grup oyunlarının azaldığı, giderek bir yozlaşma olduğu ve bireysel oyunların arttığı görülmektedir (Yavuzer, 1993; Yavuzer, 2003). Bu değişimle birlikte yüzyıllardır farklı bölgelerde oynanan geleneksel oyunlarımız unutulmaya yüz tutmuştur. Televizyon ile başlayan evlere kapanma durumu, bilgisayarların da evlere girmesi sonucu daha da belirginleşmiştir. Giderek dijitalleşen bu dünyada geleneksel çocuk oyunlarımızın yerini bilgisayar oyunları doldurmaya başlamıştır (Ünüvar, 2016). Artar, Onur ve Çelen 2001 yılında yaptığı araştırmada kırsal bölgede çocuk oyunlarının üç nesilde değişimini

incelemiş ve araştırma sonucunda geçmişten günümüze çocuk oyunlarında hem sürekliliğin hem de değişimin olduğunu gözlemlemiştir. Çocuklar geleneksel çocuk oyunlarında, kimi zaman açık hava olarak ifade ettiğimiz dış mekânda, kimi zamanda okulun veya evin içerisinde paylaşımcı bir duygu ile oyunlar oynarlar. Coğrafi ve kültürel olarak geleneksel çocuk oyunları bazı kesimlere göre farklılık göstermektedir. Bazı kesimlere göre farklılık gösterse de aşılacak istediği asıl değer aynıdır. Geleneksel çocuk oyunlarında kullanılan doğal materyal/oyuncaklar toplumun manevi ve milli değerlerini de içinde barındırır (Sümbüllü ve Altınışik, 2016). Geleneksel çocuk oyunlarında çocuk öğrenme ortamında; tartışır, soru sorar, strateji geliştirir, kural koyar, yönergelere uyar, bireysel farklılıkları fark eder, güven duygusu gelişir, yapıcı olur ve eğlenir. Çocuk bütün bu özellikleri geleneksel oyunlarla kazanır ve mutlu, özgüven sahibi ve başarılı olur. Çocukların sadece bilişsel gelişimlerini değil aynı zamanda psikolojik, sosyal ve duygusal, psikomotor gelişimlerine katkı sağlayabilir (Uygun ve Hakkoymaz, 2019). Siregar ve İlham'ın (2019) geleneksel oyunun Bajo'daki öğrenciler için akademik olarak yararlarını keşfetme amacıyla yaptıkları çalışmada, geleneksel oyunların çocukların psikolojik sağlığı kadar fiziksel sağlığı için de önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel çocuk oyunlarımız çocukların gelişimlerini bu şekillerde desteklerken ayrıca kültürel öğelerin aktarımında sağlamaktadır. Çocukların toplumsal hayata uyum sağlayabilmesini kolaylaştırırken, paylaşma, grup ruhu oluşturma, yardımlaşma, yenilgi ile baş edebilme, sırasını bekleyebilme gibi duygu ve davranışlar geleneksel çocuk oyunlarımız yardımıyla kolaylıkla çocuklara kazandırılmaktadır. Nugraha, Handoyo ve Sulistyorini (2018) geleneksel oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin sosyal beceriler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğretimde geleneksel oyun kullanımının öğrencilerin sosyal becerilerine önemli bir etkisi olduğunu gözlemlemiştir. Açık hava ve grup oyunlarının sağladığı bu fırsatların çoğu dijital ortamlardaki oyunlarla da yok olduğu belirtilmektedir (Ünüvâ2016).

3. Dünya'dan Geleneksel Çocuk Oyunları

Geleneksel çocuk oyunları oynandığı toplumun kültürü, yaşayış biçimi ve geçmişi hakkında pek çok bilgi vermektedir. Dünya genelinde farklı bölgelerin geleneksel oyunlarına bakıldığında ise pek çok farklı oyunla karşılaşmak mümkündür. Bu oyunlardan bazıları Türk kültüründe var olan geleneksel çocuk

oyunları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin “Chinese Whispers” olarak oynanan geleneksel çocuk oyununda oyuncular bir daire oluşturacak şekilde sıraya girerler ve yanlarındaki arkadaşlarına uzaktaki oyuncular duymayacak şekilde fısıldarlar. Satır başındaki oyuncu aklına gelen bir cümleyi mümkün olduğu kadar sessizce yanındaki arkadaşına fısıldar. Mesajı dinleyen kişi, duyduğunu en iyi şekilde bir sonraki oyuncuya iletir. Oyun bu şekilde devam eder, ta ki çizginin sonunda mesajı seslendiren oyuncuya ulaşana kadar. Oyun “başarılı”ysa, son mesaj, hat boyunca hataların kümülatif etkisi nedeniyle, orijinaline çok az benzerlik gösterecek veya hiç benzerlik göstermeyecektir (Huang, 2015). “Chinese Whispers” oyununun bizde var olan kulaktan kulağa oyunu ile tamamen aynı olduğunu söylemek mümkündür. Endonezya’da sıklıkla oynanan oyunlarından biri olan Ular Naga oyunu ise aletsiz oynanan geleneksel oyunlardan biridir. 5 ila 15 çocukla oynanabilen bu oyun üyeler bundan daha fazla olursa daha eğlenceli olacaktır. Öncelikle 2 çocuk lider olarak seçip elleriyle tünel yapar. Liderler gruplarının adına karar verir. Çocuklar oynamaya başladıklarında Ular Naga’nın şarkısını söylerler. Şarkı durduğunda tünel çocuklardan birini yakalayacaktır. Tünelde mahsur kalan çocuktan liderlerden birini seçmeleri istenir. Tüm çocukların bir grubu olana kadar oyunun bu kısmı devam eder. Tüm üyelerin bir grubu olduktan sonra, daha az üyesi olan grup, diğer gruba bir üyeyi kendi gruplarına alabilmek için saldırmaktadır. Kazanan, üye sayısı diğer gruptan daha fazla olan gruptur (Pramudyani,2020). Ular Naga oyununun özellikle Anadolu’da sıklıkla oynanan “Bezirgan Başı” oyununa çok benzediğini söyleyebiliriz. Bezirgan başı oyunu en az 10 çocukla oynanmaktadır. 10 çocuk arasından iki çocuk seçilir. Seçilen çocuklar aralarında anlaşır, diğer çocuklara duyurmadan kendilerine bir isim seçer. Bu isim bir çiçek meyve, hayvan olabilir. Seçilen iki çocuk karşılıklı dururlar. El ele tutuşup, kollarını köprü olacak şekilde havaya kaldırır. Kalan çocuklar, tek sıra olacak şekilde dizilirler ve bezirgan başı şarkısını söylerler. Köprüyü oluşturan arkadaşlarının kollarının altından sırayla geçerler. Şarkının bitince hangi çocuk köprüünün altında kalırsa oyun oynanan yerden biraz uzağa götürülür. Belirlenmiş olan takma isimler çocuğa söylenir. Çocuk iki isimden birini seçer. Seçtiği isim kimin takma ismiyse o çocuğun arkasına geçer. Oyun, tüm çocuklar bitene kadar oynanmaya devam eder. Tüm çocuklar bitince iki grup oluşacaktır. Gruplar oluşunca ortaya bir çizgi çizilir ve gruplar arasında halat çekme yarışı yapılır. Çizgiyi geçen grup oyunu kaybedecektir (Başal, 2007). Azerbaycan’da ise Dom Dom olarak oynanan oyun Türkiye’de karşımıza bölgelere ve çizilen

şekillere göre farklılık gösterse de genel olarak Seksek adıyla çıkmaktadır. Her iki oyunun oynanışında da açık alan gereklidir. Öncelikle yere farklı geometrik şekiller çizilir ve oyun bu şekillerin üzerinde oynanır. Oyunların kuralları ve oynanış şekilleri her iki halkta da aynıdır (Çelebi, 2007). Oyunun çocukların gelişimlerinde ve öğrenmelerinde çok önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Geleneksel çocuk oyunları ise çocukların hem gelişimleri hem de kültürün aktarılması adına oldukça önemlidir.

