EĞİTİM BİLİMLERİNDE
Akademik Çalışmalar

Editörler
Doç. Dr. Dilara Demirbulak
Dr. Murat Yiğit

Eğitim Bilimleri

LIVRE DE LYON
Lyon 2020

EĞİTİM BİLİMLERİNDE Akademik Çalışmalar

ISBN: 978-2-38236-045-3
9 782382 360453
LIVRE DE LYON

livredelyon.com
livredelyon
livredelyon
livredelyon

EĞİTİM BİLİMLERİNDE

AKADEMİK ÇALIŞMALAR

Editörler
Doç. Dr. Dilara Demirbulak & Dr. Murat Yiğit

LIVRE DE LYON

Lyon 2020

Editörler/Editors • Doç. Dr. Dilara Demirbulak
0000-0002-5890-0250

Dr. Murat Yiğit
0000-0001-7487-0007

Kapak Tasarımı/Cover Design • Aruull Raja
Birinci Baskı/First Published • Aralık/December 2020, Lyon

ISBN: 978-2-38236-045-3

© copyright

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

The chapters in this book have been checked for plagiarism by intihal.net

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

Eğitim, disiplinler arası bir bilimdir ve eğitimi inceleyen tüm bilim dalları da "eğitim bilimleri" şemsiyesi altında toplanmıştır. Tarihsel olarak çok eski olan eğitim bilimi 20. yüz yılın ikinci yarısında çok önem kazanmıştır. Çünkü 20. yüz yılın ilk yarısında yaşanan birçok salgın hastalıklar ve savaşlar nedeniyle diğer alanlarda da olduğu gibi eğitimde de gerilemeler yaşanmıştır. İkinci dünya savaşının sona ermesiyle birlikte eğitimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla eğitim biliminde bilimsel araştırmalar da doğal olarak hız ve önem kazanmıştır. Bilimsel düşünme ve araştırma yöntemleri kullanılarak bilimsel bakış açısı, tutum ve davranışlara sahip araştırmacılar tarafından yürütülen araştırmaların bulguları eğitimde bireylerin *21.yüz yıl becerileri* olarak tanımlanan *işbirliği ve iletişim, problem çözme ve çözümleyici düşünme ve yaratıcılık ve yenilenme* becerilerine sahip olmaları gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Dünyada ki tüm ülkeler bu becerilere uygun olarak güncelledikleri eğitim programlarını uygulamaya koyacakları süreçte Covid 19 salgını ortaya çıkmış ve pandemi olarak ilan edilmiştir. Halen aşılamamış olan bu pandemi sürecinde eğitimde yaşanan sorunlar da eğitim bilimlerinde yürütülecek bilimsel araştırmalarla ancak çözümlenebileceği düşünülmektedir. Bu kitabın amacı da *işbirliği ve iletişim, problem çözme ve çözümleyici düşünme ve yaratıcılık ve yenilenme* becerilerine ilişkin yapılan araştırmalardan bazılarını bir araya getirmektir. Birinci, üçüncü, beşinci, altıncı ve dokuzuncu bölümlerde öğretmen ve yönetici-odaklı, ikinci, dördüncü, yedinci ve sekizinci bölümlerde öğrenen-odaklı bu çalışmalar farklı disiplinlerde yürütülmüştür.

Birinci bölümde *Eleştirel Pedagojide Öğrenci, Öğretmen ve Okul Yönetimi*i irdelenmiş ve kuramsal temelleri aktarılmıştır. Eleştirel pedagoji de okul eleştirel bilginin üretim alanı ve amacı da daha demokratik, eşitlikçi ve adil bir öğrenme ortamı ve içeriğini oluşturmak olarak tanımlanır. Öğretmenlerin de bu amaca uygun olarak yeni öğretim yöntem ve tekniklerini de kullanarak hem öğrencilerin etkin katılımlarını sağlayacak öğrenme ortamları yaratabilirler hem de onların edindikleri deneyimlerini sosyo-politik bağlamda eleştirmelerini sağlayabilirler.

İkinci bölümde *Sanat Eğitiminde Uygulanabilecek Alternatif Seramik Pişirim Teknikleri*nin öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme ve problemlerini çözme becerilerini nasıl geliştirdiği irdelenmesi için yapılan araştırma aktarılmıştır. Öğretmen adaylarının inceledikleri farklı geleneksel seramik pişirim yöntem ve tekniklerini atölye uygulama derslerinde bizzat deneyerek bilgi-beceri ilişkisi kurabilecekleri öğrenme ortamı onların yaratıcı düşünce geliştirme ve yenilenme sürecine rehberlik edebilir.

Üçüncü bölümde *Psikolojik Danışma Özyetkinliği ve Kişilik Özelliklerinin Psikolojik Danışma Becerilerini Yordama Düzeyini saptamak amacıyla yapılan çalışma aktarılmıştır. Yardım etme sanatı* olarak ta tanımlanan psikolojik danışmanlık bireyin kendini daha iyi tanıması kendi iç zenginliklerini keşfederek kendi istek ve ihtiyaçlarını karşılama ve de sorunlarına çözüm bulabilmesi için yönlendirmektir. Danışmanın bu rehberliği sağlayabilmesi için de psikolojik danışma özyetkinliği ve kişilik özellikleri ile psikolojik danışma becerilerinin uyumlu olması gerekmektedir.

Dördüncü bölümde *Kültürel Yaklaşımlar Sözlü Halk İlgisini Sınıf Dışı Ortamlarda Öğrenme Etkinliğini irdelemek amacıyla yapılan çalışma aktarılmıştır.* Öğretmen adayları sahada, sınırları belirli konularda, sahada, kaynak şahıslarla yüz yüze görüşme yoluyla ulaşmak istedikleri bilgiyi elde edecekler ve bunu da yaparak yaşayarak bizzat bağlamın içinde öğrenmiş olacaklardır. Bu durumda öğretmen adayı, modern eğitimin de gereği sınıf içinden çıkarılarak tıpkı seramik pişirme uygulamasında olduğu gibi yaratıcılık ve yenilenme becerilerini geliştirebilecektir. Bir diğer açıdan bakınca da eleştirel pedagoji farklı kültürel etkinliklerle hayata geçişini görebiliriz.

Beşinci bölümde *Etkili Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Katılımına ilişkin* yapılan alan taraması sonuçları aktarılmıştır. Öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerinin gelişiminde etkili ve verimli bir sınıf yönetimi yaklaşımıyla nitelikli bir öğrenme ortamının oluşturulması gerekmektedir. Sınıf yönetimi ve katılımın sağlanması konusunda da en büyük görev ve sorumluluk öğretim süreçlerini planlayan ve düzenleyen öğretmenlere aittir. Çünkü öğretmenin öğrencinin "öğrenmeyi öğrenmesi" için desteklemesine ilişkin

Altıncı bölümde *Türk Eğitim Sisteminde Yönetici Atamaları ve Liyakat Sistemine* ilişkin yapılan alan taraması sonuçları aktarılmıştır. Özellikle günümüzde sorumlulukları aniden daha da artmıştır. Etkili ve verimli öğrenme ortamı ancak nitelikli sınıf ve de okul yönetimiyle gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle de okul yöneticilerinin, görevlerinin hakkını veren; kendini, çevresini ve okulları geliştiren bireyler arasından seçilmesi liyakat ilkesinin bir gereğidir.

Yedinci Bölümde *Dizi Film İzlemeyle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Modeli* sosyal öğrenme kuramı kapsamında araştırılarak aktarılmıştır. Tıpkı seramik ve halk kültüründe olduğu gibi gene sınıf dışında gerçekleşen etkinlikle öğrenmenin nasıl gerçekleştiği irdelenmiştir. Çünkü sosyal öğrenme kuramı insanlar "çevresindeki olayları gözlemler ve anlamlandırırlar. Yani insanlar, dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme modelinde olduğu gibi çevresindeki

olayları gözlemler ve onunla iletişim ve etkileşim kurmaya başlarsa, öğrenme ürünleri de elde etmeye başlar.

Sekizinci bölümde *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi* başlığı altında yapılan araştırma aktarılmıştır. Dinleme ve konuşma becerileri hayatın doğal akışı içerisinde anlık iletişim ihtiyacını karşılamaktadır. Ancak, yazı bireyin kendini detaylı olarak ifade edebildiği çok boyutlu bir beceri olarak ana dilde bile kaygı yarattığı görülebilir.

Dokuzuncu bölümde *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görev Alan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının ve Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi* başlığı altında yapılan araştırma aktarılmıştır. Eğitim fakültelerinde halen bir öğretmenlik programı yer almaması nedeniyle öğretmenlerin akademik ihtiyaçlarının giderilmesinde bilim yayınların önemi üzerinde durulmuştur.

Bu kitabın oluşmasında emeği geçen tüm akademisyen ve diğer arkadaşlara teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Dilara Demirbulak & Dr. Murat Yiğit

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ…....…….....I

HAKEM KURULU...……..VII

Bölüm I O. F. Beytekin & A. Burak

ELEŞTİREL PEDAGOJİDE ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİMİ …….…….…...**1**

Bölüm II B. Coşkun Onan & T. Öztürk

SANAT EĞİTİMİNDE UYGULANABİLECEK ALTERNATİF SERAMİK PİŞİRİM TEKNİKLERİ.....**25**

Bölüm III M. Sarpdağ & F. Savi Çakar

PSİKOLOJİK DANIŞMA ÖZYETKİNLİĞİ VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN PSİKOLOJİK DANIŞMA BECERİLERİNİ YORDAMA DÜZEYİ **53**

Bölüm IV S. Turhan Tuna

EĞİTİMDE KÜLTÜREL YAKLAŞIMLAR: SÖZLÜ HALK BİLGİSİNİ SINIF DIŞI ORTAMLARDA ÖĞRENME ETKİNLİĞİ……..…….....**71**

Bölüm V T. Akyol & H. Erdem

ETKİLİ SINIF YÖNETİMİ VE ÖĞRENCİ KATILIMI.....**99**

Bölüm VI İ. Erol

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE YÖNETİCİ ATAMALARI VE LİYAKAT SİSTEMİ…….……...**121**

Bölüm VII M. Ülker

DİZİ FİLM İZLEMEYLE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENME MODELİ…..……....**141**

Bölüm VIII M. Yiğit & G. İ. Kandemir

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERE YÖNELİK YAZMA KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER BAĞLAMINDA İNCELENMESİ...**169**

Bölüm IX H. E. Çocuk & N. K. Şahbaz

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÖREV ALAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME MOTİVASYONLARININ VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ…..**193**

HAKEM KURULU

Prof. Dr. Hüseyin Bülent Akdeniz, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Yavuz Kartallıoğlu, Ankara Hacı bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Dilara Demirbulak, Medipol Üniversitesi

Doç. Dr. Nejat İra, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Nejat İrai Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Esra Nur Tiryaki, Mustafa Kemal Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Murat Yiğit, Kırıkkale Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Serap Özdemir, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Tuğba Gürkan Şenyavaş, Uludağ Üniversitesi

BÖLÜM I

ELEŞTİREL PEDAGOJİDE ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİMİ*

Student, Teacher and School Management in Critical Pedagogy

Osman Ferda Beytekin[1] & Ahmet Burak[2]

[1](Doç. Dr.), Ege Üniversitesi, e-mail: ferda.beytekin@ege.edu.tr
0000-0003-3934-0814
[2] (Doktora Öğrencisi), Ege Üniversitesi, e-mail: ahmetburak3534@gmail.com
0000-0003-1024-3981

GİRİŞ

Sözcük anlamıyla "çocuk eğitimi bilimi ve öğretim sanatı" (Ada ve Baysal, 2013) ve "çocukların sevk ve idare edilmesi" (Akyüz, 1991) anlamları taşıyan pedagoji "çocuk eğitimi" olarak dilimizde karşılık bulmaktadır. Teorik olarak pedagoji, çocuk ya da birey yetiştirme biçimi olarak tanımlanabilse de pratikte sosyal kurumlarla doğrudan ilişkili olan ve toplumun sahip olduğu ideolojik ve politik rolü de açık bir biçimde üstlenen (Yıldırım, 2011) kavram olarak ifade edilmektedir. Eğitim, biçimlendirmenin değil özgürleşmenin aracı olmalıdır düşüncesini savunan eleştirel pedagoji, eğitimi bireyin insanlaşmasının bir aracı olarak görmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Geçmiş dönemlerde aktarmacı, dikteci, ezberci ve mistik olan eğitim yaklaşımları, Aydınlanma Çağı, Rönesans ve Reformla burjuva sınıfının gerek ticari gerekse endüstriyel işleri için talep ettiği pratik işgücünü yetiştirmek için bilimselleştirildi. Bu bilimselleştirme sürecinde eğitimin yardımına pedagoji, pediatri, psikoloji vb. gibi pek çok farklı disiplin koşuldu. Ulus devlet formu da burjuvazinin bu ekonomik mantığını siyasal olarak destekledi ve piyasa mantığını çeşitli sosyal-siyasal idealler çerçevesinde yeniden üretmek için kamusal okul sistemini kurdu (İnal, 2018). Bu sayede devlet otoriteyi ve inisiyatifi üstlenerek eğitimin tek sorumlusu oldu. Böylelikle yaygın, bilimsel, parasız ve demokratik olan kamusal eğitim sistemi, modern okul formu içinde hem modern işgücünü

---

* Bu kitap bölümü, Doç. Dr. Osman Ferda Beytekin danışmanlığında yürütülen Ahmet Burak'ın "Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri" (2019) başlıklı tezinden üretilmiştir.

yetiştirecek hem de ulus devlet bekasını sağlamak için yeni bir modern nesil üretecekti. Batı merkezli olarak inşa edilen bu modern pozitivist eğitim sistemi yine Batı tarafından eleştirilerek ve yerine yenisini öneren eleştirel pedagoji yaklaşımını üretmiştir. Eleştirel pedagoji, kaynağını eleştirel kuramdan alan bir eğitim yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır (İnal, 2010; Willis, 2007; Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Eleştirel pedagoji, eğitimdeki sorunları değerlendirebilmek amacıyla toplumsal kurumlar arasındaki ilişkileri ve ortaya çıkan sorunları felsefi, sosyolojik, ideolojik ve politik boyutlarıyla tartışan bir kuramdır (McLaren, 1993; Glenn, 2002; Yıldırım, 2011).

Marksizm ve Frankfurt Okulu'ndan beslenen, eğitim ve toplumsal kurumlar arasındaki ilişkileri felsefe, sosyoloji, politika gibi çeşitli disiplinlerde, disiplinler arası bir bağlamda ele alan ve Freire, Apple, McLaren, Giroux gibi eleştirel eğitimciler tarafından gündeme getirilen eleştirel pedagoji, eğitim anlayışını dönüştürme girişimleriyle ortaya çıkmış ve egemen kültürü ve baskıyı ortadan kaldırarak yeni bir sentezi üretmeyi amaçlamıştır (Peters, 2005). Eleştirel pedagoji fikrinin yayılmasında Frankfurt Okulu olarak adlandırılan akıma bağlı bilim insanları etkili olmuştur (Gurze'ev, 2003; Willis, 2007). Okulun ideoloji eleştirisinde Marx'ın ekonomi-politik eleştirisinden yararlanılmıştır. Eleştirel kuramcılar ve eleştirel pedagojinin anlamını şekillendiren eğitim aktivistleri arasında belirgin farklar olsa da temelde sosyal ve eğitimsel adalet ile eğitimde eşitliğin gerekliliği ortak anlayışını paylaşmaktadırlar (İnal, 2010; McLaren, 2011; Tutak, Bondy ve Adams, 2011). Marksist gelenek içinden gelen Althusser, eğitimi, sosyal formasyonun yeniden üretimi açısından ideolojik bir devlet aygıtı olarak eşe alırken Freire (2013) ise ezilenlerin özgürleşmeleri açısından değerlendirmiştir (İnal, 2010). Ayrıca, Freire eğitimin politik olduğunu ve güç hiyerarşisini sürdürmek için kullanıldığını belirtmektedir (Chubbuk, 2007; Schiller, 2013).

Freire'nin pedagoji anlayışı üzerine temellenen eleştirel pedagoji, düşünce ve eylemin birliğini ifade eden "praksis" kavramına vurgu yapar. Bu vurgunun, öğrenmeyi bireyin yaşam süreçlerine ve dönüştürücü toplumsal eylemine bağlayarak düşünce ve eylem (teori ve pratik) ayrımını ortadan kaldırmayı hedefler (Spring, 2010). Bu nedenledir ki, eleştirel pedagoji, okullardaki entelektüel uğraşı, düşünce ve pratiği birleştirecek şekilde yeniden tanımlamayı ve dönüştürmeyi amaçlar (Aronowitz & Giroux, 1985). Giroux'a (2009) göre eleştirel pedagojinin amacı; öğretmenlerin ve öğrencilerin kuram ile uygulama, eleştirel çözümleme ile sağduyu, öğrenme ile toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiyi etkin olarak sorgulayabilecekleri, tartışabilecekleri bir ortam yaratma hedefiyle eğitsel uygulamaları ve okulları bu amaçlar için dönüştürmektir. Eğitimi bireyin insani yeteneklerini geliştirip kendini

gerçekleştirmesini sağlayan bir süreç olarak gören ve diyalogcu yaklaşımıyla öğrencilerin eğitsel ve toplumsal gerçekliği anlayıp bu gerçekliğe karşı eleştirel bir bilinç geliştirmelerini hedefleyen eleştirel pedagoji, onları kendi kendilerini ve içinde yaşadıkları gerçekliği dönüştürmek için eylemde bulunmaya da teşvik ederek özgürleştirici bir eğitim anlayışı sunmaktadır (Aytemur-Sağıroğlu, 2008).

Eleştirel pedagoji düşünürleri, eleştirel eğitime ilişkin görüşlerini Frankfurt okulunun eleştiri geleneği ile eklemleyerek eğitime yönelik yeni bir dil ve pedagojik gelenek yaratmışlardır (Kükürt, 2007). Illich, Bowles, Gintis, Bourdieu, Apple, Freire, Mclaren, Giroux gibi birçok eleştirel kuramcı eğitimin bireyler arasında eşitlik ve gelir dağılımında adalet sağladığına ilişkin önermelerinin doğru olmadığını, toplumdaki eşitsizliklerin okullarda yeniden üretildiğini vurgulamıştır (Aksoy, Aras, Çankaya ve Karakul, 2011). Eleştirel pedagoji, toplumdaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmak ve ezilenlere özgürlük getirmek amacıyla eğitimi siyasal bir eylem olarak ele almaktadır (Freire, 2000, 2013; Kincheloe, 2018; McLaren, 2011).

Kanpol ’a (1999) göre eleştirel pedagoji, insanlar arasındaki ırk, sınıf ve cinsiyet gibi faktörlere dayalı farklılıkları ciddiye alan bir kültürel-politik araçtır. En radikal haliyle eleştirel pedagoji, ezileni ezilmişliğinden çıkarmayı ve insanları ortak bir eleştiri ve mücadele dilinde birleştirmeyi amaçlar. Eleştirel pedagojide adalet ve eşitlik ön planda tutulur, eğitimin politikliği mercek altına alınır ve okuryazarlığın öğretilmesine önem verilir. Eleştirel pedagoji, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı olarak araştırmacı bir kimliğe sahip olması gerektiğini savunur ve ezene, sömürgeye ve baskı kuran sisteme karşı durarak bilgiyi sorgulayıp özümsemeye önem vermektedir. Eleştirel pedagoji, bilginin neden belirli biçimlerde yapılandırılmış olduğunu ve bazı gerçeklik inşalarının egemen kültür tarafından meşru görülüp onaylanırken neden diğerlerinin dışarıda bırakıldığını sorgular. Burada önemli olan, neden bazı bilgi biçimlerinin diğerlerinden daha fazla güce ve meşruiyete sahip olduğudur (McLaren, 2003a). Eleştirel pedagojide eleştiri, bireyleri ideolojik baskılardan kurtarmak ve onları özgür, sosyal bireyler olarak yetiştirmek için araç olarak kullanılmaktadır (Aslan ve Kozikoğlu, 2015).

ELEŞTİREL PEDAGOJİDE ÖĞRENCİ

Eğitimin amacından sapması öğrencilerin gelişimlerinin hasara uğramasına yol açabilir ve öğrencilerin pasif nesneler haline gelmesine neden olur. Eleştirel pedagoji öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmeye çalışılan amaç sapmalarına, öğrenciler üzerinde kurulmaya çalışılan ekonomik, politik ve psikolojik baskılara karşı çıkmaktadır. Freire (2013), eğitimi, “kendini bilmek yani yaşadığın dünyanın ekonomik, politik ve psikolojik boyutlarını anlamak” şeklinde tanımlamaktadır.

Eleştirel pedagojiye göre eğitim öğrenciye yaşamları boyunca kullanabilecekleri eleştirel bakış açısı sunmakta ve öğrenciyi bu donanımla güçlendirmektedir. Eleştirel pedagoji, öğrencilere eleştirel düşünme yöntemleri sunmanın ötesinde öğrencilere derinlemesine sorgulama kapasitelerini artıracak gerekli bilgi ve beceriyi de sağlamaktadır (Giroux, 2007). Öğrenciler pasif dinleyici olmaktan çıkarak öğretmenleri ile birlikte kavramları keşfeden konuma gelmektedir. Öğrenciler eleştirel pedagojiyle birlikte bağımsız öğrenen, düşünen ve düşündüğünü hayata geçiren yeterliklere sahip olmaktadır (Freire, 2013).

Eleştirel bir bakış açısı ile yetişen öğrenciler, eğitimlerini ve sonrasında toplumu şekillendirme kapasitesine sahip olacaktır (Shaw, 2010). Eleştirel pedagoji öğrencileri gereksiz bilgilerle doldurulan boş kaplar olarak görmez (Freire, 2013), eleştirel pedagoji öğrencilerini doğru bilgiyi yeterli ve faydalı olacak şekilde kendi istekleri doğrultusunda sorgulayıp eleştirerek değerlendiren özgür bireyler olarak görür. Eleştirel pedagojide beklenen öğrencinin deneyimleyerek bilgi ve sosyal metinleri kendisinin çözümlemesidir. Eğitim doğumla başlayan ve hayatın sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreçte, eğitim-öğretim kademelerinde üst basamaklara doğru ilerlendikçe eğitim kazanımları esas olarak genel kazanımlardan bireye özgü kazanımlara doğru kaymaktadır (Arslan, 2018).

McLaren (2011), okulların pasif ve risklerden uzak bir öğrenci mi, yoksa toplumsal yaşamda başarabilen, eşitlikçi ve adaletli öğrenciler mi yetiştirmesi konusunun sorgulanması gerektiğini öne sürmüştür. Sınıf ortamı özgürlük alanına dönüştürülerek öğrencilerin toplumdaki reformun temsilcileri olması sağlanmalıdır ve bu ancak eleştirel pedagoji ile gerçekleşebilir. McLaren (2011) eleştirel pedagojiyi kültürel ve sosyal yapının öğrenciler tarafından öğrenilerek anlamlandırılması olarak tanımlamıştır. Okullar, öğrencilere kendi öznelliklerinin ideolojik olarak nasıl oluşturulduğunu çözümlemede yardımcı olmalı ve eleştirel yurttaşlık temelinde toplumsal dönüşümde aktif bir rol oynamalarını sağlayacak biçimde eğitmelidir (McLaren, 2003b).

Eğiten ile eğitilen arasındaki her türlü baskıcı ve hiyerarşik ilişkinin ortadan kaldırıldığı ve eğitimde öğrencinin nesneden özneye doğru özgürleştirildiği (İnal, 2010) bir eğitim ancak bireyden yola çıkan, bireyin yaratıcı potansiyeline değer veren çoğulcu bir yaklaşımla, eleştirel pedagoji ile mümkündür. Öğrenciler kendi bireysel isteklerinin ötesinde eleştirel düşünen ve eleştirel vatandaş olarak hareket eden bireyler olmalıdır (Goomansingh, 2009). Sınıf ortamı öğrencileri vatandaş olmaya hazırlayan, öğrencilerin gücünün yettiği ve yetmediği durumları yaşayarak vatandaşlık sorumluluğunu anlayabilecekleri ortamlardır. Vatandaşlığa hazırlanırken, öğrenciler sınıf ortamında önemli toplumsal

konularla ilgilenir kurallar koyar, yürütme ile ilgili kararlar alır ve kendilerini geliştirir (Knight & Pearl, 2000).

Eleştirel pedagoji anlaşıldığı gibi öğrencilerin kendisini bir güç olarak görmesini, tanımasını ya da sunmasını sağlamaktadır. Söz konusu güce sahip birey olarak öğrenci, sorgulama ve eleştiri hakkına sahip olduğunu düşünür, bu konudaki yeteneklerini geliştirmek için pedagojik bir çevre oluşturulmasını ve eleştirel eğitimsel ortamların oluşturulmasını ister. Eleştirel pedagoji sınıf ortamında öğrenciyi vatandaş olarak bilinç sahibi olmaya teşvik eder, hakların korunmasının gerekliliğini öğrencilere kavratmaya çalışır. Eleştirel pedagoji öğrencilerin ve diğerlerinin sosyal, politik ve ekonomik görüşlerini sınırlamaktan ziyade genişletmeye adanmıştır. Eleştirel pedagoji, öğrencilerin egemen anlayışların nasıl üretildiğini ve çalıştığını anlamasını dünyayı farklı perspektiflerden yorumlamasını ve genel varsayımların ötesinde düşünmesini hedeflemektedir (Giroux, 1997).