Bu çalışmada geleneksel çocuk oyunları ile ilgili olarak yürütülmüş olan makale, tez ve kitapların incelenmesi amaçlanmıştır.

4. Yöntem

4.1. Araştırmanın Modeli

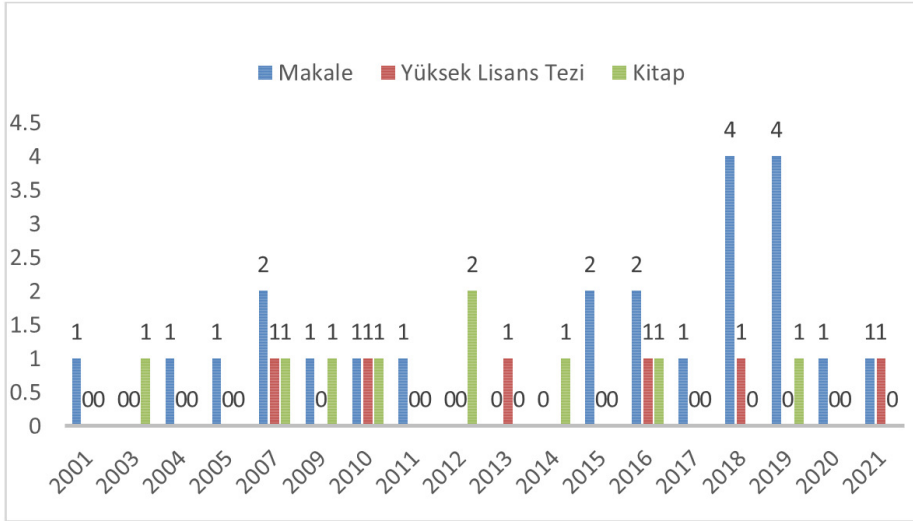
Bu çalışma, geleneksel çocuk oyunlarına yönelik yapılan lisansüstü çalışmaları, makaleleri ve kitap araştırmalarını kullanarak nitel araştırma yöntemleri arasından doküman incelemesi tekniğiyle yapılmıştır. Bu teknik ile araştırılacak olan olaylar ve olgular hakkında içerisinde bilgi bulunan yazılı materyaller analiz edilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada Google Scholar, YÖKTEZ, Dergipark, Avesis, ResearchGate araçları kullanılmıştır. 2000-2021 yılları arasında geleneksel çocuk oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi hedeflenmiştir. Konuyla ilgili bilgi 23 makale, 6 lisansüstü çalışma ve 9 kitaptan oluşan toplam 38 çalışma incelenerek, konu ile ilgili makale, tez ve kitapların detaylı bilgilerine yer verilmiştir. İnceleme sonucunda, konuyla ilgili daha çok makale çalışmalarının olduğu, tez çalışmalarının yetersiz olduğu görülmektedir. Geleneksel oyunların günümüzde unutulmaya yüz tuttuğu, kültürümüzü de aktaran bu oyunların yerini teknolojik ve bireysel oyunlara bıraktığı ifade görülmüştür. Sınırlılıklar; Erişime açık olmayıp tam haline ulaşamayan araştırmalar, özet kısımlarının yetersizliği nedeniyle araştırmaya katılmamıştır. Araştırma, 2000-2020 yılları ile sınırlıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi; Bu araştırmada geleneksel çocuk oyunları ile ilgili 2000- 2020 tarihli 29 akademik çalışma ve 9 kitaba ulaşılmıştır. Bu bağlamda 23 makale ve 6 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 29 çalışma ve 9 kitaptan elde edilen veriler tablolarla istatistiksel olarak betimlenmiştir. Google Scholar, YÖKTEZ, Dergipark, Avesis, ResearchGate araçlarıyla elde edilerek incelenen araştırma türlerinin yıllara göre dağılımı, makale ve tez çalışmalarının üniversitelere göre dağılımı istatistiksel olarak betimlenmiştir. Araştırılan ilgili

konunun içerikleri açısından; çalışmada incelenen makalelerin adı, yayınlanma yılı ve araştırmacı, çalışmada incelenen yüksek lisans tezlerin adı, tez yılı ve araştırmacısı ve incelenen kitapların adı, yazarları ve basım yıllarına betimsel olarak verilmiştir.

5. Bulgular

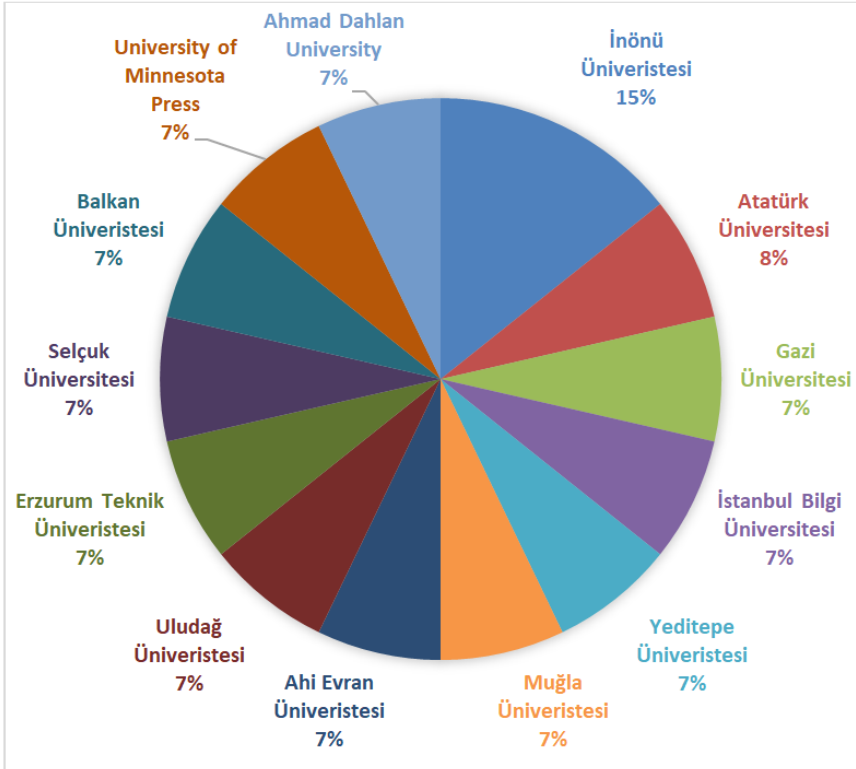
Bu bölümde çocukta hareket eğitiminde öğrenme modellerine yönelik çalışmalarla ilgili bilgiler belirlenen inceleme sırasına göre sunulmuştur. Buna bağlı olarak örnekleme dahil edilen makale, lisansüstü çalışmalar ve kitap olarak çalışmaların türleri bakımından yıllara göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.



Grafik 1: İncelenen Çalışmaların ve Kitapların Türleri Bakımından Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde, geleneksel çocuk oyunlarına yönelik yapılan makalelerin en yüksek oranda çalışıldığı yılların 2018-2019 yılları olduğu görülmektedir. Bu yıllarda geleneksel çocuk oyunları hakkında çalışmaların araştırmacılar tarafından çalışıldığı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinde 2007-2010-2013-2016-2018-2021 yıllarında araştırma konusu olarak ele alınarak incelendiği görülmektedir. Yapılan yüksek lisans ve doktora tezi çalışmalarının yetersiz sayıda olduğunu söylemek mümkündür. 2003-2007-2010-2012-2014-2016-2019 yıllarında, geleneksel çocuk oyunlarını içeren kitapların yayınlandığı görülmektedir. Tablo 1’de görüldüğü gibi geleneksel çocuk oyunlarına yönelik yapılan çalışmaların çok düşük seviyede olduğu ve

konuyla ilgili çalışmaların yapılması ve gelecek nesillere taşınması açısından ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Yine son 14 yıl içinde bu konuya olan ilginin arttığını ama yeterli olmadığını söyleyebiliriz. 2011 yılından sonra 2015 yılına kadar makale çalışması olmaması bizlere bu dönemde bu konuya yönelik ilginin azaldığını göstermektedir. 2007, 2010 ve 2016 yıllarında hem makale hem kitap hem de yüksek lisans çalışması yapıldığı görülmektedir. Bunlar 2018 ve 2019 yıllarında makale sayılarının en fazla sayıya ulaştığı görülmektedir.