Modern toplumlarda, okulun öğrencilere toplumda var olan politik sistemi öğretmesi, bu sistemin meşruluğunu kabul ettirmesi, öğrencilerin bu sistemde görev ve sorumluluk alarak gerektiğinde sistemin savunmasını yapması, sistemi sürdürmek üzere yetiştirilmesi (Ergün, 2009) eleştirel kuramcılar tarafından irdelenmiştir. Eleştirel pedagoglar, eğitimin bu haliyle çok yetenekli ile az yetenekli olan bireyleri ayıran bir tarama aracı olduğunu, bu durumun fırsat eşitliğini zedelediğini belirtmişlerdir (Dündar, 2012).

Eleştirel pedagojinin temel hedefi eğitimi daha sosyal eşitlikçi bir toplum yaratmak için kullanmaktır (Kanpol, 1999; Kessing-Styles, 2003; Kincheloe, 2018). Bu nedenle Kincheloe (2008), eleştirel pedagojinin temel varsayımlarını; güç kaynaklarının tanınması; eğitimin politik doğasının keşfedilmesi; eğitimde adalet ve eşitliğin sağlanması; öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin olumlu yönde değişimi ve özgürleşme olarak savunmaktadır. Eleştirel pedagoji, sosyal adalet ile ilgili bilinci artırma potansiyeline sahiptir (Abraham, 2014) ve öğrencilere eleştirel bir bilinç ve sosyal farkındalık kazandırmaktadır (McKerman, 2013). Bu kapsamda eleştirel pedagoji öğrencilerin güçlenmesi, sosyal adalet, özgürlük, demokrasi ve sorumlu vatandaşlığı temele alan bir eğitim anlayışı sunmaktadır (Kincholoe, 2008).

Eleştirel pedagoji bireylerin kişisel gelişimini destekleyen, özgürleştirici ruhunu açığa çıkaran ve içinde bulunduğu gerçekliğe eleştirel bir bakış açısı geliştirerek kendini gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin eleştirel bakış açısı geliştirmesi için öncelikle kimliklerin oluşması gerekmektedir. Tüm özgürleştirici eğitim programları, kimlik oluşturmayla yakından ilgilenmeli, öğrenci deneyimlerine önem vermelidir. Ayrıca eleştirel eğitimciler öğrenci

deneyimlerini nasıl analiz edeceğini ve bu deneyimlerden nasıl yararlanılacağını öğrenmelidirler (McLaren, 2011). Giroux'nun (2009) sıklıkla dikkat çektiği gibi, bilgi, eleştirel hale sokulmadan önce, öğrenciler için anlamlı hale getirilmelidir. Okul bilgisi asla yeterli kanıt olamaz, çünkü öğrencilerin sınıf ortamına taşıdıkları ideolojik ve kültürel deneyimler tarafından sürekli olarak ayıklanmaya tabi tutulur. Okul deneyiminin ideolojik boyutlarını göz ardı etmek, öğrencilerin üzerinde öğrendikleri, konuştukları, hayal ettikleri zemini inkâr etmekle aynı anlama gelir (McLaren, 2011). Yani öğretmenler, öğrencilerin algı ve kimliklerini oluşturan farklı yollarla geliştirmediği sürece öğrenciler yararlı bir şekilde öğrenemezler. Öğretmenler öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları deneyimleri sınıf ortamında dönüştürerek öğrencilerin öğrenmesinde kullanmalıdırlar.

McLaren (2011) eleştirel pedagojinin önemini eğitim sistemine yönelttiği okulların pasif ve risklerden uzak bir öğrenci mi; yoksa toplumsal yaşamın farklı şekilleriyle ilgili çabaları başarabilen, eşitlik ve sosyal adalet konularında duyarlığa sahip bir öğrenci mi yetiştirmesi gerektiği biçiminde ele aldığı sorularla ortaya koymuştur. Aynı zamanda sınıf ortamını özgürlük alanlarına dönüştürerek öğrencileri dönüşüm ve umudun unsurları olması gerektiğini ve bunun da yine eleştirel pedagoji aracılığı ile gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Bu sayede, bu anlayış eğitim felsefesi akımlarından bir adım öteye gitmiş; eğitim sistemindeki sorunları eleştirel pedagoji aracılığı ile ortaya konulması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu bağlamda ele alındığında eleştirel pedagojinin temel amaçlarından birisi eleştirel bakışa sahip öğrenciler yetiştirmektir (Chubbuk, 2007; Schiller, 2013).

Mevcut eğitim sisteminin öğrenci algısında birtakım olumsuz yargılar oluşturması söz konusudur. Öğrenciler eğitim ve iş arasındaki ilişkinin farkına erken yaşta anlamaya başlamışlardır. İyi bir iş için iyi okullara gidilmesi gerektiği düşüncesi öğrencilerin kendilerine olan özgüvenlerini tartmalarına neden olmuştur. Oysa gelecekte iş bulmanın yalnızca iyi okullardan geçmediği ve her bireyin kendine göre yapabileceği iş potansiyellerinin olduğu gerçeği göz ardı edilmektedir. Bireyin kişiliğine saygı duyulmamakta, yalnızca sistemin beklentilerine karşılık verip vermediği değerli bulunmaktadır. Eleştirel pedagoji, böyle hiyerarşik yapılanmış bir sistemi kınamaktadır (Knight & Pearl, 2000; Demir, 2012).

Eleştirel pedagojinin öğrencileri sıralayan hiyerarşinin oluşturulduğu bu sisteme karşı olduğu görülmektedir. Ayrıca böyle bir sıralama yapmanın toplumsal eşitsizlikleri sürekli olarak ürettiğini savunmaktadır. Eleştirel eğitimde öğretmenin, öğrencinin ve eğitim kurumlarının özerkliği ve bağımsızlığı temel varsayımlardır (Guilherme, 2006). Eleştirel pedagojinin temel doğrultusu öğrencilerin sosyal, politik

ve ekonomik yönlerde ufkunu açmak onlara risk almayı öğretmek, gücün formlarını sorgulatmak, dünyayı okumalarını sağlamak ve kalıplaşmış bilgilerden daha fazlasını bulmaya yöneltmektir. Bu becerileri kazanan öğrencilerin kendi iç dünyalarına ve çevrelerine duyarsız, ilgisiz kalmaları mümkün değildir. Eleştirel pedagoji savunucuları egemen ideolojinin, kendi çıkarlarını korumak ve varlığını devam ettirmek için standart eğitim programları uygulamanın eğitimin özneleri olan öğrencilerin özgürce kendilerini ifade etmelerine imkân sağlamadığı gibi farklı kimliklerin gelişmesine de engel olduğu (İnal, 2009) görüşündedirler.

ELEŞTİREL PEDAGOJİDE ÖĞRETMEN

Eğitim, bireyin bilincinin şekillendiği, kendini yansıttığı, toplumsal değişimin beslendiği ve üretildiği zemindir (Ergün, 2009). Günümüz okulları, demokratik ideallerin peşinden gitmekten ziyade, hâkim kültürel, sınıfsal ve etnik grupların görüşleri üzerine temellendiği ve şirket ve neoliberal yönetimler gibi kimi otoriter ve demokrasi karşıtı grupların hizmetinde (İnal, 2010) olduğu için dönüşüme ihtiyaç duymaktadır. Bu dönüşüm de eğitim sistemini ve bu sistemin özneleri olan öğrencileri biçimlendirmede azımsanmayacak bir etkisi olan öğretmen eliyle gerçekleşecektir. Okulların yaratıcı, sorgulayabilen bireyler yetiştirebilmesi için öncelikle öğretmenlerin yeterli beceri ve bilgilerle donatılmış olması (Korkmaz, 2009) gerekmektedir. Dünyadaki sosyal adaleti mercek altına alan, eleştirel bakışa sahip öğrenciler yetiştirmek eleştirel eğitimcilerle mümkündür.

Öğretmenler eleştirel pedagojinin amaçlarını ve gereksinimlerini ne kadar iyi çözümler ve özümser ise o derece teori ve uygulamada başarı elde ederler. Öğretmenler öğrencilerini en basit haliyle sorgulamaya ve özgürlüklerini yaratmaya teşvik etmeli ve öğrencilere eleştirel bir dil öğretmeleri konusunda yardımcı olmalıdır. Freire, öğretmenleri, sadece eleştirel bir dil oluşturan değil, aynı zamanda seven, şefkatli, empatiye ve merhamete sahip bireyler olarak tanımlıyor (Mclaren, 1993). Freire, öğretmenlerin sevgiyi ve adaleti ön planda tutarak öğrencilerin kendilerini ve çevrelerindeki bireyleri anlamalarına, anlamlandırmalarına rehber olmaları gerektiğini belirtmektedir. Eleştirel pedagoji bağlamında öğretmen, sosyal ve eğitimsel dinamikleri araştıran, eğitim programlarını eğitimin çoklu makro bilgileri ile öğrencilerin çevrelerindeki mikro durumlar çerçevesinde tasarlayan öğreticiler olarak (Groenke & Hatch, 2009) tanımlanabilir. Bu anlayışta öğretmenler dünyayı yeniden şekillendiren fikirlerin gücü ile insanoğlunun şu anda olduğundan çok daha iyi olabileceği ve insanoğlunun kaderinin bu fikirlerle bağlantılı olduğu inancı ile motive olurlar.

Eleştirel pedagoji güçlü, profesyonel ve kendilerini geliştirmek isteyen öğretmenler yetiştirilmesi konusuna önem verir. Öğretmenin öncelikli görevlerinden birisi öğrencilerini pasif durumdan aktif duruma getirmek sosyal, eğitimsel ve toplumsal dinamikleri göz önüne alarak mevcut müfredatı şekillendirmektir. Öğretmenler yeni öğretim yöntem ve tekniklerinden, öğrencilerin fayda sağlayabileceği her türlü ortam ve faaliyetten yararlanmaya çalışırlar. Öğrencilerin çevre, kültür ve yaşantılarından ders çıkaran öğrencilerden de öğrenebilecekleri düşüncesine sahip olan eleştirel öğretmenler, geleceğe umutla bakarak dünyanın yeniden şekillenerek daha iyiye gideceğine inanırlar.

Eleştirel eğitimciler, eşitlik ve adalet gibi demokratik ilkelere bağlıdırlar. Eleştirel pedagojide öğretmen "eleştirel pedagojiye inanan özgürlükçü bir eğitimcidir" (Freire, 2009). Eğitimcinin rolü sınıfta eleştirel bir ortam oluşturmaktır. Sınıfta tartışma şeklinde oluşturulabilecek bu ortamda öğretmen her şeye hazırlıklı olmalıdır. Öğrencilerin aktif katılımcı olmalarının yanında sorgulayıcı, çözümleyici, yorumlayıcı potansiyellerinin ortaya çıkmasında da öğrencilere rehber olmalıdır.

Brent'e (1981) göre eğitim ortamlarında çeşitli öğretmen tipleri vardır:

- Düzenleyici öğretmen, sınıfla birlikte karar alır, öğrencilerine insan olarak değer verir.
- Yardımcı öğretmen, nasıl yapılacağını, nasıl proje araştırılacağını gösterir.
- Savunucu öğretmen, öğrenciler tarafından gözden kaçan perspektifler sunar.
- Muhalif öğretmen, mistik veya mantıksız düşünceye karşı tartışır.
- Öğretim üyesi, tartışmalar kısırlaştığında yeni bir pencere açarak sınıfı ileri taşır.
- Kaydedici öğretmen, öğrencilerin öğrendiklerini gözden geçirmelerinde yardımcı olur.
- Arabulucu öğretmen, temel anlaşmazlıkları ele alarak arabuluculuk görevi üstlenir.
- Kütüphaneci öğretmen, kaynak malzemeleri sağlar.

Eleştirel pedagoji bütün bu öğretmen tiplerini içerisinde barındıran öğretmenler yetiştirmeyi hedefler. Öğretmen sınıfı eleştirel bir ortam haline getirmek için önce sınıf içerisindeki düzeni sağlar, konunun eleştirel olarak tartışılması için tartışmanın sınırlarını belirler. Öğretmen, öğrenciler konuyu tartışırken çıkmaza girdiğinde ya da yanlış yöne gittiğinde duruma müdahale eder. Öğretmen öğrencilerinin düşüncelerini doğrudan etkilememek için bu müdahaleyi direk yapmak yerine dolaylı yoldan yapar ve anlaşmazlıkların çözümlenmesinde yol gösterici olur.

Eleştirel pedagoji, okullardaki entelektüel uğraşı, düşünce ve pratiği birleştirecek şekilde yeniden tanımlamayı ve dönüştürmeyi amaçlar (Aronowitz & Giroux, 1985). Eğitim, öğretmenlerin ve öğrenenlerin aynı anda öğrendiği ve öğrettiği; hem öğreten hem de öğretilen olduğu, bilgiyi birlikte araştırdıkları diyalogcu bir süreçtir. Eleştirel pedagojide bilgi, bir veri parçası; durdurulan, sonlandırılan, bitirilen ve onu elde etmiş olan kişi tarafından başka bir kişiye aktarılacak bir şey olarak görülmez (Freire ve Macedo, 1998). Eleştirel pedagoji öğretmen ve öğrencileri öğrenme sürecinin ortak sorumluları haline getirir (Freire, 2013). Böylelikle öğretmenler öğrenme sürecinin öznesi, öğrenciler ise nesnesi olmaktan çıkarlar (Spring, 2010). Öğrenciler artık pasif dinleyiciler değil, öğretmenle diyalog içinde eleştirel araştırma ortaklarıdır (Freire, 2013). Kısacası, diyalogcu yaklaşım, öğrenme sürecinde öğretmenin rolünü vurgulayan ve genellikle baskı ve tahakkümü sürdüren tek yönlü bir bilgi aktarımıyla sonuçlanan yaklaşımla tam bir karşıtlık içerisindedir. Bu anlayışta öğretim fikirlerin aktarma yeri olarak değerlendirilmez. Öğretmenin, bilgisini eğitilmemiş olanlara yayması ya da onlara ezildikleri olgusunun bilgisini vermesi sorunu da değildir. Öğretme diyalogcu eylemdir, yani Freire'nin bilinçlenme olarak adlandırdığı bir tutum olan, kişinin kendisini sürekli sorgulayan birey olmasını sağlamaktır (Berthoff, 1998). Dolayısıyla diyalogcu yaklaşım, öğrenenlerde eleştirel bir bakış açısının gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi bir özgürleşme aracına dönüştürür. Diyalog olmadan iletişimden, iletişim olmadan özgürleştirici eğitimden söz etmek mümkün değildir (Heaney, 2006).

Eleştirel eğitimin bir diğer amacı ise eğitimcilere çelişen eğitim ve sosyal reform söylemlerinden kaynaklanan politik ve epistemolojik bir mayın tarlasında yol almada yardımcı olmaktır (Castells, 1999). Eleştirel pedagoji öğretmenlere düşen ağır görevleri yerine getirmesinde ve eğitimdeki belirsizlik ve olumsuzlukları bertaraf etmesinde yardımcı olmaktadır. McLaren'ın (1993) bu zor koşullar altında öğretmenlere önerisi kültürel seçenekleri incelemeli ve ne derece özgürleştirici veya baskıcı oluklarını düşünmeleridir. Kültürün, kültür türlerinin (popüler kültür, kitle kültürü, tüketim kültürü, sessizlik kültürü vb.) okul ortamında bireyin üzerinde hangi yönde özgürleştiren mi yoksa baskılayarak sessizleştiren mi bir etkiye sahip olduğunu çözümlemelerinin faydalı olacağını savunmuştur. Daspit & Weaver (1999), eğitimcilerin kendi iç dünyalarına dönerek kendilerini yeniden okumaya başlamaları bu sayede öğrencilerin seslerini daha iyi duyup onlara daha çok yaklaşabileceği ve onları daha iyi anlayabileceğini vurgulamıştır.

Doğası itibariyle demokrasiye ilişkin bir soru eleştirel bir sorudur. Eleştirel öğretmeler, ampirik araştırmaya ilişkin neyi bildiğimizi bilerek,

araştırmaların nasıl tasarlandığını ve demokratik veya demokratik olmayan bir eğitimi tasarlamak için hangi ölçütlerin kullanıldığını incelemek zorundadır. “Bir demokratik derslik nasıl olmalıdır?” “Öğretmen demokratik derslikte nasıl çalışmalıdır?” soruları demokratik bir eğitimi pratiğe nasıl aktaracağımıza ilişkin deneysel ilgileri ortaya koyacaktır. “Demokratik bir öğretmen nasıl olabilirim?” “Bu seçim öğretmen kişiliğimi nasıl değiştirir?” soruları ise sorunun ontolojik yönünü ortaya koymaya yöneliktir (Kincheole, 2018). Bu soruların net bir cevabı yoktur. Eleştirel pedagoji de doğası gereği bu sorulara net ve nesnel bir cevap aramamaktadır.

Bilgi, yöntem ve uygulamada bireysellik ve farklılık arayan eleştirel pedagoji öğretmen, öğrencilerine demokratik bir eğitim vererek onların da ileride demokratik bireyler olmasını amaçlamaktadır. Demokrasi eleştirmeyi gerektirir, öğrencilerin de demokrasiye ulaşabilmeleri için eleştiri yeteneğine sahip bireyler olması gerekir. Demokrasi eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmelidir. Demokrasiden uzak bir düzlemde ilerleyen öğrenim- öğretim etkinlikleri kendi içinde eleştirel pedagojiye konu olacak türden sorunlar doğurur. Eleştirel pedagojinin ve eğitimin demokrasi ve politika ile olan ilişkisini öğretmenler kavrayamaz ise uygulayacakları ders programları da demokrasiden mahrum kalacaktır. Özgürlükçü eğitimci öğrencilerine hem belirli yetkinlikler ve beceriler kazandırmalı hem de öğrencilerin hemen hemen her beklentisini belirleyen egemen ideolojinin üzerindeki sis perdesini kaldırmaya çalışmalıdır (Freire, 2009). Giroux (1997) öğretmenlerin eleştirel eğitimi daha iyi kavrayabilmeleri için cevaplamaları gereken sorular olduğunu ifade etmektedir. Bu sorular:

- Bilgi nasıl üretilir ve meşrulaştırılır?
- Bu bilgi kimin çıkarlarına hizmet eder?
- Bu bilgiyi kim elde edebilir?
- Bu bilgi sınıfta nasıl dağıtılır ve yeniden üretilir?
- Egemen değerlendirme yöntemleri mevcut bilgi formlarını nasıl meşrulaştırır?
- Var olan bilgilerdeki ideoloji ve sosyal gerçeklik arasındaki çelişkiler nelerdir?

Bu sorulara yanıt arayan eleştirel eğitimci, bilginin üretilmesinde, konumlandırılmasında, yeniden üretilmesinde, hedef kitlesine yönlendirmede, toplumla bağında, değerlendirme yöntemlerinde, ideoloji ve gerçeklik ile olan ilişkisinde sorgulamanın var olan durumu anlamada ne kadar önemli olduğunu kavrar. Bu tespit sayesinde eleştirel eğitimci bilginin aktarıcısı değil bilginin yapılandırılmasına rehberlik edici ve bilginin doğruluğunun sorgulanmasını sağlayıcı bir görev üstlenecektir. Eleştirel eğitimin yapmak istediği öğretmen ve öğrencinin karşılıklı

diyalog halinde olarak yeri geldiğinde rollerini değişmesi ve dünyayı okumayı birlikte öğrenmesidir diyebiliriz.

ELEŞTİREL PEDAGOJİDE OKUL YÖNETİMİ

Geleneksel paradigmalar toplumun sorunlarına çözüm bulamayınca değişmekte ve bununla birlikte yeni paradigmalar ortaya çıkmaktadır. Endüstri devrimi ile birlikte geleneksel paradigmalar etkinliğini yitirmiş ve aydınlanma düşüncesinin temel kavramları etrafında şekillenen ve modern olarak tanımlanan paradigmaların etkinliği başlamıştır. Asıl amacı üretim ve makineleşme olan bu dönüşüm örgütleri ve örgütlerin yönetimini de etkilemiştir. Yönetimdeki yeniden yapılanma eğitime de yansımış ve okullar üretim yerleri olarak görülmeye başlanmıştır. Eğitim yönetimi de bu dönüşümle ortaya çıkan klasik örgüt teorilerinden etkilenmiştir. Evreni makina olarak gören Taylor'un Newtoncu dünya anlayışı (Şimşek, 1997), Weber' in bürokrasi ve hiyerarşi uygulaması, Fayol 'un bilimsel işletmecilik gibi klasik örgüt ve yönetim kuramları pozitivist paradigmada okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Eğitim, sanayinin gerektirdiği insan tipini yetiştiren kurumlar olarak algılanmış, eğitimle makineleşmiş insan yetiştirilmeye başlanmıştır. Böylelikle okul yöneticisi bir verim uzmanı ve okullar da bir fabrika olarak algılanmaya başlanmıştır (Bursalıoğlu, 1997).

Pozitivist bir anlayışta gelişen modern paradigmaların genel özelliği, bilimsel olarak nitelendirilmeleri ve deney sonuçlarını esas kabul eden bir düşünceye dayanmalarıdır (Aslanargun, 2007). Başlangıçta fen bilimlerinde uygulanmaya başlayan gözlem ve deneye dayanan sayısal ve deneysel sonuçlar, yönetim alanında da uygulanmaya başlanmış, eğitim ortamlarının da bu anlayışla düzenlenmesi yoluna gidilmiştir. Eğitimi ve eğitim yönetimini katı, genelleyici ve indirgemeci bir mantıkla ele alan pozitivist görüş, okul örgütünün dinamik yapısını göz ardı ederek nesnel varlık olarak ele almıştır. Doğru bilgiye olayların incelenmesiyle ulaşılabileceğini ve bu tür bilgileri sadece deneysel bilimlerin sağlayabileceğini bilinebilir ve insan için olumlu olanın yalnızca olgular olduğunu varsayan bir felsefi akım olan pozitivizm eğitim yönetimi de etkisi altına almıştır (Hançerlioğlu, 1989; Sönmez, 2008). Eğitim yönetimi pozitivist görüşlerle bürokratik bir imaj kazanmış (Marshall, 1999) ve problem çözmekten daha çok teknik bilgilerin kullanıldığı otoriter ve itaat etmeye önem veren bir hal almıştır. Bilginin nasıl ne şekilde ne zaman ve ne kadar kullanılacağı önceden belirlenmiş, sınırları çizilmiş, katı, genelleyici ve indirgemeci bir mantık okul yönetiminde etkili olmaya başlamıştır. Okul örgütünün dinamik yapısını göz ardı eden güçlü hiyerarşik yapılar oluşturularak eğitim sisteminin merkezileşmesine ve dolayısıyla araştırmaların ve bilginin merkezileşmesi sağlanmıştır. Eğitimi ve eğitim yönetimini katı, genelleyici ve indirgemeci bir mantıkla ele alan pozitivist paradigmalar çeşitli alanlarda görülen kuramsal

gelişmelerden ve bu kuramların yönetim alanına yansımalarından etkilenmiş ve eleştirilmeye başlanmıştır (Beycioğlu ve Dönmez, 2006).

Eğitim yönetimi alanındaki eleştirel kuramcılar toplumun sıkıntı ve baskı ile kuşatıldığını kabul etmektedirler. Bu kuramın amacı, örgüt üyelerini egemenlik, yabancılaşma, sömürme ve baskı altında tutma kaynaklarından özgürleştirmektir (Capper, 1993). Eleştirel teori, eğitim yönetimi alanındaki uygulayıcılara ve araştırmacılara, sosyal açıdan adil yönetimsel düzenlemeleri ve bu düzenlemeleri gerçekleştirecek araçlar olan ahlâk temelli bir vizyon önermektedir (Demirtaş ve Özer, 2015). Eğitim yönetiminde eleştirel yaklaşımlar, eğitim örgütlerini ve uygulamalarını ussallık ve sosyal adaleti gerçekleştirecek biçimde dönüştürmeyi amaçlamaktadır (Robinson, 1994). Eleştirel pedagoji, eğitim yöneticilerini dünyayı daha iyi, daha insani, daha adil ve doğal çevresiyle daha uyumlu bir yer yapmak için birlikte çalışma sorumluluğunu alması gereken bireyler olarak görmektedir.

Habermas (2004) pozitivist anlayışın, bilgiyi eleştirmeden kabul etme geleneğini yerleştirdiğini belirterek böyle bir yaklaşımın körleştirici etkilerinin olacağını vurgular. Şimşek (1997) son yıllarda eğitim sisteminin sınavlara endekslendiğini belirterek, belli zaman diliminde belli sayıdaki soruları yanıtlamaya dayanan performans testlerinin eğitimin her alanına yayıldığını vurgulamaktadır. Okul ve öğretmen başarıları da bu ölçüte göre değerlendirilmektedir. Gerçek yaşamda problemlerin çoktan seçmeli olmadığı düşünüldüğünde, sistemin nasıl bir durumda olduğu ve gerçek yaşamdaki analitik, çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye uygun olmadığı görülebilir. Bates (2001) sosyal ve politik alandaki gelişmelerin okulları değişime zorladığını belirtir. Okullar üzerindeki eşitlik, etkinlik ve etkililik konularındaki baskı ve ortaya çıkan performans sorunları, okuldaki otorite ilişkilerini sorgulayarak okul yönetiminde köklü değişiklikler meydana getirmektedir. Bates (2001) yeni eğitim sosyolojisinin, öğretmenlerin değerini, insanlığın iyileştirilmesindeki başarılarının önemini vurgulamakta ve mekanikleşmiş pedagojinin ve bürokratik denetimin müdahalesini reddetmek için temeller sunduğunu belirtmektedir. Eğitim yönetimini ve liderliği yeniden tanımlama ve kavramsallaştırma girişimiyle, okul yöneticisinin rolünü ahlâk hostesi, eğitimci ve toplum inşacısı gibi metaforlarla açıklayan Murphy (2002), yöneticilerin adalet, toplum ve bütün çocuklar ve gençler için işlevi olan okul gibi konularla temellenen güçlü bir değer ve inanç sistemine sahip olmasını ve etik temellere dayalı bir okul inşa etmesini belirterek eleştirel kuramın sosyal adalet, eşitlik temalarına vurgu yapmıştır (Kesik, 2014).

Bates de (2001) sosyal ve politik alandaki gelişmelerin okulları değişime zorladığını belirtir. Bu değişimde eğitim yönetiminin kültürel açıdan çözümlenmesi gerekmektedir. Bu çözümlemede kültürün

korunması, dönüştürülmesi ve yeniden oluşturulması sürecinde önemli rol oynayan eğitim örgütlerinin temel işlevinin de bir gereğidir. Okuldaki kültür, eğitimin işleyişini ve insan ilişkilerini belirleyen önemli bir öğedir. Bu nedenle bir anlamda okul yöneticisi, kültürel değerlerin de yöneticisi olmaktadır. Turan (2004) eleştirel teorinin okulların kültürel değerleri ile ilgilendiğini belirtir. Eleştirel kuramcılar, okulların toplumsal adaletsizliği ortadan kaldırmakla ilgilenmesi gerektiğini vurgulayarak, okulları bir dönüşüm mekanları olarak görmektedirler. Okul formal bir örgüt ve orada evrensel doğruların öğretildiği yerler olarak değil, toplumun üyelerinin özgür iradelerine ve karşılıklı diyaloga dayalı temaların tartışıldığı birer yaşam alanı olarak görülmelidir. Bu anlamda okulun temel amacı, var olan yapıyı devam ettirmek yerine sosyal adaletsizliği ve yoksulluğu ortadan kaldırmak olmalıdır. Eğitim ve okul da bu amaca göre yeniden tasarlanmalıdır. Eleştirel kuramın amaçlarıyla tutarlı olarak okul yöneticisi, okul ortamında ezilenlerin maruz kaldığı sosyal baskıları saptayarak çözüm önerileri oluşturmalıdır. Böylesi bir durumda okul yöneticisinin bu eylemleri, okul toplumunun düşüncelerini eleştirmeleri için başlangıç noktası olabilir (Peca, 2000). Okullarda öğretmenler, öğrenciler arasında yapılan cinsiyet ayrımcılığı bir diğer eleştiri konusudur. Toplumda ve dolayısıyla da eğitim kurumlarında güç dağılımı adil değildir (Blackmore, 1993). Ne yazık ki bazı araştırmalar, eğitim politikalarının erkek egemen bakış açısını içerdiğini belirtmektedir. Okul yöneticileri sürekli olarak cinsiyet sorunları ile karşı karşıya kalmaktadır. Eleştirel bakış açısından bakıldığında okullarda karşılaşılan eğitim sorunlarının kaynaklarının sadece okullar olmadığı görülmektedir. Toplumda kaynak olarak var olan politik, ekonomik, dini vb. ideolojiler doğal olarak okullarda sürdürülmektedir.

Postmodern bir yönetim anlayışını benimseyen eleştirel bir okulda, öğrencilere öğretilecek tek doğru yoktur (Fritzman, 1995). Okullaşmanın amacı, öğrencileri sosyalleştirmek ve hayata hazırlamaktır. Okullar, egemen azınlık ya da ideolojiye yani seçkinlere hizmet veren bir araç olma yerine, farklılığı ve çeşitliliği zenginlik olarak görmeli ve buna uygun bir demokrasi anlayışı geliştirmelidir. Eleştirel pedagoji öğretim programlarının belli bir ideoloji doğrultusunda düzenlenmesi düşüncesi eleştirilmektedir. Bu tür ideolojilerin çözümlenmesi için öncelikle eleştirel düşünebilen öğrencilerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri, okullarında öğrencilere eleştirel düşünmenin ve eleştirel okur-yazarlığın kazandırılması yolunda tüm öğretmenleri özendirmeli ve teşvik etmelidir. Bunun için öğrencilerin okul, sınıf ve öğretim süreçlerinin yönetimine katılımının ve ilgili kurullarda temsilinin sağlanması; eğitim, okul, sınıf ve toplum sorunlarının sorgulanması, anlaşılması ve birlikte çözümler üretilmesine dönük çalışmaların yapılması gerekir (Demirtaş ve Özer, 2015).

Eleştirel okul yöneticileri karşılaştıkları problemleri çözmek için eleştiri ve diyalogu eğitimsel etkinliklerinde kullanırlar. Ayrıca, eğitim ortamına katılan farklı kültür, anlayış ve değer sistemine sahip öğretmen, öğrenci ve çalışanlara değer vermeyi ilke edinen okul yönetimi, okuldaki çatışmaları başlamadan bitirebilir (Aslanargun, 2007). Eleştirel bakış açısıyla okulu yönetmek, dünyayı yönetmekten çok değiştirmeyi hayal etme işidir (Giroux, 1992). Bunu yapabilmek için okul yöneticileri öncelikle kendilerini eleştirebilmeli ve kendisini eleştirilere açık tutmalıdır. Okullarında iletişimi, eleştiriyi ve diyaloğu geliştirmeye çalışmalıdır. Okulda yapılan tüm toplantı ve etkinliklerde bu tavrı geliştirmek için uğraşmalıdır. Toplantılarda okul paydaşlarıyla birlikte okulun nasıl değiştirilebileceğini ve geliştirilebileceğini tartışabilmelidir. Velileri okul çalışmalarına katılma konusunda teşvik etmeli ve cesaretlendirmelidir. Okulun yer aldığı toplumun bir parçası olduğunu unutmamalı, okulun bulunduğu kültürden etkilendiğinin farkında olmalıdır. Okul yönetimi pozitivist düşüncenin uzantısı olan yönetici ya da müdür kavramları yerine liderlik olgusuna sahip bireyler olmalıdır. Lider, bir taraftan gruba yön verirken kendisi de grup tarafından yönlendirilir. Yöneticiden farklı olarak lider (Gardner, 2000); günlük krizlerden uzaktır, uzun vadeli düşünür, daha büyük örgütler ve daha büyük gerçeklikler için hesap yapar, kendi sınırlarının ve kararlarının ötesinde etkileme güçleri vardır, vizyon, değerler ve motivasyon gibi rasyonel olmayan öğelere vurgu yapar, çoklu yapılardaki çelişkileri azaltmak için politik yetenekleri vardır ve yeniliğe açıktır (Aslanargun, 2007).

Larson ve Murthada (2002) Freire'nin ezilenlerin pedagojisi incelemesinin eğitim programlarında sıklıkla kullanılmasına rağmen, liderlik/yönetim kuramcılarının bunu genellikle göz ardı ettiklerini ancak Freire' nin argümanlarının öğrenme ve öğretmeye olduğu kadar liderliğe de uygun olduğunu belirtmişlerdir. Freire (2013), eleştirel kuram perspektifinden liderlerin temel rolünü ezilenlerin güvensizliklerinin nedenleri üzerine düşünmek ve çözüm geliştirmek olarak tanımlayarak böylece eleştirel, eşitlikçi bir yönetimin nasıl olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Eleştirel kuram gücü elinde tutanların yönetimi yönlendirmesi ve yönetim süreçleri üzerine olan etkisine vurgu yapmıştır (Gioio & Pitre, 1995). Peca (2000) eleştirel kuramın, bireyin, grupların ve toplumun bu gücü daha iyi anlayabilmeleri için bu gücü elinde bulunduranları ortaya çıkartması gerektiğini belirtmektedir. Bunun için yönetimde gücün sadece geleneksel, stratejik kaynaklar ve davranışlardan doğmaması, kolektif diyalog yoluyla oluşturulması gerekmektedir (Miley, 2008). Bu doğrultuda okul yöneticisinin temel görevi, okul toplumunu oluşturan bütün üyelerin diyaloga eşit olarak katılabilmelerine imkân sağlayacak

ortam ve koşulları hazırlamak ve katılımcı çoğullukla beslenen bir okul iklimi yaratmak olarak görülmektedir (Şişman, 1998). Diyaloga dayalı bir yönetim anlayışı toplumsal çatışmaları en aza indirerek kültürel bir barış ve huzur ortamının oluşmasına katkıda bulunur ve böylelikle toplumsal dönüşümü gerçekleştirmeye katkı sağlar (Yıldırım, 2009).

Öğrenme dil aracılığıyla gerçekleştiğinden, eğitim yönetimi dilin eğitim kurumlarında ifade edilme biçimlerine büyük önem verir (Bates, 1995). Dil, sadece dünyamızın gizemini çözmek için kullandığımız eleştirel yansıtıcı bir araç değil; aynı zamanda eylemi biçimlendirme aracıdır; dolayısıyla eğitim yönetiminde dil bir kontrol mekanizması, ideolojiyi somutlaştırma aracı olarak değil de okulun yönetsel bağlamında müzakere söyleminin açıklanması, incelenmesi ve yeniden biçimlenmesi amacına yönelik kullanılmalıdır (Turan, 2001). Eğitimcilerin geliştirdiği dil, okulun eleştirel ve potansiyel olarak dönüştürücü bir yol olarak görülmesini sağlamalı; eğitimciler özgürlük ve adalet ilkelerine dayalı yeni toplumsal ve maddî ilişki formlarına işaret eden eleştirel bir söylem yaratmaya çalışmalıdırlar (Tezcan, 2005).

Apple (2006), özellikle herkes için eğitim kavramının anlamı üzerine yoğunlaşmıştır. Herkes için eğitim kavramı, uygulama, okullar, politika, ekonomi ve toplum arasında bağlantı kurmaktadır. Okul kitaplarının kabul edilme politikasını, programı, muhafazakâr ve tutucu ideoloji ve taktiklerin dayatılmasını, okullarda kâr amaçlı sektörlerin kendi çıkarlarını yerleştirme girişimlerini, egemen ve ezilen gruplar arasındaki seçici bilginin orantısız dağılımını ve bütün bunların eğitim politikalarına ve uygulamalarına olan etkilerini ele alarak eleştirmiştir. Apple (2006), okullarda kültürün yeniden üretime nasıl katkıda bulunduğunu açığa çıkarmak için, okulların bireylerin başarısını nasıl teşvik ettiğini sorgulamayı ve okulun çabalarının bir sonucu olarak gerçekte hangi grupların ya da kişilerin başarılı olduğunu sorgulamayı önermektedir. Eğitim sisteminin piyasa mekanizması ile bütünleşmesini ve bir ticari pazar olarak ele alınması eleştirilmektedir. Tezcan'a (2005) göre eleştirel pedagojinin amacı, pedagojiyi daha siyasal, siyasal olanı ise daha pedagojik yapmaktır ayrıca eleştirel pedagojiye göre okullarda kimin programının temsil edildiği, bunun kimin çıkarlarını gözettiği ve toplumdaki sonuçlarının neler olduğu, bu program ve pedagojik formların ne kadar meşru olduğu eğitimci ve öğrencilerce sorgulanmalıdır.

Okul yöneticileri okullarının demokratik olabilmesi için mevcut eğitim programlarını içeriğini sorgularlar ve nasıl olması gerektiği konusunda eleştirel bakış geliştirirler. Demokratik bir eğitim programı, yaşanan sorunların araştırılmasına, sorunlarla ilgili çözümler düşünülmesine ve bu çözümler doğrultusunda hareket edilmesine yönelik fırsatlar barındırır. Böylelikle okul ortamından başlayarak çatışma, adalet, çevre politikaları gibi toplumsal problemlerin çözümü sağlanabilir.

Eleştirel bir bakış edinen ve eylemde bulunan yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler bu sayede maruz kaldıkları baskıcı ve adaletsiz uygulamaları dönüştürebilirler (Giroux, 1986). Eleştirel okul yöneticisi, toplumda var olan sosyal, politik, ekonomik vb. ideolojilerin okuldaki bireyler üzerinde oluşturacağı baskıları azaltmaya çalışmalıdır. Bu amaçla okuldaki bütün bireylerin rahatlıkla ve korkmadan eleştiri yapabileceği ve söz sahibi olabileceği uygun bir okul iklimi oluşturmalıdır (Peca, 2000). Eleştirel düşünen demokratik eğitimciler ve yöneticiler sadece okuldaki sosyal eşitsizlikleri azaltmanın değil, aynı zamanda bunları yaratan koşulları değiştirmenin arayışındadır. Bu nedenle, okul yöneticileri okuldaki anti-demokratik uygulamalarla ilgili anlayışlarını, okul dışının daha kapsamlı koşullarıyla bağlantılı olarak ele almalıdırlar (Apple & Beane, 2011). Eleştirel düşünen eğitim yöneticileri, okulu demokratikleştirmek için uğraşmalı ve bunun için okullarında sorgulayıcı bir eleştiri kültürünün oluşması için çaba göstermelidirler.

SONUÇ

Eleştirel pedagoglar, eğitimin politik güçlerin elinde bir araç olarak kullanıldığını, bireylerin ve toplumun bu araç yoluyla şekillendirilmeye çalışıldığını savunmuştur (Kincheloe, 2008). Freire'nin (2013) görüşlerine göre ise eleştirel pedagoji ilkeleri öğrenci ve öğretmen arasında bulunan hiyerarşik uçurumu ortadan kaldırabilmeyi amaçlamaktadır. Eleştirel pedagoji perspektifinden okullar, tüm gruplar için sosyal adaleti tesis etmekten, sömürü, ırkçılık, cinsiyetçilik gibi her türlü ayrımcılığın sona ermesinden bahseden ortak hayalleri teşvik eden kurumlar olarak yapılanmalıdır (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Eleştirel pedagoji, bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayan ve içinde bulunduğu gerçekliğe karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirerek toplumu demokratikleşme yönünde değiştirmeye teşvik eden bir süreç olmalıdır. Okullar, bilgi ve eylem baskı, eşitsizlik ve ezilmeyi ortadan kaldırmaya ve adalet ve özgürlüğü gerçekleştirmeye yöneltilmelidir. Eleştirel eğitimcilere göre, eğitim kuramı yanlı olmalı; sömürü ilişkilerinin yokluğu ve sosyal adalet üzerine temellenen bir toplumun inşası ile herkes için daha iyi bir yaşam mücadelesini savunmalıdır (McLaren, 2003a). Öğrencilerin problem saptama, deneyimleri adlandırma ve egemen ideolojiyle mücadele etme süreçlerine katılmaları gerekmektedir (Freire, 2013). Eleştirel pedagojide öğrenciler pasif olmaktan çıkıp, deneyimlerini sosyo-politik bağlam ışığında eleştirirler. Devletin iş gücünü karşılamak ve devletin siyasi etkinliğini sürdürmek amacında olan bir eğitim yapılanmasının bireyin öz varlığını kaybetmesine yol açması eleştirel pedagojinin okul ortamında önem kazanmasına yol açmıştır (Demir, 2012). Eleştirel pedagojide okul, reformun ve sosyal adaletin öncüsü olmalı, öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşik düzenin kaldırıldığı, öğretmen ve öğrenci arasındaki karşılıklı diyalogun

oluştuğu bir ortam olmalıdır (Yılmaz, 2009). Eleştirel pedagojiyle daha demokratik, eşitlikçi ve adil bir öğrenme ortamı ve içeriği oluşturmaya çalışılmaktadır. Eleştirel pedagojide okuldaki eğitim ve öğretim ile mücadele edilen sorunlar, daha çok, okulun dışında görülen ırkçılık, sınıf ayrımcılığı, cinsiyet, kültürel baskı, ötekileştirme ve homofobi gibi genel sosyal sorunlardır. Eleştirel pedagoji bu sorunların çözümü için uğraşmakta, bilinç ve farkındalık yaratmaya çalışmaktadır (İnal, 2018). Eleştirel pedagoji, okulun sosyo-politik ve tarihi yapısını eleştirmek ve anlamaya çalışmakla birlikte sadece okulun doğasını değil aynı zamanda daha geniş anlamada toplumları değiştirmeyi amaçlayan pedagojik uygulamalar geliştirmektedir (Pennycook, 1999). Eleştirel pedagojide okullar eleştirel bilginin üretim alanı olarak öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyanın dogmalarına karşı çıkmasını sağlamalıdır. Okuldakiler de dahil olmak üzere baskıcı inanç ve uygulamaların sorgulanmasını sağlayan eleştirel bilincin gelişmesini hedeflemelidir. Okullar yaratıcı ve özgürleştirici toplumsal eylemin teşvik edilmesini önererek öğrencileri sosyal dönüşümün sağlayıcısı olarak yetiştirmelidir.

KAYNAKLAR

Abraham, G. Y. (2014). Critical pedagogy: Origin, vision, action and consequences. *KAPET, 10(1),* 90-98.

Ada, S. & Baysal, Z. N. (2013). *Pedagojik-Androgojik formasyon ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aksoy, H. H., Aras, H. Ö., Çankaya, D. & Karakul, A. K. (2011). Eğitimde nitelik: Eğitim ekonomisi kuramlarının eğitimin niteliğine ilişkin kurgusunun eleştirel analizi. *Eğitim Bilim Toplum, 9(33),* 60-99.

Akyüz, Y. (1991). *Eğitim sosyolojisinin temel kavram ve alanları üzerine bir araştırma.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Apple, M. W. & Beane, J. A. (2011). *Demokratik Okullar, Güçlü Eğitimden Dersler.* Ankara: Dipnot Yayınları.

Apple, M. W.(2006). *Eğitim ve İktidar* (Çev. Bulut, E.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Aronowitz, S. & H. A. Giroux (1985). *Education under siege: the conservative, liberal, and radical debate over schooling*. London: Routledge and Kegan Paul.

Arslan, H. (2018). Fundamental concepts of education. H. Arslan (Edt.) içinde, *An Introduction to education* (s. 1-10). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Aslan, M. & Kozikoğlu, İ. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1),* 1-14.

Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 50,* 195-212.

Aytemur-Sağıroğlu, N. (2008). Özgürleştirici bir eğitim arayışı: Eleştirel pedagoji okulu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 6(24),* 50-61.

Bates, R. J. (1995). Critical theory of educational administration. In C. W. Evers & J. Chapman, (Eds.), *Educational administration: An Australian perspective* (ss. 49-59). Sydney: Allen & Unwin.

Bates, R. J. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi (Çev. Turan S. & Şişman M.). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi 28,* 557-592.

Berthoff, A. E. (1998). Önsöz. In P. Freire & D. Macedo (Ed.) *Okuryazarlık: sözcükleri ve dünyayı okuma* (17-32). Ankara: İmge.

Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 12(47),* 317–342.

Blackmore, J. (1993). In the shadow of men: The historical construction of administration as a masculinist enterprise; in: J. Blackmore and J. Kenway (Eds). *Gender matters in educational administration and policy*, London: Falmer Press.

Brent, H. (1981). The survival of the 6os: Critical teaching. *College English, 8(43),* 824-838.

Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.

Capper, C. A. (1993). Educational administration in a pluralistic society: A multiparadigm approach. In C. A. Capper (Ed.), *Educational administration in a pluralistic society* (s. 7–36). Albany: New York Press.

Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Gıroux ,H. A., Macedo, D. & Willis, P. (1999). *Critical education in the new information age*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Chubbuk, S. M. (2007). Socially just teaching and the complementarity of ignatian pedagogy and critical pedagogy. *Christian Higher Education, 6(3),* 239-265.

Daspit, T. & Weaver, J. A. (1999). *Popular culture and critical pedagogy*. New York: Garland Publishing Inc.

Demir, H. (2012). *Elestirel teori ve sosyo-kültürel bileşkeler ekseninde elestirel sanat pedagojisi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim, Samsun.

Demirtaş, H. ve Özer N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators 2(4),* 206-227.

Dündar, S. (2012). Aristokrasiye eğitimsel bir bakış: Postmodernizmde eşitsizliğin dönüşümü. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2).*

Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.

Freire, P. (2009). Dönüşümün riskleri ve hissettirdiği korkular. *Eleştirel pedagoji söyleşileri* (Çev. Babaoğlu, E. Ç.). İstanbul: Kalkedon Yayınları

Freire, P. & D. Macedo (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma* (Çev. Ayhan, S.) Ankara: İmge.

Freire, P. (2000). *Yüreğin pedagojisi* (Çev. Orhangazi, Ö.). Ankara: Ütopya Yayınları.

Freire, P. (2013). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. Hattatoğlu, D. & Özbek, E.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Fritzman, J. M. (1995). From pragmatism to the differant. In M. Peters (Ed.), *Education and postmodern condition* (59-74). Philadelphia: Open University .

Gardner, J. W. (2000). The Nature of Leadership. M. Fullan, *Educational Leadership*, (ss.3-13). San Francisco: Jossey Bass.

Gioia, D. A. & Pitre, E. (1995). Multiparadigm perspectives on theory building. *Academy of Management Review, 15*, 548-602.

Giroux, H. A. (1986). Authority, Intellectuals, and the Politics of Practical Learning. *Teachers College Record, 88(1)*, 22-40.

Giroux, H. A. (1992*). Educational Leadership and The Crisis of Democratic Culture*. University Park, PA: University Council of Educational Administration.

Giroux, H. A. (1997*). Pedagogy and the politics of hope*. Oxford: Westview Press.

Giroux, H. A. (2007). Introduction: Democracy, education, and the politics of critical pedagogy. In P. McLaren & J. L. Kincheloe, Critical pedagogy: Where are we now? (pp. 1–5). New York, NY: Peter Lang.

Giroux, H. A. (2009). Dil/kültürel incelemeler alanında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? *Eleştirel pedagoji söyleşileri* (Çev. Babaoğlu, E. Ç.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Goomansingh, R. V. (2009). *Using critical pedagogy to educate for democracy in the graduate classroom* (Doktora tezi). University Of Toronto, Toronto.

Groenke, S. L. & Hatch , J. A. (2009). *Critical pedagogy and teacher education ın the neoliberal era*. Los Angeles: Springer Science Business Media.

Guilherme, M. (2006). Dil/Kültürel incelemeler alanında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? (Çev. Babaoğlu, E. Ç.). *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri* (ss. 7-28). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Gur-Ze'ev, I. (2003) Critical theory, critical pedagogy, and diaspora today: Toward a new critical language in education (introduction). In I. Gur-Ze'ev (ed.), *Critical Theory and Critical Pedagogy*

Today: Toward a new critical language in education. Haifa: University of Haifa, 7–34.

Habermas, J. (2004). *İdeoloji olarak teknik ve bilim* (Çev. Tüzel, M.). İstanbul: YKY.

Hançerlioğlu, O. (1989). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Heaney, T. (2006) Issues in Freirean Pedagogy. http://www.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/ThomasHeaney_Freirean.cfm adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 20 Kasım 2018.

İnal, K. (2009). Eleştirel Pedagoji: Ezilenler için eğitim. *Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi, 1*, 2-10.

İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitim(d)e modern özgürleştirici bir yaklaşım. *Alternatif Eğitim e-Dergisi, 1*, 14-23.

İnal, K. (2018). Eleştirel pedagojinin eleştirisi. İçinde J.L. Kincheloe (Ed.), *Eleştirel Pedagoji* (ss.17-38). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi

Kanpol, B. (1999). *Critical pedagogy: An introduction*. USA: Greenwood Publishing Group.

Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: Eleştirel kuram. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 4(2),* 93-133.

Kessing-Styles, L. (2003). The relationship between critical pedagogy and assessment in teacher education. *The Journal of Radical Pedagogy, 5(1).*

Kincheloe, J. L. (2008). Critical pedagogy and the knowledge wars of the twenty-first century. *International Journal of Critical Pedagogy, 1(1)*, 1-22.

Kincheole, J. L. (2018). *Eleştirel pedagoji* (Çev. İnal, K.). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Knight, T. & Pearl, A., (2000). Democratic education and critical pedagogy. *The Urban Review, 3(32).*

Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1)*, 1-13.

Kükürt, R.O. (2007). *Özne sorunu açısından eğiten-eğitilen ilişkisi*. Sözel bildiri, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi, Tokat.

Larson, C. & Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. J. Murphy, (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining*

leadership for the 21st century (134-161). Chicago: Chicago University Press.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

McKernan, J. A. (2013). The origins of critical theory in education: Fabian socialism as social reconstructionism in nineteenth-century Britain. *British Journal of Educational Studies, 61(4),* 417-433.

McLaren, P. (1993). *Schooling as a ritual performance: towards a political economy of educational symbols and gestures.* New York: Routledge.

McLaren, P. (2003a). Critical pedagogy: A look at the major concepts. In, A. Darder, M. Baltodano, & R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (68-96). New York & London: Routledge Falmer.

McLaren, P. (2003b). Revolutionary pedagogy in Post-Revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education. In, A. Darder, M. Baltodano, & R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (151-184). New York & London: RoutledgeFalmer.

McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam Eleştirel pedagojiye giriş* (Çev. Eds. Eryaman, M. Y. & Arslan, H.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Milley, P. (2008). On Jürgen Habermas' critical theory and the political dimensions of educational administration. A. Samier ve A. G. Stanley, (Ed.), *Political approaches to educational administra-tion and leadership* içinde (54-73). UK: Taylor&Francis Group.

Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational lea-dership. J. Murphy, (Ed.), *The educational leadership challenge* (65-82). Chicago: Chicago University Press.

Peca, K. (2000). *Critical theory in education: Philosophical, research, sociobehavioural, and organizational assumptions*. Portales, New Mexico: Eastern New Mexico University. ERIC Number: ED 450057.

Pennycook, A. (1999). Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly, 33(3),* 329-348. doi: 10.2307/3587668.