Grafik 2: İncelenen Makale ve Yüksek Lisans Çalışmalarının Üniversitelere Göre Dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde, incelenen 38 adet akademik çalışmaların (makale, tez ve kitap)ü Üniversitelere göre % dağılımı görülmektedir. 13 üniversitenin geleneksel çocuk oyunlarına yönelik akademik çalışmaları yaptığı görülmektedir. Ayrıca %15 yüzdilik dilim ile İnönü Üniversitesinin en yüksek oranda akademik çalışmalar yaptığı, %8 yüzdilik dilim ile Atatürk Üniversitesinin ve diğer 11 üniversitenin her birinin %7 yüzdilik dilim ile akademik çalışmalar yaptığı görülmektedir.

Tablo 3: İncelenen Çalışmada Yer Alan Makalelerin Adı, Yayınlanma Yılı ve Araştırmacısı

Yıl	Makale Adı	Araştırmacısı
2001	Changes in Children's Games Through Three Generations	Onur, B., Artar M. ve Çelen N.
2004	Developmentally Appropriate Curriculum	Soderman, A., Kostelnik, M. ve Whiren, A.
2005	Türkiye'de 2004 Yılında Yaşayan Geleneksel Oyunlar	Ersoy, P. ve Oğuz, Ö.
2007	Çocuğun Gelişim Sürecinde Bir Eğitsel	Kök, M., Koçyiğit,
2007	Etkinlik Oyun	S. ve Tuğluk, M. N.
2007	Geçmiş Yıllarda Türkiye'de Çocuklar Tarafından Oynanan Oyunlar	Başal, H
2009	Günümüzde Geleneksel Oyuncaklar	Akbulut, D.
2010	Yarışma Niteliği Taşıyan Geleneksel Oyunlar	Toksoy, A. C.
2011	Early Education Curriculum: A Child's Connection to the World	Jackman, H.
2015	Geleneksel Çocuk Oyunları İçin Sokak Temelli Geleneksel Oyun Alanlarının Yeniden Keşfi	Çakırer Özservet, Y.
2015	Chinese Whispers	Huang, Y.
2016	Geleneksel Çocuk Oyunları ve Eğitimsel İşlevleri	Özden Gürbüz, D.
2016	Geleneksel Çocuk Oyunlarının Değerler Eğitimi Açısından Önemi	Sümbüllü, Y. ve Altınışık, M
2017	Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Değişen Oyun Tercihleri	Sapsağlam, Ö
2018	Türk Kültürlerindeki Geleneksel Oyunlar ve Sporlara Yüzeysel Bir Bakış	Gül, M., Uzun, R. N. ve Çebi, M.
2018	Oyun Tabanlı Öğrenme Öğretme Modelinin Okul	Koç Akran, S. ve
2018	Öncesi Çocuklarının Öğrenme Tercihlerine Etkisi	Kocaman, İ
2018	Traditional game on the social skill of students in the social science learning of elementary school	Handoyo, E., Nugraha, Y. A. ve Sulistyorini, S.
2018	Motor behaviour through traditional games	Lavega-Burgués, P., Pic, M. & March-Llanes, J.
2019	Balkanlardaki Çocuk Oyunları	Bay, D , Bay, Y
2019	Geleneksel Çocuk Oyunlarının Çocukların Eğitimi Üzerindeki Etkisi	Emin, O.
2019	Yakın Geçmişte Çocuklar Oynadıkları Oyun ve Oyuncaklar	Özyürek, A
2019	Traditional Games As a Way for Healthy Bajo's Children	Ilham, M. ve Siregar, N. R.
2020	Traditional Game Of Ular Naga For Early Childhood Development From Teacher's Perspective	Pramudyani, A. V. R.
2021	Geleneksel Oyun Kültüründe Yer Alan Topaç Oyunu ve Çeşitleri	Böke, H , Doğan, A, Tüfekçi, Ş.

Tablo 3 incelendiği zaman makale konularına göre 23 çalışma geleneksel oyunların ve oyunun önemi, özellikle çocukların gelişim sürecinde sahip olduğu yer ile ilgili yapılan araştırmalardır. Bu çalışmaların genel amaçlarına bakıldığında geçmişten günümüze var olan geleneksel çocuk oyunlarının çocukların gelişimlerinde önemli bir yere sahip olduğu ve bütün gelişim alanlarını desteklediği görülmektedir. Ayrıca sıklıkla günümüzde bu oyunların yavaş yavaş yerini teknolojik oyunlara bıraktığı ve geleneksel değerlerimizin geleneksel oyunlarımızla birlikte yitirmeye başladığına değinilmiştir. Araştırmalarda unutulmaya yüz tutmuş oyunlara da yer verilmiştir.

Tablo 4: İncelenen Çalışmada Yer Alan Yüksek Lisans Tezlerinin Adı, Tez Yılı ve Çalışmayı Yürüten Araştırmacı

Yıl	Yüksek Lisans Tezi	Araştırmacı
2007	Türkiye ve Azerbaycan'daki Çocuk Oyunları ve Oyuncaklarının Karşılaştırmalı İncelemesi	Çelebi, D. B.
2010	Geleneksel Çocuk Oyunlarından Çağdaş Eğitimde Yararlanılması	Gümüştaş, N.
2013	Analyzing Childhood Through Games	Tunçel, M.
2016	Geleneksel Çocuk Oyunlarının Oryantasyon ve Ritim Yeteneği Üzerine Etkisi	Budak, M.
2018	Oyunun Toplumsal ve Kültürel İşlevini Yitirışı: Gelenekselden Dijitale Oyun Kavramının Yapısal Dönüşümü	Mısırlı, G.
2021	Okul Öncesi Eğitimde Geleneksel Oyunların Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi	Kenanoğlu, D.

Tablo 4 incelendiğinde, yapılan yüksek lisans tezi çalışmalarını, Türkiye ve Azerbaycan'daki çocuk oyunları ve oyuncaklarının karşılaştırmalı, geleneksel çocuk oyunlarından çağdaş eğitimde yararlanması, oyun yoluyla çocukluk analizi (analyzing childhood through games), geleneksel çocuk oyunlarının oryantasyon ve ritim yeteneği üzerine etkisi, oyunun toplumsal ve kültürel işlevini yitirışı: gelenekselden dijitale oyun kavramının yapısal dönüşümü, okul öncesi eğitimde geleneksel oyunların okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimine etkisi konularını kapsadığı görülmektedir. Bu çalışmalarda da karşımıza oyun ve geleneksel çocuk oyunlarının çocukların gelişim alanlarına ve çocuklara katkıları ve geleneksel oyunların değişimleriyle ilgili olduklarını da söylemek mümkündür.

Tablo 5: İncelenen Kitapların Adı, Yazarları ve Basım Yılları

Yıl	Kitap Adı	Yazarı/Ed.
2003	Doğal Harika Bir Tedavi: Oyun	Yavuzer, H.
2007	Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama	Önder, A.
2009	Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi	Fazlıoğlu, Y.
2010	Geçmişten Günümüze Türkiye’de Geleneksel Çocuk Oyunları	Basal, H. A.
2012	Okul Öncesi Eğitime Giriş	Zembat, R.
2012	İlköğretim ve Ortaöğretimde Geleneksel Çocuk Oyunları	Gündoğdu, C. ve Yücel, A. S.
2014	Erken Çocukluk Döneminde Oyun	Aksoy, A. B. ve Çiftçi, H. D.
2016	Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış	Ogelman, H. G.
2019	Geleneksel Çocuk Oyunları Aracılığıyla Türkçe ve Matematik Öğretimi	Uygun, Ö. Ü. N. ve Hakkoymaz, Ö. G. S.

Tablo 5’e baktığımızda kitapların çoğunlukla genel olarak çocuklar ve gelişim ile ilgili alanlardan olduğunu görmekteyiz. Okul öncesi ve erken çocukluk dönemleriyle yakından ilgili olan bu kitaplarda oyun, oyunun önemi ve geleneksel çocuk oyunlarımıza yer verilmiştir. Farklı yılların kaynaklarından yararlanılmıştır.

4. Tartışma ve Sonuç

Oyun; çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen bir yapıya sahiptir. Oyunun tarihsel süreci mekân ve zamandan bağımsız bir şekilde çocukların asıl isteklerinden birisi olarak önümüze çıkmaktadır. Eflatun, çocukların daha çok oyunla büyütülmesi gerektiğini savunmuştur. Michel De Montaigne, oyun çocuğun temel uğraşı olduğunu söylemiştir. Friedrich Frobel, oyun çocuğun tüm hayatını belirleyen bir çekirdek olduğunu belirtmiştir. John Locke, derslerin ilgi çekici olmasını istiyorsanız çocukların ilk hayatlarındaki oyun içgüdüsünden faydalanması gerektiğini söylemiştir (Özdemir ve Koçyiğit, 2012).

Geleneksel çocuk oyunları ve oyunların önemlerinin, çocuklara etkisinin incelendiği 2000-2021 yılları arasındaki yüksek lisans, makale ve kitapların incelendiği bu çalışmada çalışmaların hepsinde geleneksel çocuk oyunlarının hem kültürel hem de gelişimsel olarak çok önemli olduğuna değinilmiştir. Geçmişten günümüze çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunlarına baktığımızda; genel olarak çocukların sokakta, açık havada, evin dışında,

bahçede, tarlada, boş alanlarda oynadıkları ve oynanan oyunlarda çocukların daha çok grup şeklinde oynadıkları görülmektedir. Geçmişten günümüze oynanan çocuk oyunları özellikle motor gelişim alanı olmak üzere bütün alanları desteklemektedir. Geçmişten gelen geleneksel çocuk oyunlarımızın büyük çoğunluğunun sayıma, tekerleme ifadeleri içermesi ve grup olarak oynanması çocuğun sözel belleğini geliştirmektedir. Çocukların ana dillerini etkili şekilde kullanmayı öğretmektedir. Eski zamanlarda oynanan oyunlar, çocukların sahip oldukları toplumsal değerlerini ve kendi kültürel zenginliklerini öğrenmelerini sağlar. Özetle çocukların millî kimliklerini oluşturmaları bakımından faydalı araçlardır (Başal, 2010).

Geleneksel çocuk oyunlarına bakıldığında oyunların çoğunlukla dışarıda açık alanda oynanan oyunlar olduğu görülmüştür. Günümüzden yaklaşık yirmi otuz sene öncesine baktığımızda, yaşanan yerlerde çocukların oyun oynayabilecekleri boş alanların daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Hızla gelişen kentleşme sonucun ortaya çıkan trafik, sıkışık yerleşim düzeni gibi olguların artması zaman içinde oyun oynanabilecek bahçeli ev sayılarının ve boş alanların azalmış olması; çocukların dışarıda toplu halde oynayabilecekleri oyunları azaltmıştır. Buna ek olarak eski zamanlarda çocukların dışarıda, toplu halde oynadıkları oyunların sayılarının çok olmasının başka bir sebebi ise insanların birbirlerine karşı duydukları güvenlerin fazla olmasıdır. Şu günlerde insanlar, birbirine karşı yabancılaşmakta ayrıca karşılıklı güven duyguları ise azalmaktadır. Bu durumun sonucu olarak ebeveynler, çocuklarının ev ve okul dışında, sokakta veya açık alanlarda oyun oynama isteklerine sınırlama getirmiştir (Başal, 2007).

Onur, Çelen ve Artar (2001) Bursa ilinde yaptıkları çalışma sonucunda çocuklar tarafından oynanan oyun türlerinin, grup oyunlarının ve oynadığı oyunların sayısının gittikçe azaldığı; oyun araç ve gereçlerin ise doğal malzemelerden fabrika yapımı malzemelere doğru farklılaştığı görülmüştür. Özetle bu durum, oyunların bireyselleşmesi ile birlikte geleneksel oyunlar kadar geleneksel çocukluğunda yavaş yavaş yok olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak oyunun çocuğun gelişiminde çok önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca çocukların oynadığı bu oyunlar dil ve sosyal gelişim gibi kültürel aktarım noktasında da önemli bir role sahiptir. Çocuklar tarafından oynanan geleneksel oyunlar yaşanan toplumun kültürünü de yansıtmaktadır. Dünya üzerinde bakıldığı zaman Türk kültüründe var olan oyunların benzerleri başka kültürlerde de karşımıza çıkabilmektedir. Günümüzde

değişen koşullar ile birlikte geleneksel çocuk oyunları da unutulma tehlikesi ile karşı karşıyadır. Var olan bu kültürümüzü korumak ve gelecek nesillere aktarmak ise bizlerin görevidir.

Kaynakça

- Akbulut, D. (2009). Günümüzde geleneksel oyuncaklar. Milli Folklor Dergisi, 11(84), 182-191.
- Aksoy, B. (2014). Farklı Kültürlerde Oyun. A. B. Aksoy ve H. D. Çiftçi (Yay. Haz.). Erken Çocukluk Döneminde Oyun İçinde (S. 2-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Başal, H . (2007). Geçmiş Yıllarda Türkiye’de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 20 (2) , 243-266 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16686/173392>
- Başal, H. A. (2010). Geçmişten Günümüze Türkiye’de Geleneksel Çocuk Oyunları. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Bay, D , Bay, Y . (2019). Balkanlardaki Çocuk Oyunları . Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi , 4 (2) , 200-223 . DOI: 10.29250/sead.587289
- Böke, H , Doğan, A , Tüfekçi, Ş . (2021). Geleneksel Oyun Kültüründe Yer Alan Topaç Oyunu ve Çeşitleri . İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi , 8 (1) , 1-12 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/inubesyo/issue/62031/890434>
- Budak, M. (2016). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Oryantasyon ve Ritim Yeteneği Üzerine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi). Erişim adresi: <http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/14251/462509.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Ara%C5%9Ft%C4%B1rmaya%20kat%C4%B1lan%20%C3%A7ocuklar%C4%B1n%20oryantasyon%20ve%20ritim%20yetenekleri%20saha%20testleri%20ile%20%C3%B6l%C3%A7%C3%BClm%C3%BC%C5%9Ft%C3%BCr.&text=Sonu%C3%A7%20olarak%20geleneksel%20%C3%A7ocuk%20oyunlar%C4%B1n%C4%B1n,a%C3%A7%C4%B1s%C4%B1ndan%20bir%20etkisinin%20olmad%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20d%C3%BCnC%C5%9F%C3%BCn%C3%B-Clmektedir>

- Çakırer Özservet, Y. (2015). Geleneksel çocuk oyunları için sokak temelli geleneksel oyun alanlarının yeniden keşfi.
- Çalışandemir, F. (2016). Oyunun Önemi. H. G. Ogelman (Ed.), Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış İçinde (S. 1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelebi, D. B. (2007). Türkiye ve Azerbaycan'daki Çocuk Oyunları Ve Oyuncaklarının Karşılaştırmalı İncelemesi (Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi). Erişim adresi:
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=wBmNpkQC9Nhi90NLW7E7bS61SC063WoW14Dap1J7UMiowSOiX1v1EKcjKKAPE3U>
- Emin, O. (2019). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Çocukların Eğitimi Üzerindeki Etkisi. In Halk Kültürü Araştırmaları Kurumu Yayınları 65/2019. Halk Kültürü Araştırmaları Kurumu Yayınları.
- Gül, M., Uzun, R. N., & Çebi, M. (2018). Türk Kültürlerindeki Geleneksel Oyunlar Ve Sporlara Yüzeysel Bir Bakış. *Electronic Turkish Studies*, 13(26).
- Gümüştas, N. (2010). Geleneksel Çocuk Oyunlarından Çağdaş Eğitimde Yararlanılması (Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi). Erişim adresi:
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ZeTyprYuef2HkaF3xt4wYqqqXK3I058ulAXO97ML5zcKTMkCfPaG-u7T8-soQOfv>
- Huang, Y. (2015). Chinese Whispers. *Verge: Studies in Global Asias*, 1(1), 66-69.
- Jackman, H. (2011). *Early Education Curriculum: A Child's Connection to the World*. Cengage Learning.
- Kenanoğlu, D. (2021). Okul Öncesi Eğitimde Geleneksel Oyunların Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi). Erişim adresi:
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=9MiDp3x86xrwjpi5-14w-YQVMfT36SCyPbKgV7nNawCgSXVzMTa6n6R5QONUnBj0>
- Koç Akran, S. & Kocaman, İ. (2018). Oyun Tabanlı Öğrenme-Öğretme Modelinin Okul Öncesi Çocuklarının Öğrenme Tercihlerine Etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(2).
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Mehmet, K. Ö. K. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.