Peters, M. (2005). Critical pedagogy and the futures of critical theory. In, I. Gurze'ev, (Ed.), *Critical theory and critical pedagogy today toward a new critical language in education* (35-48). University of Haifa: Studies in Education.

Robinson, N. V. (1994). The practical promise of critical research in education administration. *Educational Administration Quarterly, 30(1),* 56–77.

Schiller, J. (2013). School shootings and critical pedagogy. *The Educational Forum, 77*, 100-110.

Shaw, A. (2010). What is critical pedagogy? http://www.21stcenturyschools.com/What_is_Critical_Pedagogy.htm adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 11 Haziran 2018.

Sönmez, V. (2008). *Bilim felsefesi*. Ankara: Anı yayıncılık.

Spring J. (2010). *Özgür eğitim* (Çev. Ekmekçi, A.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1,* 97-109.

Şişman, M. (1998) Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Eğitim Yönetimi, 3 (16),* 395-422.

Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Turan, S. (2001). Eleştirel kuram açısından eğitim yönetimi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 28*, 573-593.

Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1),* 1–8.

Tutak, F. A., Bondy, E. & Adams, T. L. (2011). Critical pedagogy for critical mathematics education. *International Journal Of Mathematical Education İn Science And Technology, 42(1)*, 65-74.

Willis, J. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. California: Sage Publications Ltd.

Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, M. (2009). Modernizm, postmodernizm ve kamu yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2). http://www.insanbilimleri.com adresinden elde edildi. Erişim Tarihi: 20 Kasım 2018.

Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3)*, 195-213.

Yılmaz, K. (2009). Elementary school teachers' views about the critical pedagogy. *The Asia-Pacific Education Researcher, 18(1),* 139–149.

BÖLÜM II

SANAT EĞİTİMİNDE UYGULANABİLECEK ALTERNATİF SERAMİK PİŞİRİM TEKNİKLERİ*

Alternative Ceramic Firing Techniques Applicable in Art Education

Berna Coşkun Onan[1] & Tülün Öztürk[2]

[1]*(Dr. Öğ. Üyesi), Bursa Uludağ Üniversitesi, e-mail: onanberna@uludag.edu.tr*

0000-0002-5218-5452

[2]*(Bilim uzmanı), e-mail: tulunoz@gmail.com*

0000-0003-1693-6674

SERAMİK SANATININ TANIMI ve TARİHÇESİ

Seramik, yüzyıllar öncesinden bu günlere kadar gelebilmiştir. Bu kavramı, ortak bir bağlamda kavram olarak ele almak ve tanımlamak gerekmektedir. Arcasoy (1983, s. 1) seramiği, "Organik olmayan malzemelerin oluşturduğu bileşimlerin, çeşitli yöntemler ile şekil verildikten sonra, sırlanarak veya sırlanmayarak sertleşip dayanıklılık kazanmasına varacak kadar pişirilmesi bilimi teknolojisi, metal ve alaşımları dışında kalan, inorganik sayılan tüm mühendislik malzemeleri ve bunların ürünlerinden olan her şey" şeklinde tanımlamıştır. Özsezgin (1998, s. 28) ise seramiği, "Kilden ya da çamurdan biçimlendirerek fırında pişirilen, yüzeyleri sırlanan ya da mat bırakılan her tür toprak, çini ya da porselen işlerin tümü için seramik ya da keramik deyimi kullanmak, bilindiği gibi yaygın bir alışkanlıktır" şeklinde ifade etmiştir. Güner (1998, s. 53) ise bu kavramı tanımlamak için "Seramik altının

---

* Bu araştırma, Tülün Öztürk'ün Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı'nda Eylül 2020'de tamamladığı ve Dr. Öğretim Üyesi Berna Coşkun Onan'ın danışmanlığını yaptığı "*Lisans Düzeyi Sanat Eğitiminde Alternatif Seramik Pişirim Teknikleri ve Öğretim Yöntemleri: Bir Durum Çalışması*" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu metin kapsamında üzerinde durulan teknikler, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseniyle ve altı görsel sanatlar dersi öğretmen adayının katılımıyla bu alternatif tekniklerin nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik oluşturulmuş durumlar bağlamında gerçekleştirilmiştir. Daraltılmış bu metinden hareketle, sözü geçen alternatif seramik pişirim tekniklerinin eğitim durumlarında nasıl uygulandığı, uygulayıcı araştırmacının ve öğretmen adaylarının yaklaşımlarıyla ilgili durumlara ilişkin diğer detaylı bilgiler ilgili tezde görülebilir.

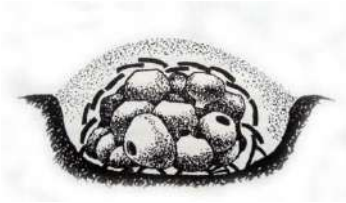
toprak, üstünün cam olduğunu duyumsatandır" ifadelerini kullanmıştır. Bu tanımlarla birlikte "seramik" kavramının ne olduğunun açıklanmasında sözcüğün kökenine (etimolojisine) bakılmasında da fayda vardır. Bu sözcük, Yunancada boynuz sözcüğünün karşılığı olan "Keramos'ların" yerini almış ve bu adla anılmaya devam etmiştir. Böylece seramik üreten çömlekçilere "kerameus", bu çömleklerin toplu olarak oturdukları bölgeye de "Keramikos" adı verilmiştir. Batı dillerine çok az değiştirilerek aktarılan bu sözcük, Fransızca'da "Ceramique", İngilizce'de "Ceramic", Rusça'da "Keramika" olarak yer almaktadır (Arcasoy, 1983, s. 2).

İnsanın var olduğu her alanda seramiğin de var olduğu görülmektedir. Günlük yaşam içerisinde kullanılan seramik, işlevselliğinin yanında uygarlığın gelişmesi ile de gelişerek tarihe ışık olmaya devam etmiştir. Aslan'a göre günümüz seramik üretiminin ilk ne zaman, nerede ve nasıl başladığı hâlen tartışma konusudur. Ancak yapılan Arkeolojik araştırmalar sonucunda ele geçen kalıntı ve buluntular, her geçen gün seramik alanında yeni veriler sunmaktadır (2016, s. 8). Pişmiş olan seramik ürünler öncelikle kap kacak ile başlamış daha sonra dinsel ifade aracı olan figürler, tabletler, lahitler gibi pek çok alanda yer alarak insanlığın gelişimine de katkı sağlamıştır. Erman (2012, s. 19) seramik için "Dönemin ve ait olduğu uygarlığın sanatına, kullandığı tekniklere ilişkin eşsiz ipuçları veren en değerli tarihî belgeler arasında yer almaktadır" demiştir. Yapılan incelemeler sonucunda ilk seramiğin MÖ 9-10.000'lerde üretildiği saptanmıştır. En eski ve önemli seramik buluntulara Türkistan'ın Aşkava Bölgesi'nde (MÖ 8000), Filistin'in Jercho Bölgesi'nde (MÖ 7000), Anadolu'nun çeşitli höyüklerinde (Örneğin Hacılar, MÖ 6000) ve Mezopotamya olarak adlandırılan Dicle-Fırat nehirlerinin arasında kalan bölgede rastlanmıştır (Arcasoy, 1983, s. 1).

İlkel toplumlarda insanoğlu balçık halindeki çamuru, kap şeklindeki bir nesnenin içini ya da dışını sıvayarak onun şeklini alan bir nesne elde etmeyi ve bunu güneşte kurutarak dayanıklı hâle getirmeyi öğrenmişti. Ateşin bulunmasının ardından kullanıma uygun olmayan bu kapların bir kaza sonucu yandığını ve pişerek sertleştiğini, kırılganlığının azaldığını, sıvı konulabilir hâle geldiğini fark ettiler (S. Peterson & J. Peterson, 1998, s. 13).

Fırınların icadına kadar insanoğlu çamurdan şekillendirdiği bu formları pişirmek için birçok ilkel yöntem arayışına girmiştir. Pişirme başlangıçta açık ateşte ve açıkta yapılmaktaydı. Odun ve benzeri yanıcı maddeler kullanılarak pişirme gerçekleştirilmekteydi. İlk kullanılmaya başlanan fırınlarda odun kullanılarak pişirme sağlanmaktaydı. Odunlu fırınlar, seramik teknolojisinin gelişmesi ile yerini elektrikli ve gazlı fırınlara bırakmıştır.

Bugüne kadar seramiğin pişirilmesinde birçok alternatif uygulama kullanılmıştır. Bugün kullanılmakta olan elektrikli fırınlar yerine, standart dışı olarak da adlandırılan alternatif pişirimler; sagar, raku, tuzlu pişirim, isleme, çukurda pişirim, çadır pişirim, obvara pişirim gibi birçok farklı yöntem kullanılmaktadır. Bugünün sanatçıları da seramiğin ortaya çıkmasındaki son aşama olan fırınlama ile formun belirli kısımlarında sıra dışı yüzey efektleri oluşturulabildiler. Sonuçları önceden belirlenemeyen sürprizlerle dolu görünüşler elde ederek formlara sanatsal bir boyut kazandırdılar. Fotoğraf 1 ve Fotoğraf 2'de fırın örnekleri görülmektedir.



Fotoğraf 1. *Çukurda pişirim*

Fotoğraf 2. *Antik dönem pinax üzerinde fırın betimlemesi ve ilkel bir fırın örneği*

https://en. Wikipedia.org/wiki
https://ceramica.fandom.com/wiki/Raku_warehttps://ceramica.fandom.com/wiki/Raku_ware

SERAMİK PİŞİRİM TEKNİKLERİ

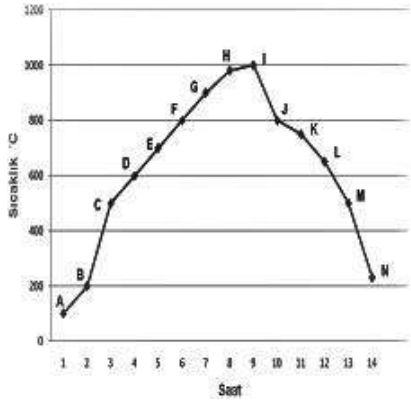
İnsanoğlu binlerce yıl önce çamurdan biçimlendirdikleri kap kacaklarını güneşte kurutarak belli bir sertlik oluşturabilmişler ancak her seferinde yağan yağmur ile biçimlendirdikleri kaplarının eriyerek balçığa dönüştüğünü görmüşlerdir. Ateşin bulunması ile kaplarının yandığında direnç ve dayanıklılık kazandığını fark etmişlerdir. Çeşitli hammaddeler ve üretim yöntemleri olmasına rağmen çamurla biçimlendirilen ürünler ateş ile buluşmadıkları sürece seramik olarak adlandırılmamaktadır. Çamurla biçimlendirilen ürünün dayanıklı olması ve direnç kazanabilmesi için pişirilmesi gereklidir.

Pişirme; büyük bir olasılıkla ateşin yakıldığı alandaki toprağın, diğer topraklara göre daha sert ve dayanıklı bir durum kazandığı

fark edilerek, günlük yaşamdaki ihtiyaçların karşılandığı kap kacak gibi malzemeler açık ve düz alanlarda veya çukurlarda hayvan gübreleri, ağaç dalları, odun parçalarıyla dumanlı pişirim teknikleri uygulanarak keşfedilmiştir. Dumanlı pişirim teknikleri uygulanarak keşfedilmiştir. Bundan sonraki bin yıllık süreç boyunca seramik teknolojisindeki ilerleme, seramik malzemesi için gerekli olan ısıyı daha sıcak, daha tahmin edilebilir hale getirerek, kontrol altına alma çabalarını kapsamaktadır. Dünyanın pek çok yerinde, açık alanda seramiği pişirmek bir çukur içinde seramiği pişirmeye yerini bırakmış ve daha sonra ateşi muhafaza edip sıcaklığı tutmak için fırınlar inşa edilmiştir (Başkırkan, 2010, s. 9).

Seramiğin pişirilmesini Arcasoy (1983, s. 90), "Şekillendirilmiş ve kurutulmuş yarı mamulün bir program içinde ısıtılması ve oluşan seramiğin gene bir program içinde soğutulması işlemidir" şeklinde tanımlamıştır. Pişirme işlemi seramik fırınlarında yapılır. Çok çeşitli seramik fırınları olmasına karşın, pişirimdeki ortak yönleri her fırın için geçerlidir. Pişirimdeki ortak evreleri şu aşamalar oluşturur: a) Fırının doldurulması, b) Ön ısınma, c) Sürekli ısınma, d) Pişme ısınması, e) Soğuma, f) Boşaltma. Seramik pişirim işlem basamakları teknik olarak bu sıralamaya dayanmaktadır.

Öncelikli olarak, fırının doldurulması aşamasında yerleştirilen ürünün biçimsel boyutu, fırın içi boşluklar ve sıcaklık dağılımı göz önüne alınarak akıllıca yapılmalıdır (S. Peterson & J. Peterson, 1998, s. 167). Kurutma ile bünyedeki bünye suyunun uzaklaşarak buharlaşma aşamasıdır. Fırın sıcaklığı 500-600°C ulaştığında çamurdaki kristalleşmeler ortadan kalkarak, çamur pekişmeye başlayacaktır. Pişirme istenen dereceye gelinceye kadar sıcaklık artışı devam edecektir. Pişirme tamamlandığında fırına dokunulmadan soğumaya bırakılır. Soğuma süresi, pişirime süresi kadar olmalıdır. Fırın derece kontrol edilerek 100°C altına düştüğü görüldüğünde açılabilir ve boşaltmak için derecenin oda ısısına düştüğü görülerek boşaltma yapılabilir. Şekil 1'de Seramik pişirime sıcaklık-zaman grafiği görülmektedir.



Şekil 1. *Seramik Pişirme Sıcaklık-Zaman Grafiği* (Ceramic Cooking Temperature- Time Graph)
https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/920515
Erişim Tarihi 17.09.2020

Pişme esnasında fırın atmosferi ürünlerin renk ve dokusunda etkili olur. Fırın redüksiyon (indirgeme) aşamasında fırın içindeki oksijen azalmış, yerine dumanlı bir fırın atmosferi oluşmuştur. Oksidasyon fırın atmosferinde ise oksijeni bol, dumansız bir fırın atmosferi oluşmuştur. Fırın atmosferindeki bu değişiklikler ürünler üzerinde farklı renk ve doku etkileri oluştururlar. Fotoğraf 3 ve 4'te, odunlu pişirim için yapılmış fırın örnekleri görülmektedir.

Fotoğraf 3. Düşük dereceli geleneksel odunlu pişirim çömlekçi fırını
https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/325651
Erişim tarihi: 12.03.2020

Fotoğraf 4. Odunlu fırın örneği- Kore-(Araştırmacı arşivi)

Bisküvi pişirim: Arcasoy (1983, s. 2) bisküvi pişirimi, "Şekillendirilmiş olan seramik parçanın sıcaklığın etkisi ile sertlik kazanmasıdır. Pişme sırasında oluşan sertlik, genel bir anlatım olan zinterleşme sözcüğü ile tanımlanabilir. Zinterleşmenin dıştan izlenebilen özellikleri, parçanın hacimce küçültülmesi ve sertlik kazanmasıdır" şeklinde ifade etmiştir. Özcan'ın (1997) tanımlamasıyla kurutulmuş ve rötuşu yapılmış seramik ürünün, sırsız olarak oksidif bir ortamda, içindeki gazlardan ve sudan arındırmak üzere 800-1100 °C arasında yapılan pişirime ön pişirim ya da bisküvi pişirim denir. Bu işlem mamulün dayanımını arttırır, sırlamada rahatlık sağlar ve gaz çıkışı ilk pişirimde tamamlandığı için sırda daha iyi neticeler alınmasını, ürünlerin stoklanmasında kolaylık sağlar (Özcan, 1997, s. 37).

Bazı sanatçılar, bisküvi pişirimi (ilk pişirim) 900-1040 derece arasında düşük bir derecede yapmayı tercih ederler. Düşük derecede pişirilen seramik ürün gözenekli bir yapıya sahip olur. Gözenekli yapıya sahip olan ürün sırlama aşamasında belli bir kalınlık oluşturmaya olanak sağlar. Bisküvi pişirimi düşük yapılan seramik ürünün, sır pişirimi ise daha yüksek derecede yapılarak dayanıklılığı arttırılır. Endüstri alanında kullanılan porselen çamurlarının ise bisküvi pişirimleri yüksek derecede, sır pişirimleri daha düşük derecede gerçekleştirilir.

Sır pişirim: Arcasoy (1983, s. 162) sır pişirim için "Seramikte sır olarak adlandırılan madde, seramik çamurunu ince bir tabaka şeklinde kaplayarak onun üzerinde eriyen cam veya camsı bir oluşumdur" tanımını yapmıştır. S. Peterson ve J. Peterson (2009, s. 34) ise "Sır pişirim sırasında önceden belirlenmiş sıcaklıkta eriyen bir tür camdır ve akmayacak biçimde eriyerek seramik nesneyi kaplar" ifadelerini kullanarak bu alternatif pişirim tekniğini açıklamıştır.

Sır pişirimde dikkat edilmesi gereken unsurların başında fırının doldurulması gelir. Bisküvi fırınında olduğu gibi mamuller yan yana veya üst üste kırılmayacak şekilde yerleşirken sır pişirimde ise mamuller birbirlerine belli bir mesafe bırakılarak yerleştirilir. Bu mesafe bırakılmadığı takdirde mamuller birbirine yapışabilir. Pişme sırasında sırın erimesi tek bir noktada olmayıp sırı oluşturan silikat karışımının zinterleşmesine bağlı olarak kimyasal bir reaksiyon boyunca yavaş yavaş olur. Artan sıcaklık ile birlikte zinterleşme giderek cama dönüşür ve bunun sonucunda sır artık akışkan olur. Sırın akışkan durumdan donmuş ve katı duruma gelebilmesi için soğutma işlemi gereklidir (Arcasoy, 1983, s. 162-163).

SANAT EĞİTİMİNDE SERAMİK SANATI

Birey, eğitim süreci içerisinde sanat ile her kademede karşılaşır ve onu hayatının her alanına alır. Sanatın, toplumların gelişmesi ve kültürün aktarılmasındaki rolü bilinmektedir. Toplumların gelişmesiyle, eğitim ve sanat eğitimi de gelişerek değişir. Bu bağlamda, sanat kavramını tanımlamak için öncelikle bu kavramın içeriğini kavrayabilmek gerekmektedir. Sanat, kısaca bir anlatım dilidir. Sanat, simgeler aracılığıyla duygu ve düşünceleri, imge ve değerleri aktarmada önemli bir işlev üstlenir (Özsoy, 2015, s. 12).

Hegel, sanatsal etkinliğin bilinç dışı bir etkinlik olup "bir ucu insana öteki ucu doğaya bağlıdır" ifadeleriyle açıklamıştır. Ayrıca sanatı "ruhun madde içindeki görünümü" şeklinde tanımlamıştır. Artut (2002, s.19) ise sanatı, "İnsan ile doğadaki nesnel gerçekler arasındaki estetik ilişki olarak tanımlar. Sanatı öğretebilmek için ise sanat eğitiminin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Kırışoğlu (2014, s. 9) sanatın eğitimle olan bağını "Bilgilendirici, bilinçlendirici, eğitici, yüceltici, arındırıcı, işlevleriyle eğitimin geniş kapsamlı konu alanları arasında yer alır" şeklinde; sanat eğitimini ise "Sürekli deneyim, derin düşünme, yaratıcı eylem süreci içinde sanat bireyin düşünme alanını genişletir, yaşamını anlamlaştırır ve kişiyi daha değerli ve yaşanılır bir dünya kurmaya yöneltir" şeklinde açıklamıştır.

Sanat eğitiminin bir başka tanımı, "sanatların yasa ve tekniklerini kullanarak bireye estetik kişilik kazandırmayı hedefleyen bir eğitim alanıdır" (Aykut, 2006, s. 34) şeklindedir. Sanat eğitiminin tanımı çok geniştir ve birçok alanı kapsamaktadır. Görsel sanatlar eğitimi ile ilgili olarak Özsoy, "Bilmeliyiz ki görsel sanatlar bütün öğrencilerin imge ve simge yüklü bir dünyanın anlamını çözmeleri ve onu anlamaları için çok çeşitli yeteneklerini geliştirmelerine yardım eder. Bu görsel sanatların genel eğitim programının önemli bir parçası olmasının çok önemli bir gerekçesidir" şeklinde bir anlayış ortaya koymuştur (2015, s. 41).

Birey sanat eğitimi sürecinde resim, müzik, tiyatro, dans, şiir, öykü, heykel, seramik, fotoğraf, yaratıcı drama, film ve video gibi sınırsız

sanat alanlarından kendine en uygununu seçerek kendini ifade etme olanağı bulmaktadır. Bu bağlamda, birey isteğine göre iki boyutlu veya üç boyutlu bir alan seçerek o alanda uzmanlaşır. Üç boyutlu çalışmalar içerisinde yer alan seramik eğitimi; düşünce biçimi oluşturabilme, düşünceyi bir düzleme yansıtabilme, iki boyutlu düzleme çizilen çizginin, rengin, bireyin ellerinde hissedilerek ve dokunularak forma dönüşme sürecidir. Yükseklik, genişlik ve derinliğe sahip biçimlerin somut değerlere dönüştüğünü görmek üç boyut algısının keşfedilmesini sağlayacaktır. Böylece çizgiden forma dönüşen o süreçte birey; algılama, dokunma, hissetme ve görme gibi duyusal etkileri aynı anda yaşadığından seramik sanatının zihinsel gelişim açısından da önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bunun, insanın aynı anda sağ ve sol beynini birlikte kullandığı bir süreç olarak ifade edilebilir.

Seramik eğitimini, sanat eğitimden ayrı olarak düşünmemek gerekmektedir. İnsanlık tarihine bakıldığında bunun yansımaları görülür. Çünkü seramiğin kökenine bakıldığında tarihin her döneminde var olduğu görülecektir. Seramik başlangıçta ihtiyaca göre şekillenerek günlük kap kacak olarak kullanılmış, o dönemde üretilen seramik formların geçmişten geleceğe yansımaları gelişerek ve değişerek günümüze taşınmıştır. Seramik eğitiminin tarihsel süreciyle ilgili Daşdağ (2009, s. 43) çeşitli bilgiler vermektedir. Araştırmacı, "Sanat okullarının özellikle Avrupa'da yaygınlaşmış atölye ağırlıklı okul geleneğiyle, İngiltere'de Sanayi Devrimi ile sayıları ve işlevleri artmış uygulamalı sanatlar okulu geleneğinin varlığı görülür. Avrupa'da atölye geleneği ile kurulmuş güzel sanatlar okullarında 21. yüzyılın son çeyreğine kadar plastik sanatlar eğitimi verilmiştir. İngiltere'de ise "Uygulamalı Sanatlar Okulu" hareketi ile başlayıp, sonraları tasarım okullarına dönüşen bir akım yaygınlaşmıştır" ifadeleri ile yurtdışındaki seramik eğitiminin başlangıcına vurgu yapmıştır.

Ülkemizde seramik eğitiminin başlangıcı 1883 yılında Osman Hamdi Bey tarafından İstanbul'da kurulan Sanayi-Nefise Mekteb-i Alîsi'ne dayanmaktadır. "19. yüzyılın kültür ve sanat alanında aydınlanma fikrinin Osmanlı'ya aktarıldığı bir hareket olan bu kurum, Avrupa eğitim geleneğinin ögelerini taşıyan güzel sanatlar okulu olarak eğitim verir" (Gezgin, 2003, s. 11'den akt. Daşdağ, 2009, s. 43).

Cumhuriyet Döneminde yaygınlaşan sanat eğitimi ile birlikte seramik eğitimi de önemli bir yer tutmuştur. Seramik eğitimi, sanat eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmüş ve bu doğrultuda eğitim almaları için yurtdışına gönderilen sanatçılar ile seramik eğitimi süreci de başlamıştır. Bu konuya ilişkin olarak Daşdağ'ın aşağıdaki ifadesi dikkat çekicidir:

> Cumhuriyet'in ilk yıllarında resim, heykel ve seramik konusunda bazı sanatçılar yurt dışına eğitime gönderilir. Avrupa'ya seramik eğitimi için gönderilen kişiler içinde, İsmail Hakkı Oygar ve Vedat Ar'ın Paris'e, Hakkı İzzet'in de Almanya'ya gittiği görülür. Sanatçıların Avrupa'daki eğitimlerini tamamlayıp yurda dönmeleri ile birlikte, sanat hayatında büyük bir canlılık belirir. Seramik sanatçıları seramiği, geleneksel kalıpların dışında yapıtlar ortaya koymak için bir ifade aracı olarak kullanmaya başlarlar (2009, s. 43).

Sanat eğitimi alanı içerisinde yer alan seramik eğitimi, okul öncesinden başlayarak her dönemde bireye fiziksel ve sosyal yaşamında çeşitli katkılar sağlayacağı gibi, öğrenim hayatı içerisinde de bütün programlar ile ilişkilendirebileceği alan sunması görevini de üstlenecektir.

ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALARIN SANAT EĞİTİMİNE DÂHİL EDİLMESİ

Bigalı (1999, s. 543) üç boyut kavramını, "Uzunluk, genişlik kadar, kalınlığa da (derinliğe de) sahip olan şekil" şeklinde tanımlamıştır. İki boyut düzlemselliği açıklar, en-boy-yükseklik üçlüsünden yalnızca en ve boyu ilgilendirir. Özol (2012, s. 218) ise iki boyutu, "Alışılmış olarak tanımlanan bu üçlü, aslında, en az üç ayrı yöndeki yapılanmayı açıklar. Örneğin, bir yüzey sanatı olan resim, iki boyutlu özellik taşımaktadır. Resimdeki üç boyut yanılsamadır" şeklinde tanımlamıştır. Özol, üç boyutu ise "Gerçek üç boyut ise; açık ya da kapalı mekânda, sınırlarıyla çevresinden ayrılarak kendini gösteren, çok yönlü yapılanma özelliği olan boyutsal nesneyi tanımlamanın karşılığıdır. İki kavram arasındaki fark ise; kütle oluşturmasındaki en önemli öğe, ışık ve gölgedir" ifadeleriyle açıklamıştır (Özol, 2012, s. 218-219).