- Kostelnik, M., Soderman, A. ve Whiren, A. (2004). *Developmentally Appropriate Curriculum: Best Practices in Early Childhood Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mısırlı, G. (2018). *Oyunun Toplumsal ve Kültürel İşlevini Yitirisi: Gelenekselden Dijitale Oyun Kavramının Yapısal Dönüşümü (Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi)*. Erişim adresi: <https://avesis.atauni.edu.tr/yonetilen-tez/25576fd8-2119-4963-bd22-af375bd0cd0a/oyunun-toplumsal-ve-kulturel-islevini-yitirisi-gelenekselden-dijitale-oyun-kavraminin-yapisal-donusumu>
- Millar, S. (1980). *The Psychology of Play*. Middlesex: Penguin Books.
- Nugraha, Y. A., Handoyo, E., & Sulistyorini, S. (2018). Traditional game on the social skill of students in the social science learning of elementary school. *Journal of Primary Education*, 7(2).
- Oğuz, Ö. ve Ersoy, P. (2005). *Türkiye’de 2004 yılında Yaşayan Geleneksel Çocuk Oyunları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Türk Halkbilimi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları:4.
- Onur, B., ve Çelen N. ve Artar M. (2001). *Changes in Children’s Games Through Three Generations: A Study in a Rural Setting in Turkey*. *Dimensions of Play Conference*.
- Önder, A. (2007). *Oyunun İşlevi ve Oyun-Drama İlişkisi. İçinde, Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama s.68-73*. İstanbul: Epilson Yayıncılık
- Özdemir, A. A. ve Koçyiğit, S. (2012). *Oyun*. R. Zembat (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş İçinde* (S. 219-244). Ankara: Hedef CS Yayın.
- Özden Gürbüz, D. (2016). *Geleneksel Çocuk Oyunları Ve Eğitimsel İşlevleri: Emirdağ Örneği*. *Electronic Turkish Studies*, 11(14).
- Özyürek, A. (2019). *Yakın Geçmişte Çocukların Oynadıkları Oyun ve Oyuncaklar*. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), 105-119. DOI: 10.35343/kosbed.536296
- Pic, M., Lavega-Burgués, P., & March-Llanes, J. (2019). *Motor behaviour through traditional games*. *Educational Studies*, 45(6), 742-755.
- Pramudyani, A. V. R. (2020). *Traditional Game of Ular Naga for Early Childhood Development from Teacher’s Perspective*. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 3(1), 8-13.
- Sapsağlam, Ö. (2018). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değişen Oyun Tercihleri*. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19

- (1) , 1122-1135 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59094/850552>
- Siregar, N. R., & Ilham, M. (2019). Traditional Game As a Way for Healthy in Bajo's Children. *KnE Life Sciences*, 19-25.
- Sümbüllü, Y , Altınışık, M . (2016). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Değerler Eğitimi Açısından Önemi . *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* ,1(2),73-85.Retrievedfrom.<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etusbed/issue/35461/393987>
- Tezel, D. (2009). Bir Aile Olmak. Ed. Yeşim Fazlıoğlu. *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi İçinde* s. 153-162. İstanbul: Kriter Yayınevi
- Toksoy, A. C. (2010). Yarışma niteliği taşıyan geleneksel çocuk oyunları. *Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 2(1), 205-220.
- Tunçel, M. (2013). *Analyzing Childhood Through Games (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi)*.Erişimadresi:https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vVNzTGHHjH-u3WMToxQ-nm_2kGNyphKrZ1sVua4Hv-Azc2jcpsF4oVTKMbVhy-y
- Uygun, Ö. Ü. N., ve Hakkoymaz, Ö. G. S. (2019). Hakeke: Gaziantep geleneksel çocuk oyunları aracılığıyla Türkçe ve matematik öğretimi. *Hiperlink eğitim. yay. san. tic. ve ltd. sti.*
- Yavuzer, H. “Doğal Harika Bir Tedavi: Oyun”. *Evde ve Okulda Mutlu Çocuk Yetiştirmenin Temelleri. Dördüncü Baskı. İstanbul: Çocuk ve Aile Kitapları, 2003.*
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık*
- Yücel, A. S., Gündoğdu, C. (2012). *İlköğretim ve Ortaöğretimde Geleneksel Çocuk Oyunları. Ankara: Nobel Yayınevi*

BÖLÜM VI

TASARIM TABANLI ARAŞTIRMA YÖNTEMİNDE İZLENEN TEMEL UYGULAMA SÜRECİNE DAİR BİR ÖRNEK UYGULAMA

*A Sample Application for the Basic Implementation Process Followed in
Design-Based Research Method*

Mithat Elçiçek¹

¹(Dr. Öğr. Üyesi), Siirt Üniversitesi, e-mail: mithat_elcicek@siirt.edu.tr

Orcid: 0000-0003-1845-7271

1. Tasarım Tabanlı Araştırma (TTA)

Tasarım tabanlı araştırma, araştırmacı ve katılımcıların süreçte aktif olarak yer aldığı tasarım, uygulama ve yeniden tasarım süreçlerini barındıran sistematik ve esnek bir araştırma yöntemidir (Anderson & Shattuck, 2012; Barab, & Squire, 2004). En basit ifadeyle TTA, yeni bir ürün tasarlamak ve döngüler yoluyla bu tasarımı mümkün olan en iyi hale getirmektir (Wang & Hannafin, 2005). Bu ürün yeni bir ilke, yöntem veya kuram olabileceği gibi yeni bir eğitim ortamı veya uygulaması da olabilir (Barab, 2006; Reimann, 2011).

Collins ve ark. (2004) tasarım tabanlı araştırma yönteminin, kuramsal sorunlara cevap aramak, öğrenme olgusunu gerçek dünya bağlamında çalışmak ve biçimlendirici değerlendirmeler yoluyla sonuçlara ulaşmak ihtiyacından doğduğunu ileri sürmektedirler. Lagemann & Shulman (1999) ise eğitim alanında yapılan çalışmaların gerçek yaşam bağlamından uzaklaştığı ve uygulamalara olan etkisinin çok sınırlı olduğunu ve dolayısıyla bu ihtiyaca cevap vermek için ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu bağlamda TTA kuram, uygulama ve tasarım etkileşiminin artırılması ihtiyacından doğan ve nispeten yeni sayılan bir araştırma yöntemidir (Bell, 2004; Kuzu, Cankaya & Misirli, 2011). Bu nedenle TTA yöntemi kullanılarak yapılan çalışma sayısının oldukça az olduğu söylenebilir (Collins, Joseph & Bielaczyc, 2004; Kuzu, Cankaya &

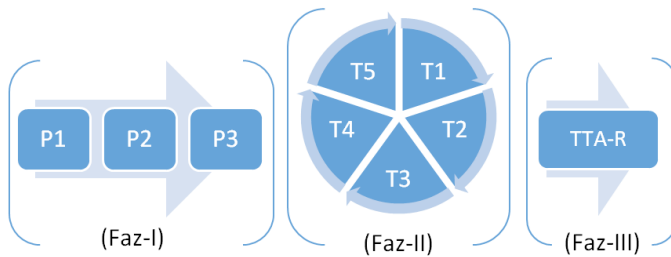
Misirli, 2011). Bu durumun tasarım tabanlı araştırma yapmanın zorluklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü TTA yönteminin uygulama adımları diğer araştırma yöntemleri gibi net değildir (Anderson & Shattuck, 2012; Wang & Hannafin, 2005). Araştırmanın amacı ve kapsamına bağlı olarak araştırma süreçleri büyük ölçüde farklılıklar içermektedir. Ancak genel olarak izlenecek temel uygulama çerçeveleri ortaktır. Bu bağlamda TTA yönteminde izlenen temel uygulama sürecine dair bir örnek uygulama sunulmaya çalışılmıştır.