Sanatsal ifade aracı olarak üç boyutlu çalışmalar ise heykel, rölyef, seramik ve mimarî çalışmalardır. İki boyutlu çalışmalarla, üç boyutlu çalışmalar arasında var olan fark, iki boyutlu çalışmalarda derinlik etkisi perspektif ile üç boyuta yansıtılırken, üç boyutlu çalışmalarda derinliğin gerçek olarak var olmasıdır. Çocuk çalışmaya dokunabilir, algılayabilir ve hissedebilir. Tütüncü'nün (2006, s. 18) ifade ettiği gibi "Çocuktaki nesne izlenimlerine dayanan biçimsel algılama, önceleri yüzey algılaması biçiminde olur. Bu nedenle, çocuk üç boyutlu nesneleri de yüzeyselleştirir. Sürekli resim yaptırmak, üç boyutlu algılama gelişimini sınırlı tutarak çocuğun tek yönlü gelişmesine neden olur". Ayrıca üç boyutlu çalışmalar, nesneleri tanıdığı oranda onları üç boyut içinde algılar. Duygu, düşünce ve imajlarını biçimlendirerek inşa çalışmaları yapabilir, tasarım kavramını geliştirir (Artut, 2002, s. 286).

Sanat eğitimi sürecinde üç boyutlu form oluşturmada çocuk kil, alçı, kâğıt hamuru gibi malzemelerin yanında kâğıt, gazete kâğıdı, karton, mukavva, taş, ağaç dalları ve her türlü atık malzemelerle form oluşturabilir. Malzemeleri bir araya getirerek yeni bir form yaratması çocuğun çok farklı açılardan düşünebilme yetisini kazanmasına vesile olacaktır. Malzemeye dokunan çocuk; malzemenin dokusunu, formunu, yüzey hareketlerini kavrar. Bu durum çocukta derinlik algısı oluşturur. Alışılagelmiş materyallerin dışında materyallere yönelmek, yaratıcılığa katkı sağlayacağı gibi, öğrencilerin ve öğretmenlerin bakış açısını da genişleteceğinden önemsenmelidir (Kalkan, 2016, s. 20-21).

BOYUTLANDIRMA ve UYGULAMA BECERİSİ AÇISINDAN SERAMİK EĞİTİMİ

Üç boyutlu malzeme seçiminde öğretmenin görevi, amaca uygun materyalleri düşünerek doğru olanı seçebilmesidir. Kırışoğlu'nun (2002, s. 127) ifade ettiği gibi "İster çocuk, ister sanatçı olsun görsel sanatlarda görerek, dokunarak, işleyerek gereci tanımak çok önemlidir. Çocuk taşı, boyayı, kili kesinlikle ellemeli, evirip çevirmeli, sürtmeli, çizmeli, yoğurmalı, kâğıtsa katlamalı, kesmeli, buruşturmalı ve böylece gereci çok yönlü tanımalıdır". Üç boyutlu çalışmalar için kullanılacak en uygun malzemelerden biri ise kildir. B. Kacar kil ile yapılan çalışmaların çocuklara sağladığı yararları şöyle ifade etmiştir:

> Çocuğun el-göz-beyin koordinasyonunu sağlar ve geliştirir. Çocuk bu sayede dokunduğu, gördüğü, beyniyle algıladığı çevresini yorumlayarak, kendisinde hissettirdiği duyguyu paylaşma olanağı bulacaktır. Bu tür değişimler çocuğun fiziksel değişikliklerin yanı sıra, oran orantı duygusunu da geliştirir. Ölçülendirme ve karşılaştırma şansı verir. Seramik çalışmaları çocukta çizgisel gelişiminin yanı sıra, doku, renk, ışık, gölge, perspektif, mekân bilgisi, üçüncü boyut gibi kavramları kolay ve eğlenceli yöntemlerle öğretebilme imkânı sunar. Seramik çamurunun en önemli etkilerinden biri de terapi aracı olarak kullanılabilmesidir. Çocuğun davranış bozukluğu, aşırı heyecan gibi durumlarda kil sakinleştirici, davranışlardaki şiddet ve öfkeyi yok edici bir araç olabilmektedir. (B. Kaçar, 2010, s. 30-31)

Çamur, çocuğun duygularını, düşüncelerini yansıtmasında ve kendini ifade etmesinde önemli bir araç olabilmektedir. Kil sadece üç boyutlu olarak çalışılabilecek bir malzeme değildir, aynı zamanda iki boyutlu (plaka tekniği) olarak şekillendirilen bir malzeme olma özelliğine de sahiptir. Çocuk kili bir yüzey gibi kullanarak üzerine doku, çizgi, renk, boyama, kesme, delik açma, oyma, ekleme gibi birçok uygulamayı yaparak resimsel etkiler de oluşturabilmektedir.

Öğretim programları belli bir öğretim basamağındaki sınıflarda okutulacak derslerin amaçlarını, içeriğini, süresini, eğitim yaşantıları ve değerlendirme süreçlerini de kapsayan çalışmaları belirlemek için hazırlanır (Güleryüz, 2001'den akt. Kırışoğlu, 2015, s. 62). Hazırlanan öğretim programları; öğrencinin bilgi, beceri, deneyim ve davranışlarını okullarda öğretim süreci içinde geliştirmeyi amaçlamaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI ve ÖNEMİ

Seramik eğitimi öğrenciye biçimlendirme açısından olduğu kadar resimleme açısından da uygun yüzeyler sunar. Buradan hareketle, ister iki boyutlu ister üç boyutlu formların kullanımı olsun alternatif pişirme tekniklerine ihtiyaç duyulur. Bu bağlamda, bu araştırma ile okul ve atölyelerin fizikî koşullarını alternatif pişirme tekniklerine göre geliştirmeleri, alternatif pişirim tekniklerini uyarlamaları ve uygulamaları; öğrencilerin ise bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, çözüme yönelik düşünebilmeleri ve ortama uygun olan pişirimleri planlayabilmeleri için çeşitli katkılar sağlamayı amaçlamaktadır.

Ülkemiz sanat eğitiminin gelişimi açısından farklı eğitim düzeylerine katkı sunması amaçlanan bu araştırmada, görsel sanatlar dersinde uygulanabilecek altenatif pişirim tekniklerinin neler olduğunu ortaya koyabilecek örnekler sunabilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, bu araştırmada farklı form ve farklı kil çeşitlerine yer vererek ve tekniklerin öğrenmeyi destekleyici katkılar sunması da araştırmanın bir başka önemli yanıdır. Araştırmada bu katkı göz önünde bulundurularak, "*Seramik atölye derslerinde uygulanacak alternatif pişirim teknikleri nelerdir*?" sorusu, bu araştırmaya yön veren soru olarak belirlenmiştir. Bu soruya yönelik cevaplar, okullarda uygulanma şartları ve öğretime çeşitli boyutlarıyla taşınabilirlik bağlamında aranmış ve sanat tarihinden literatüre geçmiş yöntemler incelenmiştir. Bu yöntemler arasından sanat eğitiminde uygulanabilecek olanlar alternatif pişirim teknikleri bağlamında, tarihsel oluşumları ve uygulama işlem basamakları boyutlarıyla açıklanmıştır.

SANAT EĞİTİMİNDE UYGULANABİLECEK ALTERNATİF PİŞİRİM TEKNİKLERİ

Seramiğin tarihsel gelişimine baktığımızda rastlantısal olarak bulunan pişirim işlemenin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Çamurdan yapılmış çanak, çömlek gibi formların pişirilmesi toplumların ekonomik koşullarına ve kültürlerine göre değişimler göstermiştir. Açık havada yanmayı sağlayan yanıcı maddeler olan odun, ağaç dalları ve tarımsal ürün atıkları gibi malzemelerle ilk pişirimler gerçekleştirilmiştir. Bu ilk pişirimler günümüzde ilkel, geleneksel ve dumanlı pişirimler olarak karşımıza çıkmaktadır. İlkel pişirimlerden elde edilen etkili renk ve doku efektleri nedeni ile ayrıca masrafsız ve kolay olmaları da onları daha tercih edilir hâle getirmiştir. Toplumsal gelişmeler yeni arayışları da

ortaya çıkarmıştır. Yanma sonucu ortaya çıkan karbon etkisinin seramik yüzeylerde oluşturduğu renk etkileridir Günümüz seramik sanatçılarının pişirim amaçları arasındadır. Seramik sanatçıları da bu karbon renk etkilerini estetik açıdan, sanatsal ifade aracı olan formlar üzerinde uygulama arayışlarına girmişlerdir. Formlar üzerinde oluşan karbon doku ve renk yüzey oluşumlarından yararlanmışlardır. Farklı malzemeler ve yöntemler kullanarak dumanlı pişirimleri kişileştirmişlerdir. Standart pişirimlerin yanında sanatçılara alternatif olacak dumanlı pişirim teknikleri de önem kazanmıştır. Malzeme çeşitliğinin olması, kolaylıkla ulaşılabilme olanağı sunması, sanatçılara ilaveler yapma şansı vermesi gibi çeşitli nedenlerle kendilerini ifade edebilecekleri alternatif pişirimler ortaya çıkmıştır.

Başkırkan'ın (2010, s. 8) alternatif kavramına yaklaşımı dikkat çekicidir. "Dumanlı pişirim teknikleri" adlı çalışmasında, "Yalnızca bir malzeme olarak düşünülmeyen, teknik, tasarım, sanat ve bilim dalının bileşkesi olarak da görülen çok yönlü bir disiplin olan seramikte, bilinen ve yaygın kullanılan pişirim tekniklerine birer alternatif olarak Dumanlı Pişirim Teknikleri başlığı altında…" özellikle "alternatif" kavramını kullanarak yaklaşmıştır. Ayrıca, alan uzmanlarından biri olan Aslan'ın (2012) "Sanatsal kaygılarla yeniden uyarlanmış alternatif pişirim teknikleri ve bu tekniklerin uygulandığı fırınlar çağdaş sanatçılar tarafından rağbet görmektedir" şeklinde görüşlerinde uygulanan bu pişirimler için alternatif kelimesini kullanmıştır. Bir başka kaynakta Bozkurt, alternatif pişirim tekniği "Ürünün ateş ve dumanla temas durumuna göre sınıflandırmalar yapılmış ve bu yöntemler alternatif yöntemler olarak adlandırılmıştır" ifadesini kullanmıştır (2012, s. 14). Türkçe sözlüklerde alternatif kelimesinin açılımına baktığımızda ise "Seçenek, akış yönü sürekli değişen (akım)" olarak belirtilmiştir (Püsküllüoğlu, 1994, s. 61). Standart pişirimlerin yanında var olan alternatif pişirim yöntem ve teknikleri, pişirim deney uygulamaları yapılarak ve zaman içerisinde yeni arayışlarla çeşitlenerek günümüze kadar gelebilmiştir. Bozkurt'a (2012, s.14) göre, alternatif pişirimlerde yöntem aynı olsa bile, sonuçlar çok farklı olabilmektedir. Bunun sebebi her sanatçının pişirimi gerçekleştirirken fırın ortamına değişik malzeme ilavesi yapmasıdır. Bu pişirimlerde iş akışı standart olsa da kullanılan malzemeler ve reçeteler kişilere özgüdür. Bu bağlamda, günümüz seramik sanatçıları geleneksel pişirim yöntemlerine kişisel malzeme ilaveleri ile alternatif pişirim teknikleri kapsamında yeni sanatsal ve estetik eserler üretmişlerdir. Alternatif pişirimler adı altında günümüzde kullanılan farklı pişirim teknikleri olarak; açık ateşte pişirim, çukur pişirim, isli pişirim, raku pişirim, sagar pişirim, obvara pişirim, sepet pişirim, seladon sır pişirimi, soda pişirimi, tuz pişirimi ve Çin kırmızısı pişirimi vb. gibi pişirimlerdir. Bu araştırmada, teorik ve pratik bağlamında dört pişirim tekniği belirlenerek uygulamaya yönelik olarak

etkinlikler, isli pişirim, raku pişirim, sagar pişirim ve obvara pişirim olarak belirlenmiştir. Bu pişirimlerin temel özellikleri ateş ve dumandır. Farklı malzemelerin çıkardığı is ve duman efektleri sonucunda pişirimler çeşitli adlarla anılmaktadırlar.

İsli pişirim tekniği: İsli pişirim tekniği, diğer alternatif pişirim teknikleri gibi ilkel tabanlı bir pişirim biçimidir. Uygulama sonucu yüzeylerde oluşan is lekeleri, geçmişte istenmeyen bir etkiyken bugün çağdaş seramik sanatçıları tarafından istenilen ve hedeflenen bir durum olmuştur (Bozkurt, 2012, s. 22). İlkel pişirimin ilk kez açık alanda yakılarak yapıldığı bilinmektedir. Açık alanda pişirim üst üste konulan ham seramik ürünlerin odun, yaprak, ağaç dalları gibi organik yanıcı malzemelerle kaplanarak pişirilmesi işlemine dayanmaktadır. Seramik ürünlerin pişirilmesi aşamasında açık alan pişirimlerinin yanında çukurda pişirimin de hemen hemen her kültürde kullanıldığı görülmektedir. Çukur pişirimin kontrollü bir ortam yaratması sebebiyle teknolojik ilerlemeler sonucunda kamara tipi fırınlara öncülük ettiği bilinmektedir. İsli pişirim tekniği, çukur kazılarak yapılabileceği gibi açık alanda varil ve teneke benzeri metal kaplar kullanılarak da uygulanabilir.

İsli pişirim, alternatif pişirim yöntemlerindeki temel amaçlarla örtüşmektedir. Alternatif pişirim yöntemlerinde temel amaç dumanlama ve indirgeme işleminin gerçekleşmesidir. İsli pişirim tekniği de aynı özellikleri göstermektedir. Sanatçılar tarafından ilgi gören bu pişirim yöntemi, kişisel farklılıklar gösterilerek uygulanmaktadır. Kolay ve ucuz ulaşılabilir malzeme çeşitleriyle zenginleşen yüzey efektleri sanatsal ve estetik açıdan tercih edilmektedir. İsli pişirim tekniğinde yanıcı organik malzemeler kullanılarak yüzeyler üzerinde renk lekeleri yapmak mümkündür. Gri dumanlı efektler, siyah tonlar elde edilebildiği gibi sülfat, tuzlar, renk veren oksitler katılarak mor etkiler, kırmızılar ve kahve tonları elde etmek de mümkündür.

İsli pişirimde kullanılan ürünlerin dayanıklı kilden üretilmeleri ve bisküvi pişirimlerinin yapılması tercih edilir. Çünkü pişirim esnasında homojen ısı ortamı olmadığından, ürünlerin termal şoklar yaşaması sonucu kırılmaları kaçınılmazdır. Bisküvi pişiriminin 900-1000'de yapılması ürünün dayanıklı, gözenekli bir yapıya sahip olmasında ve yüzey efektlerinin oluşmasında etkilidir. Kolay bir pişirim olmasına rağmen deneyleyerek tecrübe kazanmak, istenilen sonuçlara ulaşmak açısından önemlidir. İsli pişirimde amaç sağlamlık kazandırmak değil ürün üzerinde dekor yaratabilmektir. İsli pişirim, sırlı pişirim için uygun sıcaklığa ulaşamadığından ve küllü bir ortam olması açısından iyi sonuçlar vermeyecektir. Önceden sır pişirimi yapılmış ürünlere tekrar efekt kazandırmak amacı ile yakma işlemine dâhil edilebilirler. Aşağıda Fotoğraf 5'te araştırmanın kurumun atölye ortamında gerçekleştirilen isli

pişirim basamakları gösterilmiştir. İsli pişirim için Dassow şu ifadeleri kullanmıştır:

Fotoğraf 5. *Varilde pişirim tekniği aşamaları*
Kaynak: Kurum atölyesinde araştırmacı gözlem veri seti

> İster bir çukurda isterse bir varilde, ya da bir gaz fırını içindeki bir sarkıkta olsun, tartışılan ateşleme yöntemlerinin ortak özellikleri vardır. Genellikle düşük sıcaklıklı tekniklerdir, genellikle büyük miktarda zaman, yakıt veya insan gücü gerektirmezler. Düşük sıcaklık ve kısa ateşleme süresi geçerlidir. Duman ve uçucu malzemeler nedeni ile sır içermezler. Böylece, ortaya çıkan kaplar işlevsel olmaktan ziyade dekoratif ve nispeten kırılgandır (2011, s. 2).

İsli pişirimde ortam oluşturmak kolay olduğu için "Çukurda pişirim, varilde pişirim gibi pişirimler; okullar, sınıflar, atölyeler ve gruplar için harika pişirim projeleridir, çünkü bu uygulamalarda çukur veya metal varil gerektiği kadar büyük olabilir ve herkes bolca iş koyabilecektir" şeklinde bu pişirme tekniğinin okullarda kullanılabilirliğini belirtmiştir (Dassow, 2011, s. 3). Alternatif pişirim tekniklerinden olan isli pişirim yönteminin öğretilmesi kapsamında, okul koşullarına da uyarlanabilecek olan İsli pişirim (varilde pişirim) yönteminde, seramik objeler varil içerisine ağır ve büyük olanlar alt kısma, daha hafif ve küçük ürünler ise üste gelecek şekilde üst üste yerleştirilir. Varilin alt kısmına yanıcı olarak talaş, saman, odun parçaları, kozalak vb. gibi malzemeler konularak seramiklerin yerleştirileceği katman oluşturulur. Yanıcıların üzerine renklendirici oksitler ve tuz serpilir. Ürünler üzerine bakır teller sarılarak yüzeyde etkilerde oluşturulabilir. İstifleme işlemi katmanlar şeklinde yapılarak yerleştirme tamamlanır. Yerleştirme esnasında ürünlerin birbirine zarar vermemesi gözetilerek yerleştirilmelerine dikkat edilmelidir. Ateşleme ile yanma işlemine başlanır. Yanma işlemi yaklaşık 20-30 dakika gibi beklenir ve üzeri kapak ile kapatılarak yanmanın devam etmesi sağlanmaya çalışılır. Bu aşamada oluşan duman ve kimyasal kombinasyonlar ürün üzerine etki edecektir. Soğuma işleminden sonra ürünler çıkarılarak su ile temizlenir

ve cilalanır. Ürün üzerinde açık renkler, issiz yüzeyler, mor, sarı tonları, turuncu ve siyah renk etkileri görülür. Aşağıda Fotoğraf 6'da ise varilde pişirilmiş örnek bir çalışma sunulmuştur.

Fotoğraf 6. Barrel Firing, Paul Wandless-Varilde Pişirim Tekniği
Kaynak: https://www.scribd.com/document/105887369/Barrel-Firing-Paul-Wandless Erişim tarihi: 09.03.2020

Raku pişirimi tekniği: Raku pişirim tekniğini Özcan (1997, s. 2), " Raku, tarihi 4. yüzyıl öncesine kadar giden ve Japon çay törenlerinde tercih edilen, hızlı bir pişirim yöntemiyle pişirilen kaplara ve yönteme verilen isimdir" şeklinde ifade etmiştir. Bu teknik, seramik bünyenin ateş ve isle buluşan yüzeyde, sırlı ve sırsız kısımlar üzerinde oluşturduğu etkileri gösteren bir pişirim tekniğidir şeklinde de tanımlanabilir.

Bozkurt'a göre (2012, s. 14) "Raku şekillendirilmiş ve bisküvi pişirimi yapılmış parçaların, kurşun içeren düşük derece sırlar ile kaplandıktan sonra 850-950°C sıcaklıklarda, özel fırınlarda pişirilmesi ve kor hâlde fırından alınarak yanıcı özellik gösteren organik maddeler arasında islenmesi (indirgenmesi) esasına dayalı bir pişirim yöntemidir". Kelime anlamı olarak ise mutluluk, neşe, rahatlık anlamlarına gelen Raku, Japon çay merasimlerinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Raku pişirim için Çobanlı şu ifadeleri kullanmıştır:

> Japon seramik sanatı Neolatik çağa rastlayan Jamon devrinde başlamış; günümüze kadar, kendine özgü sanatsal güzelliği ve değeri ile gelişmesine devam etmiştir. Yayoi kültürü ile (MÖ 300, MS 300) Çin'den ve Kore'den gelen yeni yapım yöntemlerini öğrenen Japon seramikçiler ancak Mamoyama döneminde (1573-1615) "çay" sanatı, ünlü çay ustalarının desteği sayesinde bağımsız gelişmelerini gerçekleştirmişlerdir. Bu gelişim içerisinde, farklı yerleşim bölgelerinde, farklı yöntemler ortaya çıkmış, bazıları da Japonya'dan tüm dünyaya yayılmıştır. Raku bu tür seramiklerin en ünlü

> olanlarındandır. Raku seramikleri Japonların çok ünlü çay törenlerinden ayrı düşünülemez (1995, s. 13).

Raku, Japon halk kültürüne mal olmuş kendine özgü bir pişirimdir. Çay kâselerine ilk bakıldığında yalınlık ve sadelik ön plandadır. Elle şekillendirilen Raku kâseleri ile içilen çayın insan ruhuna ve bedenine iyi geldiğine inanılmaktadır.

> Çay, Japon adalarına, Zen rahibi Yoşai tarafından 8. yy. da Çin'den getirilmiştir. Muromaçi devrinde de Zen rahiplerinin yine Çin'den getirdikleri Zen düşüncesi ve kültürü Samurai'lerin arasında çok yayılmış ve önceki dönemlerde görülmeyen değişik bir Çin hayranlığı başlamıştır. Bu devirde popüler olmaya başlayan "Çan oyu" denilen çay törenleri Zen kültürünün getirdiği yeni bir terbiye ve Zen tarikatının dini bir faaliyeti olarak düzenlenmiştir. Daha sonraki zamanlarda Japon halkının yaşamında da değer kazanmağa başlamış ve kimi Japonlar için Japon kültürünün "en güzel" kalıntısı olmuştur. Çay törenlerinde çay içilen kâse ve kâseyi yapan usta çok önemlidir. Çanak çömlek yapım tecrübesi, disiplinli ve Zen felsefesi içinde yaşamda uzun yıllar süren deneyim olmadan hiç bir çömlekçinin, bu törenler için uygun bir eser oluşturması beklenemezdi. Öyle ki çay içildikten sonra kâse zarif bir şekilde çevrilerek kâsenin altında bulunan, Japon ustanın imzasına bakılır. Ünlü bir seramikçinin şekillendirdiği kâseden çay içmek bir onurdur. Çay içildiği zaman kâsenin dibinde her zaman bir parça çay kalır. Cha-darnari diye adlandırılan bu çay birikintisinin bir kaya üzerindeki çukura birikmiş yağmur damlalarına benzediğini düşünen Japonlarca, çay gerçek bir çay ustasınca düzenlenmişse o çay töreni sanatsallaşır (1995, s. 16).

Raku gelişimini ve saygınlığını çay kültürüne borçludur. Japonya'da Raku, çay törenlerinde kullanılan çay kâseleri, tütsü kutuları ve tabakalarının geleneksel formları olarak sınırlanabilir. Hayranlık uyandıran nitelikler sonucunda ortaya çıkan benzersiz, tekrarlanmayan dokusal etkiler sonucunda da düzensiz, asimetrik formlar şeklindedir. Japonya'da Raku, doğaya ve doğal formlara yönelik olarak üretilmiştir (Aris, 2013, s. 550). Aşağıda Fotoğraf 7-8'te Japon Raku pişirim tekniğiyle yapılmış çay kâse örnekleri görülmektedir.

> Kyoto'da 16.yy.da Japon bir hanımla evlenen Koreli bir seramikçi, daha sonra 1592'de ölen oğlu Chajiro ve torunları Raku geleneğini 20. yüzyıla kadar taşıdılar.

Raku ailesi olarak bilinen bu ailenin Raku gelişiminde yeri büyüktür. Chajiro ve torunları çay törenleri için tamamen el ile şekillendirilen, gösterişsiz ürünler yaptılar. Sıradan bir malzeme ile dekorsuz olarak yapılan bu kâseler çay törenlerinin estetik alt yapısını oluşturdu. Bu aileye Raku ismi Shogun Hideyoshi tarafından verilmiştir. İsim Chojiro'nun oğlu olan Jokei'ye, Hideyoshi tarafından verilen altın mühürden gelir. Bu zamana kadar bu işlere Kyoto seramikleri ya da yeni seramikler denilirdi. Chojiro ve Jokei, Shougun Hideyoshi'nin Kyoto'daki juraku-tei isimli köşküne çatı kiremitleri yapmıştı. Jokci'ye verilen bu altın mühür üzerindeki Çin ideogramının yazılı anlamı bu idi. Ama bu ideogram sessizlik, mutluluk, gönül hoşnutluğu, memnuniyet olarak da ifade edilir. Jokei'ye verilen bu unvan sonrası aileye Raku ailesi, bu aile tarafından yapılan seramiklere de Raku ismi verildi, O zamandan bugüne bu gelenek Raku ailesi tarafından geliştirildi ve devam ettirildi (Çobanlı, 1995, s. 18).