2. TTA Uygulama Basamakları

TTA sürecinde ürünün ortaya çıkarılması tasarım, analiz ve tekrar tasarım aracılığıyla gerçekleşmektedir. Ürün, toplanan verilerin analizine göre sürekli yenilenmektedir. Bu nedenle TTA'da esas olan karşılaştırmalar yoluyla farklılıkları tespit etmek değil, ürünü en verimli hale getirmek için süreç içerisindeki iyileştirmelere odaklanmaktır (O'Donnell, 2004). TTA'da olası uygulama adımları Faz-I, Faz-II ve Faz-III çalışmaları olmak üzere üç faz içerisinde değerlendirilebilir (Kuzu, Çankaya & Mısırlı, 2011; Reimann, 2011; Tiberghien, Vince & Gaidioz, 2009). Faz-I çalışmada, (P1) sürece konu olan problem tanımlanır, (P2) problem kuramsal olarak incelenir ve (P3) var olan tasarım prensipleri ve kuramlar çerçevesinde ilk tasarım (Prototip-I) gerçekleştirilir.

Faz-II çalışmada (T1) verilerin toplanması süreci planlanır, (T2) ilk tasarım uygulanır, (T3) veriler toplanır ve analiz edilir, (T4) verilerin analizi sonucunda bir karara varılır, bu doğrultuda yeniden bir tasarım planı hazırlanır, (T5) hazırlanan tasarım planı çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılır ve tasarım yenilenir. Faz-II çalışması, içerisinde barındırdığı süreçler açısından diğer fazlara göre farklılaşır. Faz-II çalışması tasarım, analiz ve tekrar tasarım döngülerinin gerçekleştiği dinamik bir yapı sunar.

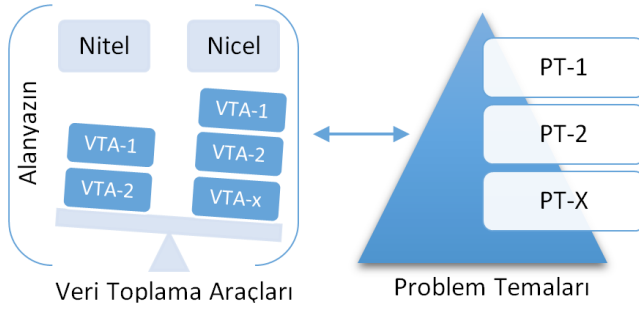
Faz-III çalışmada tasarım tabanlı araştırma raporu (TTA-R) yazılır ve TTA süreci tamamlanır. Bir TTA sürecinde izlenecek olası basamaklar Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Tasarım Tabanlı Araştırma Basamakları

2.1. TTA FAZ-I Çalışması

(P1) Problemin tanımlanması, (P2) kuramsal olarak incelenmesi ve (P3) ilk tasarımın gerçekleştirilmesi çalışmaları bu fazda gerçekleştirilir. Bu faz için araştırma problemine uygun veri toplama yöntemleri belirlenir. Nicel, nitel veya karma yöntemler tercih edilebilir. Belirlenen yöntem(ler) doğrultusunda veri toplama araçları (VTA-1, VTA-2, ...VTA-x) kullanılarak veriler toplanır. Problemin tanımlanması için toplanan veriler kuramsal olarak incelenir. Kuramsal inceleme süreci genellikle alanyazın taraması şeklinde yapılır. Kuramsal inceleme süreci sonunda veriler çözümlenir ve problem temaları (PT-1, PT-2, ...PT-x) belirlenmiş olur. Dolayısıyla veri toplama araçları kullanılarak toplanan veriler aslında alanyazın ekseninde toplanmış olur (**Bkz:** Şekil-2). Bu durum araştırma problemi (problem temaları) için kuramsal bir dayanak oluşturur.

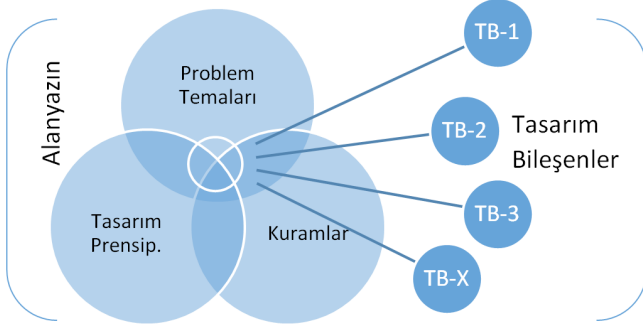


Şekil 2. Veri Toplama Araçları ve Problem Temaları İlişkisi

Bu fazda problem temaları netleşir ve gerçekleştirilecek tasarımlar için temel bir dayanak noktası oluşturur. Özellikle ilk tasarımın gerçekleştirilmesi sürecinde iskelet görevi görür. Ancak, problem temaları ile tasarım değişkenleri (TD-1, TD-2, ...TD-x) arasındaki ilişki düzeni kurulduktan sonra (**Bkz:** Şekil-6) bu görevini tasarım değişkenlerine devreder ve tasarımın iyileştirme süreçleri tasarım değişkenleri üzerinden devam eder.

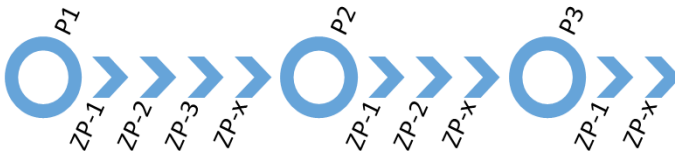
Daha önce belirtildiği gibi ilk tasarım çalışması problem temaları ekseninde, alanyazına dayalı tasarım prensipleri ve kuramlar çerçevesinde gerçekleşir. İlk tasarımın gerçekleşmesi sürecinde bazı tasarım bileşenleri (TB-1, TB-2, ...TB-x) ortaya çıkar. Bu tasarım bileşenleri, yapıyı meydana getiren tuğlalar gibi işlev görür. Çünkü ortaya çıkacak tasarım (ürün) bu bileşenlerin iyileştirilmesi, değiştirilmesi ve yenilerinin eklenmesiyle gerçekleşir. Daha önce Faz-I çalışmasında, problem temaları, alanyazına dayalı tasarım prensipleri

ve kuramlar çerçevesinde ortaya çıkan bu bileşenler (**Bkz:** Şekil-3) Faz-II çalışmasında tasarım değişkenleri ekseninde ortaya çıkar (**Bkz:** Şekil-6).



Şekil 3. İlk Tasarıma Ait Bileşenler

Faz-I çalışması TTA'sürecinin bir anlamda kalbidir. Tasarıma ilişkin ilk çalışmaların yapıldığı basamaktır. Her ne kadar ilk kalp atışlarının başladığı ve dolayısıyla hayat bulduğu yer olarak nitelendirilse de asıl görevi tasarımı oluşturan yapı için temel oluşturmaktır. Çünkü sonraki bütün çalışmalar Faz-I çalışmalarını üzerine inşa edilir. Bu nedenle Faz-I çalışmasının her bir adımı için yeterince zaman ayrılır ve her bir uygulama adımı için belirli aralıklardaki zaman periyodları (ZP-1, ZP-2, ...ZP-x) kullanılır (**Bkz:** Şekil-4). Bu zaman periyodlarının sayısı ihtiyaca ve kapsama göre süreç içerisinde değişiklik gösterebilir. Bu zaman periyodları ihtiyaca bağlı olarak hafta, ay veya dönemler şeklinde tasarlanır.



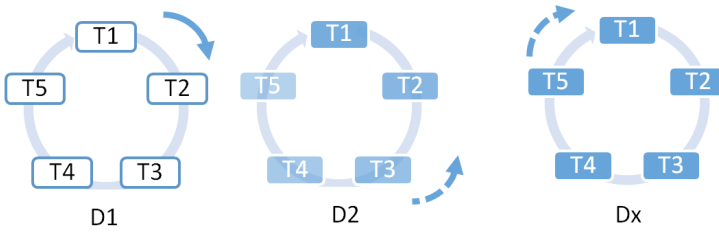
Şekil 4. Faz-I Çalışması İçin Süreç Modeli

2.2. TTA FAZ-II Çalışması

TTA sürecinde üretilen ilk tasarıma ait uygulamanın ve tasarım döngülerinin gerçekleştiği fazdır. Bu fazda gerçekleşecek tasarım döngülerinin sayısı önceden kestirilemez çünkü amaca ve ihtiyaca bağlı olarak döngü sayısı değişebilir. Özetle bu faz çalışmasında (T1) tasarım döngüleri için veri toplama süreci planlanır, (T2) ilk tasarım uygulanır ve (T3) veriler toplanıp analiz edilir. Veriler analiz edildikten sonra (T4) bir karara varılır, bu doğrultuda yeniden bir

tasarım planı hazırlanır ve (T5) hazırlanan tasarım planı doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak tasarım yenilenir.

Faz-II çalışması kısaca tasarım, analiz ve tekrar tasarım süreçlerinin işlediği tasarım döngülerinden oluşmaktadır. Birinci tasarım döngüsünün döndürülmesiyle birlikte tasarımın (ürünün) iyileştirme süreci de başlamış olur. Her bir tasarım döngüsü sonrasında, mevcut tasarımın yeterlilikleri karşılayıp karşılamadığı veya ne kadarını karşıladığı tespit edilir. Bu doğrultuda ya döngünün sonlandırılmasına ya da döndürülmeye devam edilmesine karar verilir. Yeterliliklerin neler olduğu veya yüzdelik olarak hangi oranlarda olması gerektiği araştırmacı(lar) tarafından alanyazın ekseninde belirlenir. Bu yeterlilik kriterleri her bir araştırmanın amacı ve kapsamına bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Dolayısıyla tasarım döngülerinin kaç defa döndürüleceği (D1, D2, ...Dx) süreç içerisinde ortaya çıkar (**Bkz:** Şekil-5).

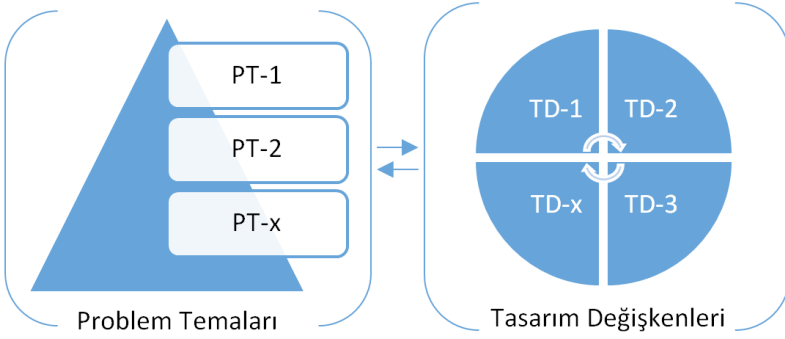


Şekil 5. Tasarım Döngüleri İçin Süreç Modeli

Faz-I çalışmasında problem temaları, alanyazına dayalı tasarım prensipleri ve kuramlar çerçevesinde belirlenen bileşenler (Bkz: Şekil-3) birinci tasarım döngüsünde belirli bir zaman periyodunda uygulanır. Bileşenlerin iyileştirilmesi, değiştirilmesi veya üzerine yenilerinin eklenmesi gibi ilk revizyonlar bu döngüde gerçekleşir. Bileşenler, belirlenen tasarım değişkenleri doğrultusunda güncellenir.

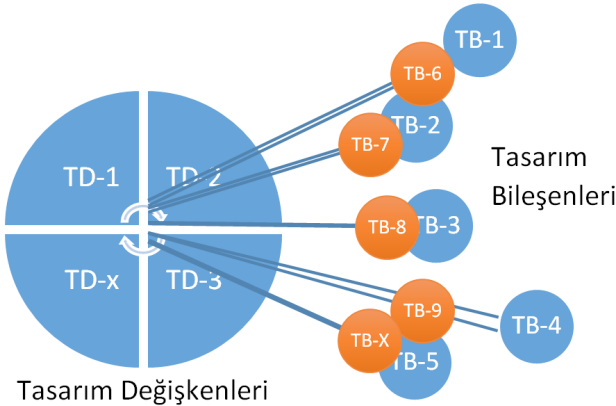
Tasarım değişkenleri, toplanan verilerin analizi sonrasında yapılan çözümlenmelerde ortaya çıkar. Faz-1 çalışmasında temel dayanak noktası olarak kullanılan problem temaları burada görevini tasarım değişkenlerine devreder (**Bkz:** Şekil-6). Böylece döngüler boyunca yeni tasarımların gerçekleştirilmesi sürecinde tasarım değişkenleri iskelet görevi görür ve tasarımın (ürünün) iyileştirme süreçleri bu değişkenler üzerinden gerçekleşir. Tasarım değişkenleri, döngülerde işletilen tasarım, analiz ve tekrar tasarım süreçleri boyunca sürekli yenilir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus tasarım değişkenlerinin değil, her bir tasarım değişkeninin barındırdığı alt tasarım temalarının

yenilendiğidir. Yukarıda belirtildiği üzere tasarım değişkenleri bir omurga veya çerçeve sunmaktadır. Bu sayede TTA çalışmasının sınırları belirlenmiş olur. Aksi takdirde TTA çalışmasının sonlandırılması mümkün olmamaktadır.



Şekil 6. Problem Temaları ve Tasarım Değişkenleri İlişkisi

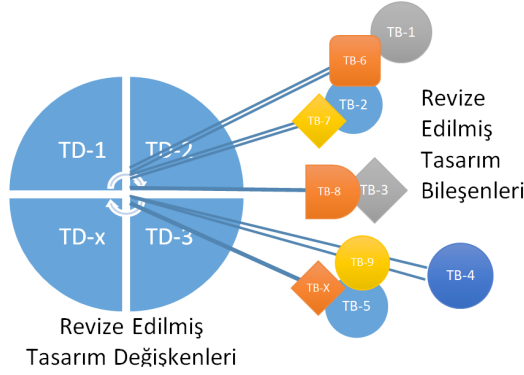
Birinci döngüde, ilk tasarım uygulanır ve uygulama sonrasında toplanan veriler çözümlenerek yeni bulgular elde edilir. Bu bulgular ışığında bir karara varılır ve yeniden bir tasarım planı hazırlanır. Hazırlanan tasarım planı doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak tasarım yenilenir. Bu kapsamda tasarım değişkenleri ve alt temalarında bazı revizyonlar gerçekleştirilir. Bu revizyonların tasarıma yansması genellikle tasarım bileşenlerinin iyileştirilmesi ve üzerine yenilerinin eklenmesi şeklinde olur (**Bkz:** Şekil-7). En iyi ürün elde edilinceye kadar tasarım döngüsü döndürülür ve iyileştirme süreci devam eder.



Şekil 7. Tasarım Değişkenleri ve Tasarım Bileşenleri İlişkisi

Birinci tasarım döngüsünün sonunda ortaya çıkan yeni tasarım (Prototip-II) ikinci döngüde uygulanır. Birinci döngü kapsamında yapılan işlemler burada tekrar edilir. Dolayısıyla her bir tasarım değişkeninin barındırdığı alt tasarım temaları bu döngüde yeniden güncellenir. Bu kapsamda tasarım değişkenleri

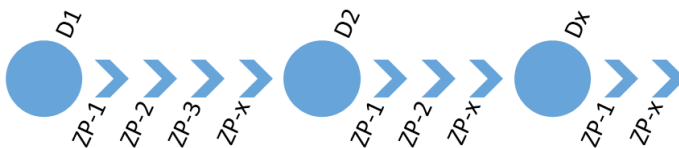
ve alt temalarında bazı revizyonlar gerçekleştirilir. Revize edilen tasarım değişkenleri ekseninde en iyi ürünün elde edilmesi için tasarım bileşenlerinin iyileştirme süreçleri devam eder (**Bkz:** Şekil-8).