Fotoğraf 7. Chawan, 16.yy. **Fotoğraf 8**. *Ogata Kenzan-1663-1743*
Kaynak: Siyah Raku Çay kâsesi-Tokyo National Museum

Raku pişirim tekniğinin ilk kullanımı ise gözenekli çamurdan şekillendirilen ürünün, bisküvi pişirimi yapıldıktan sonra düşük dereceli sırlarla sırlanmasıdır. Sırlanan bünye, yanmakta olan odun yakıtlı fırın üzerinde ya da kenarlarında bir süre ısıtıldıktan sonra 750-950'deki fırına maşa yardımı ile konur ve sırın gelişimi gözetleme deliğinde izlenirdi. Sırın köpürmesi bittikten sonra erimeye başladığında fırın içerisinde oksijensiz bir ortam yaratmak için baca kapatılır ve 5-10 dakika kadar beklenirdi. Ürün fırından çıkarılır ve açık havada soğuması sağlanırdı (Özcan, 1997, s. 2).

Günümüzde bisküvisi pişmiş olan ürünler sırlanarak fırına yerleştirilerek ateşlenir. Bu esnada indirgemenin yapılacağı donanımların

hazırlanması gerekmektedir. İndirgemenin yapılacağı; metal kap, gözlük, ısı geçirmeyen eldiven, metal maşa, maske, içi su dolu metal kap, farklı tane iriliğinde talaş ve parçalanmış gazete kâğıdı gibi malzemeler temin edilerek fırının hemen yanında bulundurulmalıdır. Fırın 850-950 derece sıcaklığa ulaştığında fırın kapatılır ve akkor hâlindeyken maşa yardımı ile fırından alınarak içinde talaş ve gazete parçalarının olduğu metal kaplara atılması ile ürünlerin yanması sağlanır. Metal kapların ağızları kapatılmadan önce üzerlerine talaş atılarak yanıcıların yanması sağlanır. Termal şoka maruz kalan ürünlerin oksijenle temasını kesmek için metal kapların ağzı sıkıca kapatılarak duman ile tepkimeye girmesi sağlanır. Ürünler redüksiyon esnasında metal kaplar içerisinde 15-20 dakika kadar bekletilir. Kaplar içerisinde oluşan karbon gazı bünye yüzeyini ve sırın yapısını etkileyerek efektler oluşmasını sağlayacaktır. Raku pişirimin açık havada yapılmasının önemini de ayrıca vurgulamak gerekmektedir. Fotoğraf 9'ta Raku pişirim tekniğinin aşamaları görülmektedir.

Fotoğraf 9. *Raku pişirim tekniği aşamaları*
Kaynak: http://derinmavibodrum.blogspot.com/2011/07/making-raku-raku-yapm.html

Özcan'a göre redüksiyon ortamında seramiğin fazla tutulması, hoş efektler alınmasını sağlamaz. Aksine uzun süre redüksiyonda kalan seramik efektleri, ısı düştükçe uçarak kaybolur. Redüksiyon sonrası bu hoş metalik etkiler kaybolmadan, ani olarak suya sokularak, ani soğuyan seramik üzerindeki pırıltılar ve parlaklıklar muhafaza edilebilirler (1997, s. 40). Aşağıda, Fotoğraf 10'ta, Raku pişirim uygulanmış bir çalışma örneği görülmektedir. Başkırkan'ın bu bağlamdaki benzer bir görüşü aşağıdaki gibidir:

> Raku uygulamasının içinde; basit çatlaklı beyaz sırdan çarpıcı farklı renk tonlarına, mütevazı çay kâselerinden mecazî ya da soyut heykelsi formlara kadar onu her

zaman genç ve canlı tutan geniş bir olasılık ve yenilik getirme yatar. Bu antik sürecin modern uygulaması ve hatta modern amacı onun doğulu köklerinden ayrılır. Fakat rakunun sonuçları hâlâ sonsuz bir çeşitlilik, enerji ve güzelliktedir. Japon ve Batı rakusu seramikçiye, pişirimin nihaî sonucunu kısa bir sürede deneyebilme imkânını sunar. Raku pişirimini benzersiz kılan onun bu çeşitliliğidir (2010, s. 41).

Fotoğraf 9. "*Oyun" Tülün Öztürk, 2016- Raku*
Kaynak: Sanatçı kişisel arşivi.

Sagar pişirimi tekniği: Alternatif pişirim tekniklerinden olan Sagar pişirim, pişirim sırasında sırlı ve sırsız seramik ürünleri korumak amacıyla imal edilmiş kapaklı kaplar içerisine ürünün konularak pişirildiği işlem olarak tanımlanabilir. Değişik etkiler elde etmek veya fırın ortamındaki zararlı gazlardan ürünü korumak için hazırlanmış seramik kutuya sagar; bu pişirme işlemine de sagar pişirim denir. Uzuner (1994, s. 56), "Bisküvi pişirimi yapılmış seramiklerin, "sagar" diye isimlendirilen koruyucu kaplar içinde pişirilerek yüzeyinin sırlı bir efekte kavuşturulmasıdır" şeklinde tanımlamıştır. Başkırkan (2010, s. 49) ise sagar pişirimle ilgili olarak "Geleneksel anlamda sagarlar, ürünleri, odun ve kömür ile pişirim yapılırken oluşan kül ve kalıntılardan, alevlerin direkt etkilerinden korumak amacıyla kullanılmaktadır" ifadelerini kullanmıştır. Sagar pişirimi bir redüksiyon pişirimidir. Ortamdaki oksijeni alıp yanmanın bitirildiği, karbonlaşmanın sağlandığı renklendiricilerin metaller hâlinde kaldığı pişirimlerdir (Kızılcan, 2016, s. 92).

Çağdaş seramik sanatçılarının estetik kaygı nedeni ile yeni arayışlara yönelmeleri sonucunda daha önceden ihtiyaç gereği olarak kullanılan kutu pişirimi, teknolojik ve ekonomik gelişmeler sonucunda değişerek artistik ve sanatsal efektleri oluşturmak amacıyla da kullanılmaya başlanmıştır. Sanatçılar tarafından kişiselleşerek zenginleştirilmiştir. Ancak genel kurallarda değişim söz konusu olmamasına rağmen yöntemlerde küçük kişisel dokunuşlar nedeniyle farklılıklar olduğu görülmektedir.

Sagar pişirimin tarihsel süreç içerisindeki yolculuğuna bakıldığında Çin'in eski dönem hanedanlıklarına kadar gidilebilir. Bozkurt (2012, s. 26) sagar pişirimin Çin'de Sung Hanedanlığı döneminde yüksek kalite seledon sırlı porselenlerin üretiminde kullanıldığını ifade etmiştir. Fotoğraf 11'te farklı biçimler için şekillendirilmiş Sagar kutu örnekleri görülmektedir.

Fotoğraf 10. *Farklı biçimler için şekillendirilmiş Sagar kutu örnekleri*
Kaynak: Kızılcan (2006, s.111).

Çin'de seramikler, MS 1000 yıllarında, tepelerin yamaçlarına kurulan ve elli metreyi bulan odun yakıtlı seramik fırınlarında yapılmıştır. Çinli yazarlar tarafından ateş püsküren ejderhalar olarak tasvir edilen bu dev fırınlarda yanma sırasında çıkan kül ve duman, pişirimi yapılan seramikleri olumsuz biçimde etkiliyordu. Bu durum seramikçileri yeni çözüm arayışlarına yöneltti. Kutuda pişirimler ilk defa bu fırınlarda yapıldı. Seramikçiler, pişirme sırasında fırında oluşan olumsuz atmosferden ürünlerini korumak için ısıya dayanıklı malzemeden yaptıkları kutuları kullanmaya başladılar. Silindir biçiminde tasarlanan kutuların her birine pişirilecek seramikler tek tek yerleştiriliyordu. Daha sonra kutular, biri diğerinin üzerini örtecek şekilde, üst üste fırının içine istifleniyordu (Fotoğraf 12). O dönemde büyüklüğüne göre fırınlara yirmi bin parçaya kadar pişirme kutusu yüklenebiliyordu. Kapalı kutuların içinde kül ve dumandan etkilenmeden pişen seramikler bu sayede daha beyaz ve daha kaliteli oluyordu (Topraklı, 2017, s. 8).

Fotoğraf 12. *Kutuların fırına istiflenmesi*
Kaynak: museumofroyalworcester.org

Sung Hanedanlığı dönemi seramiklerinin pişirilmesinde, yardımcı malzeme görevi gören sagar kutularının imalatı da en az seledon sırlı ürünlerin kendisi kadar zahmetli ve zaman isteyen bir işti. Bu kutular, fabrikaların sagar kutusu imalatı için ayrılmış bölümlerinde seri olarak üretilmişlerdir. Seramik ve porselen malzeme gibi pişirilerek sağlamlık kazandırılan kutular, refrakter özellik gösteren özel killerden veya ateş tuğlasından üretilmiştir (Başkırkan, 2002, s. 5). Sagar pişirimde önemli olan, kutuları hazırlanırken içinde pişirilecek olan seramik ürünün büyüklüğüne ve kalınlığına dikkat edilmesidir. Kutu içerisine konulacak olan organik malzemeler içinde belli bir alan bırakılarak sagar kutusu şekillendirilmelidir. Diğer önemli husus ise yüksek sıcaklığa dayanıklı şamutlu çamurdan yapılmış sagar kutularıdır. Sagar kutuları, kurutulduktan sonra bisküvi pişirimi yapılarak sağlamlaştırılırlar.

Bisküvisi pişmiş olan seramik objeler, hızlı yanabilen yanıcı malzemeler (Kurumuş meyve kabukları, bitki yaprakları, çam dalları, yeşil çam yaprakları, talaş, çıra gibi bol reçineli içeren malzemeler gibi) ile kutu içerisine yerleştirilirler. Değişik renklerin ve efektlerin oluşması için kutu içerisine bakır karbonat, bakır sülfat, mavi tonları için kobalt sülfat, krom klorür ve demir klorür gibi metal tuzlar konulur. Sofra tuzu ise kildeki silikatla birleştirmek amacı ile kullanılabilir. Ayrıca eğer uygulayıcı isterse, objeler üzerindeki bakır teller ve pamuklu kumaş parçaları da suda eriyen tuzlar içerisinde ıslatılarak istenen bölgelere sarılabilir. Kutu içerine konan oksitler ve organik malzemeler ile seramik ürün yüzeyinde son derece etkileyici efektler ve renkler elde edilebilmektedir. Aşağıda yer alan Fotoğraf 13'te Mehmet Tüzüm Kızılcan'a ait sagar pişirim uygulaması görülmektedir. Bozkurt'un, bu pişirim tekniği hakkında görüşleri şu şekildedir:

> 750-1040 °C aralıklarda değişen derecelerde gerçekleştirilen pişirimler sonrası soğutularak fırından

alınan sagar kutularının iç sıcaklık derecelerinin de düşmesi ile ürünler kutulardan alınmaktadır. Kapakları açılarak kutulardan alınan seramik parçalar oksijensiz ortamda gerçekleşen yanma sonucu organik malzemelerin yarattığı kül ile kaplanırlar. Kuru bir sünger yardımı ile temizlenen, küllerinden arındırılan yüzeylerin açılması ve parlaması, oluşan renklerin canlılık kazanması için cilalanarak parlatılırlar. Tüm bu safhaların tatbiki neticesi gerçekleşen sagar pişirim tekniği redüksiyonlu pişirim teknikleri içerisinde uygulayıcıya sır kullanmaksızın; sınırsız, geçişli görüntüler, ortaya çıkmasını sağlayan bir alternatif pişirim tekniğidir (2012, s. 30).

Fotoğraf 1311. *Mehmet Tüzüm Kızılcan- Şişeler*
Kaynak: Kızılcan, M. T. (2006, s. 111)

Obvara pişirim tekniği: Obvara seramik pişirim, bisküvi pişirimi yapılmış seramik ürünlerin, önceden ısıtılarak organik malzemelerden oluşan mayalı karışıma batırılması sonucu ortaya çıkan pişirim tekniğidir. İrdelp (2016, s. 84) bu pişirim tekniğini, "Obvara seramik pişirim/dekor tekniği genel olarak organik ürünlerin seramik bisküvi mamul üzerinde sıcaklığın etkisi ile bıraktığı yanma izlerinin oluşturduğu bir teknik olarak açıklanabilir" sözleriyle tanımlamıştır. 14-20. yy. da görülmeye başlayan ve Beyaz Rusya, Estonya, Litvanya ve Letonya gibi Doğu Avrupa ülkelerinde kullanılan geleneksel bir pişirim tekniğidir. Baltık Rakusu Türkçe'de "Haşlanmış seramik" olarak bilinen seramik pişirim tekniğidir. Pişirim, sırsız ve bisküvi pişirimleri yapılmış olan ürünlerin 750-1000°C'deki fırından çıkartılarak 5-10 saniye arası mayalanmış özel

karışıma daldırılması ile yapılan, daha sonra ürünlerin soğuk suya sokularak sabitlenmesini içeren pişirim tekniğidir (Genç, Razi &Göksel, 2018, s. 156).

Obvara pişirim tekniği; estetik yüzey etkileri, hızlıca sonuca ulaşma ve etkileyici efektleriyle günümüz sanatçılarının tekniği tekrar gündeme getirmeleri neticesinde ilgi gören ve uygulanan alternatif bir pişirim tekniği hâline gelmiştir. Acartürk & Timurkaan, bu teknik hakkında şunları ifade etmektedir:

> Obvara seramiği 500 yıldan fazla süredir bilinmekte olup genel olarak tarihi antik çağlara dayanmaktadır. Bu tür dekor 18. Yüzyılda ve 20. Yüzyıl başlarında yaygın olarak kullanılmıştır. Obvara pişirimin kökeni yaklaşık 12. Yüzyıl dolaylarındadır. Kırsaldaki çömlekçiler onları mutfak gereci olarak kullandılar. Bu kapların kullanımının sağlıklı ve uzun ömürlü olduğuna inanılırdı. Seramik yüzeylerde oluşan efektleri göze benzettiklerinden dolayı onları nazardan ve kötü ruhlardan koruduklarına inanılırdı. Gıdaların özelliklerini kaybetmeden muhafaza etmesi uygulanmasının önemli sebeplerindendir. Obvara pişirim ile elde edilen seramik ürünler içerisinde bulunan yiyecek ve içeceğin uzun süre sıcaklığını korumasıdır, diğer bir ifadeyle termos görevi görmesidir. Nem oranını dengelemesi özelliğinden dolayı kuru gıdaların saklanması için idealdir. Bir diğer anlamda bakıldığında neredeyse sır görevi gören obvara kimyasal madde kullanılmadan bulunmuş tamamen organik bir yöntemdir (2016, s. 868).

Bu teknikte kullanılan malzemeler un, şeker, maya, bira, buğday, yulaf, sirke, mor lahana, mantar, kefir gibi organiklerdir. Malzemelerin uygulamadan 3-4 gün önce hazırlanılarak mayalanması sağlanmalıdır. Öncesinde denenerek oluşturulmuş farklı hazırlanmış reçeteler de kullanılabilir. Seramik yüzeylerde oluşacak olan efektlerin belirginliğinin iyi olabilmesi için pişme rengi beyaz olan killerin tercih edilmesi önerilebilir. Isıtılan seramik sırsız ürünler maşa yardımı ile fırından çıkarılır, önceden hazırlanan maya karışımına daldırılır. Ancak daldırma işlemi sırasında ürünlerin pozisyonları da efekt oluşumunda etkilidir. Yatay veya dikey daldırılacak olan ürün, karışıma 2-3 saniyeyi geçmeyecek şekilde hızlıca daldırılır. Ürünün karışım içerisinde kalma süresine göre ton değerleri değişecektir.

Fotoğraf 14. *Obvara pişirim tekniği aşamaları*
Kaynak: https://www.marciaselsorstudio.com/obvara.html
Erişim Tarihi: 12.03.2020.

Karışımdan çıkarılan ürünler hızlıca soğuk suya daldırılarak yüzey üzerinde oluşmuş olan efektlerin sabitlenmesi sağlanır. Obvara pişirim tekniğinin aşamaları Fotoğraf 14'te verilmiştir. Bütün bu işlemler açısından ele alındığında kullanılan kilin termal şoklara dayanıklı olması da önemlidir. Diğer alternatif pişirim tekniklerinde olduğu gibi geleneksel olan bu pişirimler, çağdaş sanatçıların elinde gelişerek geleceğe de taşınacaktır. Fotoğraf 14. ve Fotoğraf 15'te Marcia Selsor tarafından gerçekleştirilen Obvara pişirim tekniği uygulama ve çalışma örneği görülmektedir.

Fotoğraf 15. *Obvara Pişirim Tekniği, Marcia Selsor*
Kaynak: https://www.marciaselsorstudio.com/obvara.html
Erişim Tarihi: 12.03.2020.

SONUÇ

Bu araştırmanın odak noktasında seramik atölye uygulamaları kapsamında okul koşulları göz önüne alınarak belirlenen isli pişirim, raku pişirim, sagar pişirim ve obvara pişirim gibi alternatif pişirim teknikleri

bulunmaktadır. Bu araştırma; seramik sanatının tarihsel sürecini, alternatif pişirim tekniklerini uygulayan toplumların geleneksel yöntemlerini, bu yöntemlerin çıkış sebeplerini ve teknik uygulama farklılıklarını atölye uygulama derslerinde teorik zeminle bütünleştirerek, öğretmen adaylarının bilgi-beceri ilişkisi kurabilmeleri açısından önem teşkil eden bir öğretim sürecinin uygulanabilirliği görülmektedir. Bu teknikler, öğretmen adaylarının uygulama deneyiminin yanında teorik bilgiye sahip olmaları, onlara yaratıcı düşünce geliştirmede rehberlik edecek ve çeşitli zorluklarla karşılaştıklarında çözüme yönelik yetkinlik kazanmalarını sağlayacaktır. Bu araştırmayla bir kez daha gündeme getirilen bu ihtiyaç, Buyurgan'ın 2007'de yayımlanan çalışmasının bulgularıyla da benzerlikler taşımaktadır. Buyurgan'a göre (2007, s. 672) "Eğitim, çağın değişen şartlarına uygun olarak kendini yenileyebilmeli, geçmişi unutmadan geleceğin yaratıcı ve üretken nesillerini yetiştirebilmelidir. Bunun için teknolojik gelişmeler eğitimde kullanılmalı, derslik ve atölyeler amaca uygun teknoloji ile donatılmalı, öğretim elemanları kendini sürekli geliştirmeli ve yenilemelidir". Buyurgan'ın sözleri, bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçları desteklemektedir. Ayrıca Sönmez (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Sönmez'in araştırma sonuçlarına göre geleneksel seramik sanatı eğitimi anlayışına alternatif yaklaşımlar geliştirilebilmeli, uluslararası düzeydeki sanatsal etkinlikler, sanat eğitimi veren ve sanatçı yetiştiren kurumlar tarafından da yeterince önemsenmeli ve gelişmeler takip edilmeli şeklindeki sonuçları ile bu araştırmanın seramik eğitimini alternatif pişirim teknikleri yoluyla zenginleştirmek bağlamı ile ilişkilendirilebilir. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesine katkıları açısından literatürdeki bu açıklamalar araştırma sonucu ile bağlantılıdır. Ayrıca öğretmen adaylarına alternatif pişirimlerin öğretilmesi yoluyla sağlanan katkılar da bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının teknolojik ve ekonomik gelişmeler sonucunda oluşan toplumsal değişim ve yeniliklere ayak uydurabilmeleri ve alternatif düşünceler geliştirecek bilgi ve deneyimlere sahip olmaları, önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, Başkırkan'ın (2010, s. 67) "Teorik araştırmalara dayalı uygulama çalışmaları, ülkemizin mevcut koşullarında da dumanlı pişirim tekniklerinin rahatlıkla uygulanabileceğini ortaya koymaktadır" şeklindeki ifadesi, araştırmanın sonuçları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada uygulanan alternatif pişirim tekniklerinin; öğretim amaçları, öğretim aşamalarının planlanması, uygulama süreci, öğrenci kazanımları ve değerlendirmelerini kapsayan bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak tamamlandığında, sanat eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Acartürk, B., Timurkaan, R. (2016). Alternatif pişirim tekniği obvara'da organik malzeme kullanımı. *10. Uluslararası Eskişehir Pişmiş Toprak Sempozyumu Bildiri Kitabı*, s. 867-886. Eskişehir. http://pismistoprak.tepebasi.bel.tr/bildiriler/bildiri10.pdf Erişim Tarihi 13.03.2020.

Arcasoy, A. (1983). *Seramik Teknolojisi*. İstanbul: Marmara Güzel Sanatlar Fakültesi Seramik Ana sanat Dalı Yayınları No:1.

Aris, K. N. M. (2013). *The Influence and Remaining Japanese Cultural Elements in Raku Artworks of Contemporary Non Japanese Artists/Potters*. The University of New South Wales, Australia.

Artut, K. (2002). *Sanat eğitimi: Kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, E. E. (2012). Sepet fırın yapımı ve sepet pişirim tekniği. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, cilt, 20.* http://www.acarindex.com/sosyal-bilimler-arastirma- dergisi/sepet-firin-yapimi-ve-sepet-firin-pisirim-teknigi-22857#.XiFznMgzZPY- Erişim Tarihi: 17.01.2020.

Aslan, E. E. (2016). *Seramik: pişirim teknikleri ve fırınları*. Ankara: Opus basımevi.

Aykut, A (2006). Görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı* 21. s. 33-42

Başkırkan, H. (2002). *Sagar Pişirim Tekniği*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir. https://www.ulusaltezmerkezi.net/sagar-pisirim-teknigi/2/

Başkırkan, H. (2010). *Dumanlı pişirim teknikleri* (Yayınlanmamış sanatta yeterlik tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bigalı, Ş. (1999). *Resim sanatı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Bozkurt, E. (2012). *Alternatif pişirim tekniklerinden sagarın araştırılması ve uygulanması*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya.

Bulut, Ü. (2001). Resim-iş öğretmenliği programlarında atölye çalışmalarının işlevi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,13,* s. 79-86.

Buyurgan, S. (2007). Eğitim fakülteleri resim-iş eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin aldıkları eğitim-öğretime yönelik görüş ve beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(4), s.657-677.

Çobanlı, Z. (1995). Anadolu'da sanat. *Anadolu Sanat Dergisi*, S. 4, s. 18.

Dassow, Sumi Von (2011). Barrel, Pit, and Saggar Firing, A Collaction of Articles from Ceramics Monthly, *The American Ceramic Society*, USA.

Daşdağ, F. E. (2009). *Güzel sanatlar fakültelerinde seramik tasarımı ile ilgili derslerde uygulanan yöntemlerin incelenmesi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). Ankara.

Erman, D.O. (2012). Türk Seramik Sanatının Gelişimi: Toprağın ateşle dansı. Ankara: *Actaturcıca Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 1.

Genç, S., Razi, E. Ö., Göksel, M. (2018). Obvara pişirim tekniğinin bisküvi, renkli ve sırlı bünyeler üzerindeki etkileri. *Sanat ve Tasarım Dergisi, 8,* 1, s. 156-169. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/622077 alınmıştır.13.03.2020

Gezgin, Ö. A. (2003). Önsöz. *Akademi'ye Tanıklık 3, Güzel Sanatlar Akademisi'ne Bakışlar, Dekoratif Sanatlar* (Ed.). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Güleryüz, H. (2001). *İlköğretim okulu programı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

İrdelp, İ. V. (2016). *Seramik: Pişirim teknikleri ve fırınları*. Ankara: Opus basımevi.

Kacar, B. (2010). *İlköğretim okullarına yönelik seramik eğitimi program önerisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.

Kalkan, A. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin görsel sanatlar dersindeki üç boyutlu çalışmalara ilişkin materyal kullanımı (sabundan heykel örneği).* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.

Kırışoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim: Görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kırışoğlu, O. T. (2014). *Sanat bir serüven*. Ankara: Pegem Akademi.

Kırışoğlu, O. T. (2015). *Sanat kültür yaratıcılık: Görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Kızılcan, M. T. (2016). *Seramik: pişirim teknikleri ve fırınları*. Ankara: Opus Basımevi.

Özcan, M. C. (1997). *Geleneksel raku tekniği ve artistik seramik formlarda uygulanması*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir.

Özsezgin, K. (1998). Türkiye'de sanat. *Plastik Sanatlar Dergisi*, S. 33, s. 28-29.

Özol, A. (2012). *Sanat eğitimi ve tasarımda temel değerler*. İstanbul. Pastel Yayıncılık.

Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özsoy, V., Şahan, M. (2009). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersinde öğrenci tutumuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,7(1),* s. 205-227.

Peterson, J., Peterson, S. (1998). *Seramik yapıyoruz.* (Çev. Çizer, S. 2009). İzmir: Karakalem Kitabevi Yayınları.

Püsküllüoğlu, A. (1994). *Arkadaş Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Sönmez, Ö. S. (2019). Küreselleşmenin seramik sanatı eğitimi üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(1).

Topraklı, M. (2017). *Seramik pişirimi ve teknikleri*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya.

Tütüncü, S. (2006). *İlköğretim görsel sanatlar (resim-iş) eğitimi dersi çerçevesinde çocuk resminde yaratıcılık kavramının algılanışına ilişkin bir durum çalışması.* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir.

Uzuner, O. (1994). *Seramik sanatında tekniğe bağlı çeşitlilikler* Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir.