Şekil 8. Revize Edilen Tasarım Bileşenleri

Daha önce belirtildiği üzere bu tasarım döngülerinin kaç defa döndürüleceği bilinmemektedir. Döndürülme sayıları her bir döngü sonrasında ortaya çıkan yeni tasarımın, yeterliliklerin ne kadarını karşıladığına bağlıdır. TTA çalışmasının sınırları tasarım değişkenleri yoluyla çizilir. Başka bir ifadeyle x döngüsü sonunda ortaya çıkan bir x tasarımı (Prototip-x), araştırmanın amacı kapsamında belirlenen yeterlilikleri karşılırsa süreç sonlandırılır ve tasarım değişkenleri ekseninde en iyi ürün ortaya çıkarılmış olur.

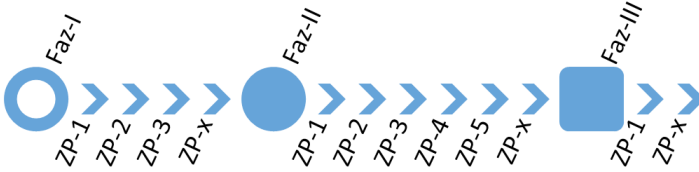
Faz-II çalışması tasarım, analiz ve tekrar tasarım süreçlerinin işlediği tasarım döngülerinden oluşmaktadır. Bu nedenle süreç itibariyle dinamik bir yapı sunmaktadır. İlk iyileştirme çalışmalarının yapıldığı fazdır. Her ne kadar ilk kalp atışları Faz-I çalışmasında atmış olsa da devam ettiği yer Faz-II çalışmasıdır. Faz-II çalışmasında tekrar eden her bir döngü için yeterince zaman ayırmak gerekir. Her döngünün her bir uygulama adımı, belirli aralıklardaki zaman periyodlarında (ZP-1, ZP-2, ...ZP-x) gerçekleşir (**Bkz:** Şekil-9). Faz-I çalışmasında olduğu gibi bu zaman periyodlarının sayısı ihtiyaca ve kapsama göre süreç içerisinde değişiklik gösterebilir. Zaman periyodlar hafta, ay veya dönemler şeklinde tasarlanabilir.



Şekil 9. Faz-II Çalışması İçin Süreç Modeli

2.3. TTA FAZ-III ÇALIŞMASI

Faz-III çalışması tasarım tabanlı araştırma raporunun yazıldığı fazdır. Önceki faz çalışmalarındaki bütün işlem adımları TTA sürecinin tamamına ilişkin bir süreç modeli (**Bkz:** Şekil-10) ile kısaca rapor edilir. Ortaya çıkarılan tasarımın (ürünün) araştırma problemlerine yönelik çözüm çerçevesi raporlaştırılır (**Bkz:** Şekil-6). Tasarım raporunda her bir tasarım döngüsü kapsamında yapılan iyileştirmeler bir tablo (**Bkz:** Tablo-1) ile sunulabilir.



Şekil 10. Faz-III Çalışması İçin Süreç Modeli

4. Sonuç

Bu uygulama örneğinde TTA yönteminde izlenen temel uygulama sürecine dair bir çerçeve sunulmaya çalışılmıştır. TTA uygulama süreci toplam üç fazda (Faz-I, Faz-II, Faz-III) gerçekleştirilmiştir. Faz-I çalışmasında sırasıyla problemin tanımlanması, kuramsal olarak incelenmesi ve ilk tasarımın gerçekleştirilmesi adımları takip edilmiştir. Faz-I çalışmasında araştırma konusuna ilişkin problemler belirlendikten sonra kuramsal olarak incelenmiş ve problem temaları ortaya çıkarılmıştır. Sonrasında ise alanyazın ekseninde problem temalarına yönelik ilk tasarım gerçekleştirilmiş ve Faz-II çalışmasına geçilmiştir. Faz-II çalışmasında tasarım döngüleri için veri toplama sürecinin planlanması, ilk tasarımın uygulanması, verilerin toplanıp analiz edilmesi, verilerin analizi sonucunda bir karara varılması, yeniden bir tasarım planının hazırlanması ve hazırlanan tasarım planı doğrultusunda tasarımın yenilenmesi adımları takip edilmiştir. Dolayısıyla TTA sürecine ait tasarım döngüleri bu faz çalışmasında gerçekleştirilmiştir. Bilindiği üzere tasarım döngülerinin sayısı önceden kestirilemez dolayısıyla bu uygulama örneğinde döngüler D1, D2, ...DX şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda problem temaları ile tasarım değişkenleri arasındaki ilişki düzeni belirlenmiş ve birinci tasarım döngüsünün döndürülmesiyle birlikte tasarımın (ürünün) iyileştirme süreci başlamıştır. Dolayısıyla her bir tasarım döngüsü sonrasında, yeterliliklerin karşılanıp karşılanmadığı veya ne kadarının karşılandığı tespit edilmiş (**Bkz:** Tablo-1)

ve bu doğrultuda tasarım döngülerinin sonlandırılmasına ya da döndürülmeye devam edilmesine karar verilmiştir.

Tablo 1. Her Bir Tasarım Döngüsü Kapsamında Yapılan İyileştirmeler

TASARIM DEĞİŞKENLERİ (TD-1, TD-2, ...TD-x)	DÖNGÜLER (D1, D2, ...Dx)		
Tasarım Değişkeni (TD-1)	(D1)	(D2)	(DX)
(TB-1) Tasarım Bileşeni	↓	→	↑
(TB-2) Tasarım Bileşeni	↓	→	↑
(TB-3) Tasarım Bileşeni	↓	→	↑
(TB-x) Tasarım Bileşeni	↓	→	↑
Tasarım Değişkeni (TD-2)			
(TB-1) Tasarım Bileşeni	↓	→	↑
(TB-2) Tasarım Bileşeni	↓	→	↑
(TB-3) Tasarım Bileşeni	↓	→	↑
(TB-x) Tasarım Bileşeni	↓	→	↑
Tasarım Değişkeni (TD-x)			
(TB-1) Tasarım Bileşeni	↓	→	↑
(TB-2) Tasarım Bileşeni	↓	→	↑
(TB-3) Tasarım Bileşeni	↓	→	↑
(TB-x) Tasarım Bileşeni	↓	→	↑

Faz-III çalışmasında ise yapılan tasarım çalışmalarına ilişkin bir süreç modeli hazırlanmış ve ortaya çıkarılan tasarımın (ürünün) araştırma problemlerine yönelik çözüm çerçevesi raporlaştırılmıştır.

Kaynakça

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research?. *Educational researcher*, 41(1), 16-25.
- Barab, S. (2006). *Design-Based Research: A Methodological Toolkit for the Learning Scientist*. Cambridge University Press.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 1-14.
- Bell, P. (2004). On the theoretical breadth of design-based research in education. *Educational psychologist*, 39(4), 243-253.
- Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42.

- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the learning sciences*, 13(1), 15-42.
- Kuzu, A., Cankaya, S., & Misirli, Z. A. (2011). Design-based research and its implementation in the design and development of learning environments. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 19-35.
- Lagemann, E.C. & Shulman, L.S. (1999). *Issues In Education Research: Problems and Possibilities*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- O'Donnell, A. M. (2004). A commentary on design research. *Educational Psychologist*, 39(4), 255-260.
- Reimann, P. (2011). Design-based research. In *Methodological choice and design* (pp. 37-50). Springer, Dordrecht.
- Tiberghien, A., Vince, J., & Gaidioz, P. (2009). Design-based Research: Case of a teaching sequence on mechanics. *International Journal of Science Education*, 31(17), 2275-2314.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development*, 53(4), 5-23.