BÖLÜM III

PSİKOLOJİK DANIŞMA ÖZYETKİNLİĞİ VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN PSİKOLOJİK DANIŞMA BECERİLERİNİ YORDAMA DÜZEYİ*

The Predictive Level of Counseling Self-Efficacy And Personality Traits of Counseling Candidates for Counseling Skills

Mustafa Sarpdağ & Firdevs Savi Çakar[2]

[1](Uzm. Psik. Dan.), Milli Eğitim Bakanlığı, msarpdagg@hotmail.com

ORCID 000-0002-3495-9346

[2](Doç. Dr.)Burdur Mehmet Akıf Ersoy Üniversitesi, firdevssavi@hotmail.com

ORCID 000-0001-8536-3625

GİRİŞ

Psikolojik Danışmada Kavramsal Çerçeve

Psikolojik danışma, "*Ruh sağlığı ile psikoloji ve gelişim ilkelerinin; duyuşsal, bilişsel, davranışsal ve etkileşimsel müdahale yöntemleriyle, bireyin iyi oluşu, kişisel ve mesleki gelişimi ile patoloji konularını ele alacak biçimde uygulanması*" olarak tanımlanmaktadır (ACA, 1997, akt. Gladding, 2013). Psikolojik danışman ise, psikolojik danışma sürecinde kendi sorununun çözümüne ilişkin adım atan danışanı destekleyen ve ona yardımcı olan profesyonel bir kişidir (Gültekin, 2006). Psikolojik danışmanın sahip olduğu bu profesyonelliğini kullanabilmesi için psikolojik danışma becerilerinde yetkin olması gerekir (İkiz, 2009).

Etkili bir danışma sürecinin gerçekleştirilebilmesi için psikolojik danışmanların sahip olmaları gereken pek çok özellik bulunmaktadır. Bu özelliklerin en önemlilerinden biri psikolojik danışma becerileridir. Bu becerilere sahip olmayan bir danışmanın etkili olmayacağı kabul edilmektedir (Egan, 1975). Literatür incelendiğinde psikolojik danışmanların kullandıkları bu danışma becerileri genellikle üç şekilde ifade edilmektedir. İlki, danışanı dinleme ve bunu ifade edebilme ile ilgiliyken, ikincisi yeterlik seviyesi ile ilgilidir ve bu yeterlik belli bir beceriye sahip olup olmadığım ile değil bu beceriyi ne kadar kullandığı ile ilgilidir. Danışmanlık becerilerinin üçüncü kullanımı ise var olan

---

* Bu makale Doç. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR danışmanlığında Mustafa SARPDAĞ'ın Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2019 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

becerilerin geliştirilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi ve alınması gereken kararların uygulamaya konulmasını ifade eder. Örneğin, etkin bir dinleme becerisi yapabilmek için sadece danışanın ifade ettiklerini anlamak yeterli olmayabilir. Önemli olan danışanı anladığımızı ona doğru bir şekilde yansıtabilmek için gerekli eğitimlerin alınmasıdır. Bu doğrultuda temel danışmanlık becerileri; danışanların neler hissettiklerini, fiziksel tepkilerinin neler olduğunu, düşüncelerini ve iletişimleri için kullanmış oldukları eylemlerini anlamayı ve bunları yansıtmayı içeren etkin dinleme, açık uçlu sorular, içerik ve duygu yansıtmayı, özetleme, geri bildirim ile ilgi-özen gösterme ve danışanı kabul etme gibi becerilerden oluşmaktadır (Nelson-Jones, 2013; Voltan-Acar, 2010).

Literatürde, etkili danışmanlık süreci ile ilişkili faktörler incelendiğinde; danışmanların almış oldukları eğitim (Uslu, 2005; Uslu ve Arı, 2005); empati kurabilme becerisi, kişisel farkındalığa sahip olma, nesnel ve güvenilir olma, duygularını deneyimleme, ifade etme ve yönetme becerileri (Hackney ve Cormier, 2008; Nelson-Jones, 2013) gibi bir takım özelliklerin yanı sıra danışmaya ilişkin özyetkinlikleri (Yam, 2014) ve kişilik özelliklerinden (Corey, 2008; Kepçeoğlu, 1994; Yiyit, 2001) söz edilmektedir. Bu doğrultuda psikolojik danışman adaylarının eğitim süreçlerinde danışmanlık becerilerini geliştirmek ve bu süreçte etkili olan değişkenleri incelemek yararlı olacaktır.

Psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışmanın bireysel ve mesleki kimliği bir aradadır (Sav, 2007). Psikolojik danışmanların özyetkinliği (Larson, 1998) ve kişilik özellikleri (Corey, 2008) danışma performanslarını etkilemektedir. Çünkü psikolojik danışma danışan ile danışmanın yüz yüze gerçekleştirdiği bir yardım sürecidir. Psikolojik danışma özyetkinliği, psikolojik danışmanın danışanlarına daha etkili bir psikolojik danışma hizmeti sunabilme inancını tanımlarken (Larson, 1998); psikolojik danışmanların kişilik özellikleri etkili bir danışma sürecinin odağında yer almaktadır (Kepçeoğlu, 1994; Yiyit, 2001).

Psikolojik Danışma Becerileri ve Psikolojik Danışma Özyetkinliği İlişkisi

Psikolojik danışma özyetkinliği, psikolojik danışmanın kendi becerilerini değerlendirmesini içerirken (Özteke, 2011), bu değerlendirme sadece danışma sürecindeki inancı değil, psikolojik danışmanın yakın gelecekteki yürüteceği psikolojik danışma becerisini ve buna ilişkin yargılarını da ifade etmektedir (Larson vd., 1992). Yapılan çalışmalar, psikolojik danışmanların özyetkinlik algıları yükseldikçe danışma hizmetinin niteliğinin arttığını vurgularken (Demirel, 2013; Lent, Hill ve Hoffman 2003), bu danışmanlar danışma sürecinde kaygıyla mücadele edebilir, gerçekçi hedefler oluşturarak süreçte kendisini motive edici düşüncelere yer verebilir. Bu da psikolojik danışmanın danışma süreci

içerisindeki bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerileri ile psikolojik danışma becerilerini güçlü bir şekilde bütünleştirebilmesini sağlar (Larsons vd., 1992). Bu nedenle psikolojik danışmanın terapötik süreç hakkında teorik bilgiye sahip olmasının yanı sıra psikolojik danışma becerilerine ilişkin özyetkinlik algısıda önemli kabul edilmektedir (Cormier ve Nurius, 2003, akt. Demirel, 2013).

Psikolojik Danışma Becerileri ve Kişilik Özellikleri

Etkili bir psikolojik danışman; danışanı ile iyi bir terapötik ilişki kurabilen ve bu ilişkiyi sürdürmeyi sağlayan, aynı zamanda da kendi yaşantısını ve tepkilerini kontrol ederek danışanının gereksinimleri için uygun teknikleri kullanabilen bir kişi olarak tanımlanmaktadır (Corey, 2008). Bu tanımda da vurgulandığı üzere; etkili danışmanlar kim olduğunu, ne olabileceğini, değerlerini ve yaşamdan neler istediğini bilir. Kendi kişisel ihtiyaçlarını danışma sürecinde bir kenara koyabilme, danışanının sürece getirmiş olduğu duygusal yakınlığı devam ettirebilme, belirli bir gücün olduğunu kabul etme ve bu gücü doğru şekilde kullanabilme, aynı zamanda yaşamın her anında olduğu gibi acı tatlı olaylar karşısında kendisini kaybetmeden bunlarla alay edebilme gibi temel kişilik özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Guy, 1987, akt. Gladding, 2013).

Rogers (1981) psikolojik danışmanların kişiliklerinin psikolojik danışma oturumlarının niteliğini etkilediğini belirtmektedir (Rogers, 1981, akt. Sav, 2007). Dolayısıyla etkili bir psikolojik danışma yapabilmek için belli bir danışma yaklaşımında uzmanlaşmış olmanın yanı sıra, psikolojik danışmanların kişisel özellikleri de etkili olmaktadır. Çünkü psikolojik danışmanlar danışma becerileri üzerine aynı eğitimleri alsalar bile onların kişilik özellikleri yürüttükleri psikolojik danışma hizmetlerinin niteliğini de etkilemektedir (Egan, 1975). Corey (2008) etkili psikolojik danışmanların; değişime açıklık, kendisine saygı duyma, güçlü bir kişilik yapısı, yaşamını biçimlendirmek için tercihler yapabilme, içinde bulunulan anı yaşama, otantik, samimi ve sağlıklı ilişkiler kurabilme gibi kişilik özelliklerine sahip olmalarının önemine değinmektedir. Ayrıca, etkili bir danışma süreci açısından psikolojik danışmaların olgunluk, empati, samimiyet gibi bir takım kişilik özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir (Gladding, 2013). Bu nedenle psikolojik danışmanların ve danışman adaylarının etkili bir danışma hizmeti sunabilmeleri için kişilik özelliklerine odaklanılması önemlidir (Baloğlu ve Harris Morag, 2003).

Günümüzde giderek artan ve farklılaşan danışan ihtiyaçları psikolojik danışmanların etkili danışma becerilerine sahip olmasının önemini daha fazla ortaya koyarken, herkesin danışmanlık eğitimi ile etkili bir danışman olup olmayacağını da sürekli sorgulamamıza yol açmaktadır. Bu kapsamda danışmanlık eğitimi sürecinde kazandırılması gereken

danışmanlık becerilerinin yanı sıra danışmanların sahip olması gereken diğer özelliklerin de bu süreçte ne kadar önemli olduğunun ortaya koyulması oldukça önemli görülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı psikolojik danışman adaylarının danışma becerileri ile psikolojik danışma özyetkinliği ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki ortaya koymaktır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi "Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyetkinliği ve kişilik özellikleri psikolojik danışma becerilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır? Sorusundan oluşmaktadır.

Bu çerçevede aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

1-Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

2-Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri ile psikolojik danışma özyetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3-Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4-Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyetkinliği psikolojik danışma becerilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

5-Psikolojik danışman adaylarının kişilik özellikleri psikolojik danışma becerilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. Tarama modelleri ise, geçmişte ya da şu an var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2014).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı 4. Sınıflarında okuyan ve "Bireysel Psikolojik Danışma Uygulamaları" dersini almış olan 158'i kadın, 70'i erkek olmak üzere gönüllü 228 psikolojik danışman adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda cinsiyet ve üniversite bilgileri yer almaktadır.

Psikolojik Danışma Beceri Ayırt Etme (PDBA) Ölçeği**:** Lee vd. (1976) tarafından geliştirilen ve Yaka (2005) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Psikolojik Danışma Beceri Ayırt Etme (PDBA) Ölçeğinde toplam 44 madde yer almaktadır. Ölçek "içerik yansıtma" (22 madde) ve "duygu yansıtma" (22 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşan 7'li likert tipinde bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek ve alt boyutlardan alınan yüksek puan psikolojik danışman adayının içerik yansıtma ve duygu yansıtma tepkilerini ayırt etme yeteneğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri ölçeğin tümü için .85; duygu yansıtma becerileri .73; içerik yansıtma becerileri için ise .76 olduğu görülmüştür. Bu araştırma için yapılan güvenirlik analizinde ise ölçeğin tümü için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .91; alt boyutları için .84 ve .86 olarak hesaplanmıştır.

Psikolojik Danışma Özyetkinlik (PDÖY) Ölçeği: Lent ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen ölçek psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyetkinlik düzeylerini ölçmeyi amaçlayan toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Pamukçu ve Demir (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanan ölçek "yardım becerisi öz yeterliği" (15 madde), "tutumları yönetme öz-yeterliği" (10 madde), "zor danışanla mücadele öz-yeterliği" (16 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta, 10'lu likert tipinde bir kendini değerlendirme ölçeğidir. PDÖY ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .98; alt boyutları için sırasıyla Yardım Becerileri Öz-Yeterliği için .92, Oturum Yönetmeye İlişkin Özyetkinlik alt boyutu .95 ve Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Özyetkinlik alt boyutları için .95 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı sırasıyla ölçeğin tümü için .96; alt boyutları için .91; .96 ve .92'dir.

Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri (BFKÖ) Envanteri: Donahue ve Kentle (1991) tarafından geliştirilen ve Alkan (2007) tarafından Türk kültürüne uyarlanan ölçekte; açıklık, sorumluluk, duygusal dengesizlik, dışadönüklük ve geçimlilik olmak üzere beş farklı kişilik özelliğini sorgulayan 5 ölçek ve 44 madde yer almaktadır. Ölçek beşli likert tipinde bir kendini değerlendirme envanteri olup, puanlanırken toplam puan alınmamakta; her biri ölçek puanları ayrı ayrı hesaplanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık analizlerine bakıldığında; açıklık, dışa dönüklük ve sorumluluk ölçeği Cronbach Alpha değeri .79 olarak hesaplanırken geçimlilik ölçeği için .67 olarak hesaplanmıştır (Akt. Gümüş, 2009). Bu araştırmada

Cronbach Alpha değeri açıklık .78; sorumluluk .72; duygusal dengesizlik .73; dışadönüklük .84 ve geçimlilik için .65 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri ile psikolojik danışma özyetkinlik düzeyleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ve yordama düzeylerini test etmek amacıyla çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 ($p<0,05$) olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizinde ilk olarak ölçek puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi yapılmıştır.

Tablo 1*:* Ölçeklerin Normallik Testi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Ölçekler	$\bar{x}$	**Ss**	**K-S**	***P***
BFKÖ Envanteri				
1-Açıklık	3,49	,66	,886	,412
2-Sorumluluk	3,39	,62	1,118	,164
3-Duygusal Dengesizlik	3,04	,64	1,133	,153
4-Dışadönüklük	3,25	,80	,861	,449
5-Geçimlilik	3,74	,53	,788	,563
PDÖY Ölçeği	5,76	1,16	,777	,583
PDBA Ölçeği	4,78	,57	1,150	,142

N=228

Kısaltmalar; BFKÖ: Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Envanteri; PDÖY: Psikolojik Danışma ÖzyetkinliğiÖlçeği; PDBA: Psikolojik Danışma Beceri Ayırt Etme Ölçeği

Tablo 1'e göre, ölçeklerdeki verilerin dağılımında p değerlerinin ($p>.05$) büyük olduğu ve normal dağılım gösterdiği görülmüştür. K-S testi sonucunda $p>.05$ olması ölçeklerdeki veri dağılımının normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu nedenle araştırmanın veri analizlerinde parametrik test teknikleri seçilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sırasıyla sunulmuştur.

Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Araştırmaya katılan psikolojik danışman adaylarına ilişkin betimleyici bulgular Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2: Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutlar	$\bar{x}$	Ss
BFKÖ Envanteri		
1-Açıklık	3,49	,66
2-Sorumluluk	3,39	,62
3-Duygusal Dengesizlik	3,04	,64
4-Dışadönüklük	3,25	,80
5-Geçimlilik	3,74	,53
PDÖY Ölçeği	5,76	1,16
1-Yardım Becerisi Özyetkinliği	6,26	1,19
2- Tutumları Yönetme Özyetkinliği	6,20	1,42
3- Zor Danışanla Mücadele Özyetkinliği	5,01	1,40
PDBA Ölçeği	4,78	,57
1- Duygu Yansıtma	4,75	,53
2- İçerik Yansıtma	4,81	,70

Tablo 2'de görüldüğü gibi, psikolojik danışman adaylarının BFKÖ ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sırasıyla; açıklık $\bar{X}$ =3,49, ss=,66; sorumluluk $\bar{X}$=3,39, ss=,62; duygusal dengesizlik $\bar{X}$=3,04, ss=,64; dışa dönüklük $\bar{X}$=3,25, ss=,80; geçimlilik $\bar{X}$=3,74, ss=,53 şeklindedir. Psikolojik danışman adaylarında en yüksek puana sahip kişilik özellikleri sırasıyla "geçimlilik" (3,74±,53), "açıklık" (3,49±,66) ve "sorumluluk" (3,39±,62) kişilik özellikleridir.

Psikolojik danışman adaylarının PDBÖY ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ise sırasıyla; PDÖY Ölçeği için $\bar{X}$=5,76, ss=1,16 iken; yardım becerisi $\bar{X}$=6,26, ss=1,19; tutumları yönetme $\bar{X}$ =6,20, ss=1,42 ve zor danışanla mücadele öz yeterliği $\bar{X}$=5,01,ss=1,40 şeklindedir. PDÖY ölçeği puan ortalaması "biraz güveniyor" (5,76±1,16) düzeydedir. Özyetkinlik güveni sırasıyla "yardım becerisi" (6,26±1,19), "tutumları yönetme" (6,20±1,42) ve "zor danışanla mücadele" (5,01±1,40) şeklindedir.

Psikolojik danışman adaylarının PDBA ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ise sırasıyla PDBA Ölçeği için $\bar{X}$=4,78, ss=,57 iken alt boyutları için sırasıyla duygu yansıtma $\bar{X}$=4,75, ss=,82; içerik yansıtma $\bar{X}$=4,81, ss=,70 şeklindedir. PDBA Ölçeği puan ortalaması (4,78±,57) ve her iki beceri "biraz etkili" düzeydedir.

Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerilerinin Cinsiyete İlişkin Sonuçları

Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerinin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	T	P
PDBA Ölçeği Genel	Kadın	158	4,81	,57	226	1,42	,156
	Erkek	70	4,70	,56			
Duygu Yansıtma	Kadın	158	4,78	,54	226	1,20	,233
	Erkek	70	4,69	,52			
İçerik Yansıtma	Kadın	158	4,85	,70	226	1,41	,161
	Erkek	70	4,71	,69			

Tablo 3'te görüldüğü gibi psikolojik danışman adaylarının PDBA ölçeği genel ve alt ölçekleri duygu ve içerik yansıtma boyutlarına ilişkin görüşlerinin, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05).

Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri İle Psikolojik Danışma Özyetkinliği Ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri ile psikolojik danışma özyetkinliği ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik problemlere cevap aramak amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri İle Psikolojik Danışma Özyetkinliği ve Kişilik Özellikleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boy	A1	A2	B	B1	B2	B3	B4	B5	C	C1	C2	C3
A-PDBA	,90**	,94**		,19**	,19**	,06	,03	,17**	,12	,17*	,18**	,02
1-Duy Y	1	,70**		,19**	,21**	,03	,05	,18**	,15*	,17**	,23**	,04
2- İçer Y		1		,16*	,16*	,08	,00	,15*	,08	,14*	,11	-,01
B-BFKÖ												
1-Açıklık				1	,25**	-,19**	,39**	,25**	,45**	,43**	,42**	,35**
2-Sorum					1	-,19**	,22**	,36**	,32**	,29**	,31**	,25**
3-Duy D						1	-,42**	-,27**	-,27**	-,17**	-,21**	-,31**
4-Dışad							1	,25**	,42**	,37**	,37**	,36**
5-Geçı								1	,30**	,26**	,31**	,23**
C-PDÖY									1	,87**	,87**	,87**
1-YBÖY										1	,75**	,57**
2-TYÖY											1	,61**
3-ZorDM												1

*p< ,05 ** p< ,01

Tablo 4'te yer alan sonuçlara göre, PDBA ölçeği ile BFKÖ ölçeği açıklık (r=,19; p<,01), sorumluluk (r=,19; p<,01), geçimlilik (r=,17; p< ,01) boyutları puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. PDBA ölçeği ile PDÖY ölçeği yardım becerisi (r=,17; p<,05) ve tutumları yönetme (r=,18; p<,01) boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

PDBA ölçeği duygu yansıtma becerileri ile BFKÖ açıklık (r=,19; p<,01), sorumluluk (r=,21; p<,01), geçimlilik (r=,18; p<,01) boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. PDBA ölçeği duygu yansıtma becerileri ile PDÖY ölçeği genel (r=,15; p< ,05), yardım becerisi (r=,17; p<,01), tutumları yönetme (r=,23; p<,01) boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

PDBA ölçeği içerik yansıtma becerileri ile BFKÖ ölçeği açıklık (r=,16; p<,05), sorumluluk (r=,16; p<,05) ve geçimlilik (r=,15; p<,05) boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. PDBA ölçeği içerik yansıtma becerileri ile PDÖY ölçeği yardım becerisi (r=,14; p<,05) boyut puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerilerinin Psikolojik Danışma Özyetkinliği Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular

Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerinin psikolojik danışma özyetkinliği tarafından yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerilerinin Psikolojik Danışma Özyetkinliği Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	SH_B	B	T	P
Sabit	4,30	0,20		21,42	0,000
PDÖY Ölçeği					
Yardım Becerisi Özyetkinliği	0,06	0,05	0,12	1,19	0,234
Tutumları Yönetme Özyetkinliği	0,07	0,04	0,18	1,73	0,084
Zor Danışanla Mücadele Özyetkinliği	-0,07	0,03	-0,16	-1,93	0,055
R=,222	R^2=,049	ΔR^2=,036			
$F_{(3;\ 224)}$=3,855	p=,010				

*p< ,05

Tablo 5'e göre bağımlı değişken psikolojik danışma becerileri ölçeği genel puanları ile bağımsız değişken psikolojik danışma özyetkinlik ölçeği alt boyut puanları arasında kurulan regresyon modelinin uygun olduğu bulgusu elde edilmiştir [$F_{(3;\ 224)}$=3,85; p<,05]. Psikolojik danışma özyetkinlik ölçeği alt boyutları, psikolojik danışma becerilerindeki değişimin yaklaşık %4'ünü açıklamaktadır (ΔR^2=,036). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde psikolojik danışma özyetkinliği ölçeğindeki alt boyutların tek başına psikolojik danışma becerileri üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir (p>,05).

Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerilerinin Kişilik Özellikleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular

Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerinin kişilik özellikleri tarafından yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları ise Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Kişilik Özellikleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	SH_B	B	T	P
Sabit	3,07	0,44		6,99	0,000
BFKÖ Alt Boy					
Açıklık	0,14	0,06	0,16	2,22	0,027*
Sorumluluk	0,12	0,06	0,13	1,89	0,059
Duygusal dengesizlik	0,12	0,06	0,14	1,90	0,059
Dışadönüklük	-0,03	0,05	-0,04	-0,52	0,602
Geçimlilik	0,14	0,08	0,14	1,89	0,060
R=,291	R^2=,085	ΔR^2=,064			
$F_{(5;\ 222)}$=4,109	p=,001				

* p< ,05 ** p< ,01

Tablo 6'ya göre araştırmanın bağımlı değişkeni psikolojik danışma becerileri genel puanları ile bağımsız değişken olan kişilik özellikleri arasında kurulan regresyon modelinin uygun olduğu bulgusu elde edilmiştir [F(5, 222) =4,11; p< ,05]. Kişilik özellikleri birlikte psikolojik danışma becerilerindeki değişimin yaklaşık %6'sını açıklamaktadır (ΔR^2=,064). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde açıklık kişilik özelliğinin (β=,16; t=2,22; p<,05) psikolojik danışma becerisi üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu, diğer kişilik özelliklerinin anlamlı etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Açıklık kişilik özelliğine sahip psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerinin arttığı tespit edilmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri ile psikolojik danışma özyetkinliği ve kişilik özellikleri

arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen sonuçlar ilgili alan yazınla ilişkili olarak tartışılmıştır.

Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerinde cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın bu bulgusu Uslu ve Arı (2005), ErlinaYaumas vd. (2018) ile Korban (2018) tarafından yapılan araştırmaların sonucu ile paralellik gösterirken; bu çalışmalarda kadın ve erkek katılımcıların psikolojik danışma becerileri puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirlemişlerdir. Ancak Yaka'nın (2005) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarında ise psikolojik danışma becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Oluşan bu anlamlı farklılık psikolojik danışma becerilerini kadın psikolojik danışmanların erkek psikolojik danışmanlara göre daha iyi kullandıkları yönündedir. Bu sonuçlarda da görüldüğü gibi, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip görmediğine ilişkin literatürde farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Bu farklılığın nereden kaynaklandığını belirlemeye yönelik kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri İle Psikolojik Danışma Özyetkinliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırmada psikolojik danışman adaylarının, psikolojik danışma becerileri ile özyetkinlik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu ilişki ise psikolojik danışman adaylarının, psikolojik danışma becerilerinin duygu yansıtma becerileri ile PDÖY ölçeğinin yardım becerisi ve tutumları yönetme özyetkinliği alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı iken; PDÖY ölçeğinin zor danışanla mücadele etme boyutu arasında anlamlı değildir. Aynı zamanda psikolojik danışman adaylarının içerik yansıtma becerisi ile PDÖY ölçeğinin yardım becerisi boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunurken diğer boyutlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna göre psikolojik danışma özyetkinliği arttıkça danışma becerilerinin arttığı görülmektedir. Bu sonuçlar, bireylerin özyetkinliği ne kadar yüksek ise amaçlarına ulaşmaları da daha kolay olacaktır (Aydın, 2007; Yam, 2014) görüşü ile tutarlıdır. Bu sonuç psikolojik danışma süreci açısından, etkili bir psikolojik danışma hizmeti sunabilmek için psikolojik danışmanların özyetkinliklerinin yüksek olması gerektiğini vurgulayan literatür ile uyumludur (Demirel, 2013). Benzer şekilde Lent vd. (2003) ve Yayla (2016) psikolojik danışmanların psikolojik danışma özyetkinlikleri arttıkça etkili psikolojik

danışman niteliklerinin de arttığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda psikolojik danışma özyetkinliğinin sadece psikolojik danışma sürecine ilişkin bir inancı değil, psikolojik danışmanın gelecek oturumdaki danışma becerilerini ve buna ilişkin yargılarını da içerdiği (Larson vd., 1992) görüşünden yola çıkarak, psikolojik danışmanın teorik bilgiye sahip olmasının yanı sıra psikolojik danışma becerilerine ilişkin özyetkinlik algısının da önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Cormier ve Nurius, 2003, akt. Demirel, 2013). Bu sonuçlar, psikolojik danışmanların yürütecekleri danışma süreçlerinde daha etkili bir psikolojik danışma oturumu gerçekleştirmelerinde özyetkinliğin rolünü ortaya koyması açısından önemlidir.

Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri ile kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Nitekim psikolojik danışmanların her ne kadar teknik ve kuramsal bilgiye sahip olsalar da etkili bir psikolojik danışma süreci için bu becerileri kullanabilecekleri uygun bir kişiliğe sahip olmalarının önemli olduğu (İkiz ve Karaca, 2011) göz önünde bulundurulmalıdır. Bu ilişki kişilik özelliklerinden açıklık, sorumluluk ve geçimlilik boyutlarından yüksek puan alan danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri hem içerik hem de duygu yansıtma becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu sonucu ilgili alan yazın ile benzerlik göstermektedir. Hurt, Grist, Malesky ve McCord (2013), psikolojik danışmaların sorumluluk ve geçimlilik kişilik özellikleri ile mesleki etkililik arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir. Psikolojik danışmanların etkililiği ile danışmanların kişilik özellikleri arasında dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve açıklık puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunurken; nevrotizm arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişkinin olduğunu söylemiştir. Corey (2008), değişime açıklık, kendisine saygı duyma, yaşamını biçimlendirmek için tercihler yapabilme, içinde bulunulan anı yaşama, otantik, samimi ve sağlıklı ilişkiler kurabilme gibi kişilik özelliklerinin etkili psikolojik danışmanların kişilik özellikleri olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde etkili bir psikolojik danışma süreci için danışmnaların kişilik özelliklerinin önemini ortaya koyması açısından önemlidir.

Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerilerinin Psikolojik Danışma Özyetkinliği Tarafından Yordanma Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada psikolojik danışma özyetkinliğinin psikolojik danışma becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı ve danışma becerileri

üzerindeki değişimin yaklaşık %4'ünü açıkladığı sonucu elde edilmiştir. Bireylerin koymuş oldukları hedefe ulaşmalarında önemli bir yere sahip olan özyetkinlik (Aydın, 2007) etkili bir psikolojik danışma hizmeti açısından önemli bir unsurdur (Demirel, 2013). Çünkü yüksek bir özyetkinlik algısına sahip psikolojik danışman etkili bir psikolojik danışma hizmeti gerçekleştirecektir. İlgili alan yazında psikolojik danışma özyetkinliğinin yüksek olmasının etkili psikolojik danışma hizmeti sunma ile doğru orantılı olduğu (Demirel, 2013; Larsons vd., 1992; Lent vd., 2006; Özteke, 2011; Yam, 2014), yüksek bir psikolojik danışma özyetkinliğine sahip olan psikolojik danışmanın, psikolojik danışma sürecindeki var olan kaygısıyla baş edebileceği ve kendisini motive ederek psikolojik danışma becerilerini daha güçlü kullanabileceği belirtilmektedir (Larsons vd., 1992). Bu sonuçlar, psikolojik danışma becerilerini artırmaya yönelik çalışmalarda psikolojik danışma özyetkinliğine odaklanılmasının önemini vurgulamaktadır.

Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerilerinin Kişilik Özellikleri Tarafından Yordanma Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırma elde edilen sonuca göre, danışman adaylarının kişilik özelliklerinden psikolojik danışma becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı ve kişilik özelliklerinin birlikte psikolojik danışma becerilerindeki değişimin yaklaşık %6'sını açıkladığı belirlenmiştir. Literatür ile bu sonuçların benzerlik gösterdiği görülürken, psikolojik danışmanların kişilik özelliklerinin psikolojik danışma oturumlarının niteliğini etkilediği göz önünde bulundurulmalıdır (Onyekuru ve Ibegbunam, 2015). Psikolojik danışmanların sorumluluk sahibi olma, dışadönüklük, yeniliklere açık ve duygusal dengeye sahip olabilme gibi bazı kişilik özelliklerine sahip olmalarının gerektiği görülmektedir (Egan,1975; Muslu-Köseoğlu, 1994). Bu nedenle araştırmada elde edilen kişilik özellikleri ve psikolojik danışma becerileri arasındaki ilişkinin alan yazın ile tutarlı olduğu görülmektedir. Elde edilen bulguların hem danışmanlık eğitimine hem de psikolojik danışman adayların psikolojik danışma becerileri ile ilgili çalışmalara kaynaklık oluşturabileceği düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmada sonuç olarak, psikolojik danışma becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı, psikolojik danışma özyetkinliği ve kişilik özellikleri ile psikolojik danışma becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Kişilik özellikleri birlikte psikolojik danışma becerilerindeki değişimin yaklaşık %6'sını açıklamaktadır. PDÖY ölçeği alt boyutları, psikolojik danışma becerilerindeki değişimin yaklaşık %4'ünü açıklamaktadır.

Elde edilen bu sonuçlara dayanarak şu öneriler sunulmuştur:

-Bu araştırmanın katılımcılarının psikolojik danışman adayları ile sınırlı olması nedeniyle elde edilen bulgular alanda çalışan profesyonel psikolojik danışmanlara genellenemez. Bu yüzden bu değişkenlerle profesyonel danışmanlarla ile yeniden çalışma yapılabilir.

-Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerini geliştirmeye yönelik ders ve uygulamalar artırılabilir.

-Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerini etkileyen diğer değişkenlerle farklı yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aydın, D. (2007). Sosyal öğrenme kuramı (Ed: M. Engin Deniz). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.

Baloğlu, M. & Harris Morag B.C. (2003). Psikolojik danışma öğrencilerinin cinsiyet ve program türü ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(20), 8-9.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. (Geliştirilmiş 7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık

Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev:). Ankara: Mentis Yayıncılık

Demirel, Y. (2013). *Psikolojik danışma öz yetkinlik ölçeğinin hazırlanması*. (Yayınlanmamış IHB), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Egan, G. (1975). *Psikolojik danışmaya giriş*. (Akkoyun, F., Korkut, F., Eylen, B., Duyan, V, Çev.). Ankara: Form Ofset

ErlinaYaumas, N., Mohd N., Mahmud, Z., Umar, J., Wekke, I., & Rahayu, T. (2018). The importance of counselling basic skills for the counsellors. *International Journal of Pure and Applied Mathematics.* 119. 1195-1207.

Gladding, S.T. (2013). *Psikolojik danışma. Kapsamlı bir meslek* (N. Voltan Acar, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gültekin, A. (2006). *Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Gümüş, Ö.D. (2009). Kültür, Değerler, Kişilik ve Siyasal İdeoloji Arasındaki İlişkiler: Kültürlerarası Bir Karşılaştırma (Türkiye-ABD). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hackney, H. & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: psikolojik yardım süreci el kitabı.* (T. Ergene, S. Aydemir, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Hurt, A.A., Grist, C., Malesky, L & McCord, D. (2013). Personality traits associated with occupational 'Burnout' in ABA Therapists. *Journal of applied research in intellectual disabilities:* JARID. 26. 10.1111/jar.12043

İkiz, F. E. (2009). İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların empati düzeylerinin incelenmesi. *Elementary Education Online, 8*(2), 346-356.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* Ankara: Özerler Matbaası.

Korban, İ. (2018). *Psikolojik danışmanların çok kültürlü psikolojik danışma yeterliklerinin psikolojik danışma becerilerini yordama düzeyi*. Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Köseoğlu, S.M. (1994). *Psikolojik danışmanların empatik becerilerinin ve kişilik özelliklerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Larson, L.M., Suzuki, L.A., Gillespie, K.N., Potenza, M.T., Bechtel, M.A. & Toulouse, A. (1992). Development and validation of the counseling self-estimate inventory. *Journal of Counseling Psychology, 39,* 105–120.

Larson, L.M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist. 26*(2), 219-273.

Lent, R.W., Hill, C.E. & Hoffman, M.A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology, 50*(1), 97-108.

Muslu-Köseoğlu, S. (1994), *Psikolojik danışmanların empatik becerilerinin ve kişilik özelliklerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Nelson-Jones, R. (2013). Psikolojik *danışma becerileri-yardımcının el kitabı*. (G. Sart. Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Onyekuru, B.U. & Ibegbunam, J. (2015). Personality traits and socio-demographic variables as correlates of counseling effectiveness of counsellors in Enugu State, Nigeria. *Journal of Education and Practice, 6,* 64-70.

Özteke, H.İ. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sosyal karşılaştırma ve öz-bilinç düzeyleri ile psikolojik danışma öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmes*i. (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Pamukçu, B. & Demir, A. (2013). Psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 5* (40), 212-221

Sav, İ. (2007). *Psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin kişilik özellikleri ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uslu, M. (2005). Psikolojik danışmanların danışma becerilerinin geliştirilmesi. (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.Voltan Acar, N. (2010). *Yeniden terapötik iletişim: kişiler arası ilişk*iler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Uslu, M. & Arı, R. (2005). Psikolojik danışmanların danışma becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14,* 509-519.

Yaka, B. (2005). *Psikolojik danışmanların temel psikolojik danışma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yam, F.C. (2014). *Psikolojik danışma öz yeterliği: kişilik özellikleri, durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve geçmiş eğitim yaşantıları* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat

Yayla, E. & İkiz, F. E. (2017). Psikolojik danışmanların etkili nitelikleri ile danışma öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 7*(48).

Yiyit, F. (2001). *Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

BÖLÜM IV

EĞİTİMDE KÜLTÜREL YAKLAŞIMLAR: SÖZLÜ HALK BİLGİSİNİ SINIF DIŞI ORTAMLARDA ÖĞRENME ETKİNLİĞİ

Cultural Approaches in Education: Learning Oral Folk Knowledge in Out-of Classroom Environments[1]

Sibel Turhan Tuna[1]

[2]*(Doç. Dr.), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, e-mail: sibeltuna2002@yahoo.com*

0000-0003-3916-5307

"Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür."
Mustafa Kemal ATATÜRK

Extended Abstract

Mother tongue is one of the most important elements in keeping the national spirit fed with cultural elements alive. Cultural elements carried through the mother tongue have rapidly become globalized beyond development and change and are now on the verge of uniformization. In this context, the importance of Education Faculties, which train teachers in mother tongue and culture, is increasing with each day.

The purpose of the current study is to enable senior students attending the Department of Turkish Teaching in Muğla Sıtkı Koçman University (in the 2018-2019 period) to learn the products of oral folk knowledge through the cultural approaches in education in out-of-classroom environments within their contexts and thus to internalize the elements of folk culture and to make their future students internalize them.

The current study has produced important implications for intangible cultural heritage and formal education at the universal level, and for teacher training programs in terms of teaching the special objectives of the course of folk culture in middle schools at the national level.

---

* Bu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi tarafından 2-4 Mayıs 2019 tarihleri arasında düzenlenen I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumunda (UBEST-I) sunulmuş ve sadece özeti yayınlanmış bildirinin yeniden gözden geçirilip genişletilmiş halidir.

In the study group, there are 19 students. The "basic qualitative research design" of the "interpretive" research approach was used to address the research subject. The data of the current study were collected through the semi-structured interview technique. To this end, a semi-structured interview form comprised of 3 items which aim to reveal information about the participating students' views of oral folk culture and its importance; whether they have been engaged in any compiling activity in the field and, if they have, what their opinions about the professional gains achieved are was developed.

It was found that almost all of the pre-service Turkish teachers making up the study group of the current research find the oral folk knowledge is important and think that it should detected in its context. Moreover, the level of preparedness of the students not participating in the compilation was found to be high for the issues such as detecting, learning, teaching and transfer of the oral folk knowledge. Though the main themes of the both groups did not change, there are some differences of opinions on the priority of the written culture and internet etc.

On the other hand, the opinions of the participation students through which their experiences about the 3rd question were found to make positive contributions to the question "Is the fact that oral culture is a valuable heritage can be better taught to the pre-service teachers through the compiling works conduced in the field?"

From this point of view, the common effect expected from the study (in the light of the sample), is to enable pre-services teachers attending the departments of Turkish Teaching, Turkish Language and Literature to personally gain experience about the subject of "folk knowledge/oral culture" which happens on the field. In this way, the will learn that the information learned in the field, from resource persons through interviews; apart from mass media or textbooks, is a valuable heritage that should be protected. Thus, the pre-service teacher compilers will obtain the information they want to reach on certain topics on the field through face-to-face interviews with resource persons, and by doing so they will experience and learn in context. In this way, the student will taken out from the classroom which is also a requirement of the modern education and will be able to learn in the field and fulfil important national responsibilities such as registering, preserving and transferring intangible cultural heritage products. In this way, generations aware of important issues such as sustaining and transferring oral culture will be trained by teachers conscious about such issues.

In the final analysis, the importance of the oral culture in the context of preserving and transmitting the national culture should be taught to the new generation in the context, with experience in the field itself. The fact

that the courses with this content are included in the curriculum will contribute to the increase of 'attention' to the public knowledge and oral folk culture, which we think has not received sufficient attention yet. In our opinion, it is essential to bring the issue into action plan in the context of National Education policies in order to raise a new generation sensitive to national culture. According to us, it would be impossible to expect pre-service teachers who could not grasp the oral folk culture (with the field work, search museum…) which is a cultural heritage in their undergraduate programs to train students sensitive to their oral culture in the future. We need generations that will keep the national spirit of the country alive at all times, equipped with core values from teacher to student.

GİRİŞ

Bilindiği üzere ana dil, kültürel unsurlarla beslenen milli ruhun canlı tutulmasında en önemli unsurlardan birisidir. Ana dille taşınan kültürel unsurlar, gelişme ve değişmenin de ötesinde hızla küreselleşip tek tipleşmenin eşiğine gelmiştir. Bu bağlamda, Eğitim Fakültelerinin ana dil ve kültüründe öğretmen yetiştiren bölümlerinin önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Nitekim Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği gibi bölümlerden, Türklerin milli ruhunu besleyen değerlerin ve ata mirasının devralındığı milli kimliğin bilincinde öğretmenlerin yetiştirilmesi beklenmektedirler.

Dünya genelinde, kültürün küreselleşmesi veya tek tipleşmesi karşısında oluşturulan ve UNESCO'nun temel kültür koruma sözleşmeleri arasında yer alan "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi" nde kültür varlıklarının 'yaşayan' (sözlü gelenekte), 'sürdürülen' (uygulama) ve 'aktarılan' (kuşaklar arası) nitelikleri ön plana alınmıştır. Ayrıca metinde kültürel unsurları "okul içi ya da okul dışı eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarma" konusu önemle vurgulanmakta ve bu bağlamda sözleşmenin 14. maddesi "Eğitim, Duyarlılığın ve Kapasitenin Güçlendirilmesi" başlığıyla bu konuya odaklanmaktadır (Oğuz, 2013: 13-20; Kutlu, 2009: 13-18; Akyol, 2016: 149-170; Karabaşa, 2014: 99-104).

Oğuz (2004: 2013), UNESCO'nun çağrısı bağlamında, SOKÜM (somut olmayan kültürel miras) içeriğini kapsayan halk bilimi, halk kültürü konularının ilkokul, ortaokul ve liselerde ders olarak okutulması gerektiğine dikkat çekmektedir. Nitekim somut olmayan kültürel mirasın ortaokul müfredatına dâhil edilmesine bir örnek olan *Halk Kültürü* dersi, Türkiye'nin Sözleşmeye taraf olduğu tarihle eş zamanlı olarak uygulamaya konulmuş olup 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılından itibaren aşamalı olarak sisteme yerleştirilmiş ve yapılandırmacı kurama göre içeriği oluşturulmuştur (Akyol, 2016:149-170).

Hâlihazırda seçmeli konumda bulunan *Halk Kültürü* dersi, 2018 Öğretim Programına göre, 5 ve 8. sınıflarda her sınıf düzeyi için haftada 2 ders saati olmak üzere hazırlanmıştır. Programda, öğrenme alanlarındaki sekiz temel yetkinliğin yanı sıra, öğrencilerin gözlem, değişim ve sürekliliği algılamaları, **sosyal ve kültürel katılım gibi becerileri kazanmaları** üzerinde önemle durulmaktadır. Ayrıca, programının özel amaçları arasında öğrencilerin somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesinde tanımlanan, kültürel mirasın, aktarılması, korunması, yaşatılması ve geliştirilmesi gerekliliğini fark etmelerini sağlanması, halk kültürü öğelerini benimsenmesi ve her fırsatta benimsetmeye çalışmalarını sağlamak ifadeleri de yer bulur (*Halk Kültürü* dersi Öğretim Programı 2018, http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018pdf, erişim tarihi: 28.04.2019). Kanımızca, milli kültürü aktaran bu türden dersler "seçmeli" değil, "zorunlu" olarak MEB'in her kademesinde bulunmalıdır.

Güzel'e göre (2003: 70), bir öğretmende "genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi bulunmalıdır, aksi durumda yetiştirilen öğrencilerin başarılı olacağı düşünülemez. Nitekim MEB ortaokullar bünyesinde "Halk Kültürü" dersini verebilmek için aynı zamanda özel alan bilgi ve becerisi de gerekmektedir. Bu da, konuda donanımlı formasyon sahibi, Halk Bilimi, Türk Halk Bilimi bölümü mezunlarının yanı sıra, Türkçe Öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile mümkün olacaktır. Son yıllarda (Akyol, 2015) bu derslerin daha çok Türkçe veya Sosyal Bilgiler öğretmenlerince yürütüldüğü ortaya konulmaktadır. Gürgil ve Oğuz'un (Gürgil, 2017 ve Oğuz, 2013), da bu konunun altını önemle çizdiği üzere, SOKÜM Sözleşmesi'nin bir gereği olarak, 'kültür eğitiminin' öğretmenlik eğitimi veren tüm fakülte ve bölümlerde zorunlu bir ders olarak uzmanlarca verilmesi sağlanmalıdır. Bunun yanında, son dönem çalışmalarda da halk kültürü dersinin uzman öğreticilerle yapılmasının önemi vurgulandığı görülmektedir (Canbay, Nacakcı, Ece 2019: 92).

Çağdaş öğretim stratejilerinin ana hedefi öğrenci merkezli olabilmedir. Hem Eğitim Fakültesinde bugünün öğrencisi geleceğin öğretmen adayları hem de onların ileride yetiştirecekleri öğrenciler, kendi sosyo-kültürel bağlamları içinde **kültür kodlu** ders konularını araştırıp bularak, sorgulayarak, öğrenerek yapılandırmalıdır. Öğretmen adayları, ileride öğrencilerinden de beklentileri olacak olan "sosyal ve kültürel katılım" gibi becerilerini geliştirmeli, yapılandırarak kazanım haline dönüştürmelidir. Çağdaş öğretimin merkezinde olan Yapılandırmacılık, "insanların yalnızca kendi yaptığını anladığını" ifade eden 18. yy düşünürü Giambattista Vico'nun çalışmalarına kadar dayandırılır (Arslan, 2007: 47). Burada "insanın kendi yaptığını daha iyi anladığı"nı anahtar ifade olarak alırsak, *Halk Kültürü* gibi kültür içerikli derslerin amaçlarının öğrencilerde kazanımlar olarak yerleşebilmesi için ilkin, bu dersi verecek öğretmen

adaylarının yapılandırmacı eğitimin de gereği, sosyo-kültürel bağlamın içinde araştırıp öğrenerek deneyim kazanmalarını sağlamak elzemdir.

Tüm bu bilgilerin ışığında çalışma, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı son sınıf öğrencileri örnekleminden hareketle öğretmen adaylarının "eğitimde kültürel yaklaşımlar" bağlamında sözlü halk bilgisi ürünlerini sınıf dışı ortamlarda, bağlamın içinde öğrenebilmeleri ve böylece *Halk Kültürü* dersi özel amaçlarında da vurgulandığı gibi sözlü halk kültürü öğelerini benimseme ve benimsetebilme amacı üzerine kuruludur. Çalışmanın ileriye dönük hedefi, milli kültürü koruma-nakletme bağlamında, yazılı bilgi dışında sözlü kültürün bizzat sahada bağlamın içinde tecrübe edilerek öneminin kavratılması, bu içerikte derslerin Milli Eğitimden Yükseköğretime, öğretim programlarında yer alması ve Eğitim fakültelerinde henüz yeterli ilgiyi görmediğini düşündüğümüz halk bilgisine, sözlü halk kültürüne olan 'dikkat'in artmasına katkı sağlanması şeklinde ifade edilebilir. Bu araştırmanın öngörülen yaygın etkisi ise, nitel- özellikle Fenomenoloji yöntemi gibi- ya da nicel veya karma araştırma yöntemleriyle farklı üniversitelerde, bölgenin sosyo-kültürel farklılıkları da göz önünde tutularak çok daha fazla öğretmen adayıyla lisans üstü düzeyde benzer çalışmalar yapılabilir olmasıdır.

YÖNTEM

ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma konusuna "yorumsamacı" nitel yaklaşımda, "temel nitel araştırma" deseniyle yaklaşılmıştır. Sharan B. Merriam (2009: 22), bütün nitel araştırmaların yorumsamacı olduğunu ve bu sebeple de tüm bu yorumsamacı çalışmaları "temel nitel araştırma" olarak tanımlamayı uygun görür. Nitel araştırmaların temel özelliği, bireylerin gerçeği sosyal dünyaları ile etkileşimleri içinde nasıl inşa ettiği üzerinde yoğunlaşmasıdır. Temel nitel araştırmaları yöneten araştırmacı, insanların yaşamlarını nasıl yorumladığı, dünyalarını nasıl inşa ettikleri, deneyimlerine ne anlam kattıkları ile ilgilenir. Bütün amaç insanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl kavradığını anlamaktır. Temel nitel çalışmalar, bütün disiplinler ve uygulama alanlarında görülebilirken Eğitim alanında daha yaygın araştırma biçimleridir. Veriler, görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yolu ile toplanır (Merriam, 2009: 22).

ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma grubunu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya toplamda 19 Türkçe Eğitimi son sınıf öğretmen adayı/öğrenci katılmış olup bunlardan 11'i kız, 8'i erkek öğrencidir. Gönüllü ve Basit- Rastgele yöntemle seçilen örneklem grubunda, 9 öğrenci (4 kız, 5 erkek) çalışma

için derleme yapmayı tercih etmiştir. Kalan 10 öğrenci ise derleme etkinliğine katılmayıp sadece, derlemeyi tamamlayan 9 öğrenciyle eş zamanlı uygulanan yarı yapılandırılmış form sorularını yanıtlamışlardır. Basit rastgele örnekleme (Simple Random Sampling), sadece şans unsuruna göre öğelerin/ bireylerin çalışma için seçilmesine imkân sağlayacak şekilde örnek gurubunun belirlenmesi esasına dayanan bir örnekleme yöntem olup çalışma evrenindeki tüm öğelerin örnek için eşit şansta seçilme olanağına sahip olmalarını sağlar. Her öğe, aynı oranda, örnekte yer alabilme şansına sahiptir (Böke, 2017: 111).

VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi toplamayı kapsamakta ve görüşülen kişiye kendini daha iyi ifade etme imkânı sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2012: 66). Araştırmada öğrencilere, sözlü halk bilgisinin, sözlü kültürün öneminin yordandığı; bugüne kadar halk kültürü konusunda sahada derleme yapıp yapılmadığının sorgulandığı; yapıldı ise mesleki kazanımlara ilişkin görüşlerin bildirilmesini sağlayan, 3 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış form hazırlanmıştır. Sorularının hazırlanmasında SOKÜM ve Türkçe Eğitimi bağlamında ilgili alan yazın taranmış ve güncel seçmeli *Halk Kültürü* dersi öğretim programı, yeterlik ve özel amaçlarına odaklanılmış, ders öğretim programına kapsayıcı (özelden genele) bakış açısıyla yaklaşılmıştır.

Derleme yapmayı tercih eden 9 öğrenciye, derleme yöntemi ve sorular hakkında kısaca bilgi verilmiş ve Muğla şehir merkezi/Menteşe'de ortalama 40 yaş üzeri kişilerle derleme yapmaları için bir-iki haftalık süre tanınmıştır. Öğrencilere, rahatlıkla en az biri hakkında veri bulabilecekleri şu derleme soruları verilmiştir: "Mâni, ninni, tekerleme, bilmece, masal, fıkra, efsane, bilir misiniz? Halk inançlarından neler bilirsiniz? Örneğin, canlı, cansız varlıklarla, tabiat olaylarıyla, nazar, fal, büyü, yatır, yağmur duası, hıdrellez, uğur, bereket vb. ilgili ne gibi inanışlarınız vardır?" Öğrencilerden ayrıca kaynak şahısların rızası doğrultusunda, ses kayıtları, resimler vb. derleme materyalleri de istenmiş, bu konuda da öğrenciler bireysel becerileri bağlamında gönüllü ya da serbest bırakılmışlardır. Ancak verilerin ses kayıtları yahut görüntülü konuşmaların bilgisayar ortamında Word dosyası haline gerilerek dosyalamaları rica edilmiştir. [Kalan 10 öğrenciye (7 kız, 3 erkek sınıf içinde, ders öncesinde, rastgele yöntemle tespit edilmişlerdir) ise derleme çalışması yaptırılmamıştır.] Derleme çalışmasını tamamlayan öğrenciler dâhil tüm örneklem gurubuna (19 öğrenciye) eş zamanlı yarı yapılandırılmış formlar uygulamıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmada, nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden biri olan "içerik analizi" kullanılmıştır. İçerik analizi, belirleyici kodlamalarla yazılı, görsel ya da işitsel bir içeriğin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2012: 88). Creswell (2013: 179) nitel araştırmada içerik analizi işlem basamaklarını, verilerin hazırlanması ve organizasyonu; verilerin kodlanması, kodların ilişkilendirilmesiyle temalara indirgeme; bulguları sunma ve yorumlama olarak ifade etmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilmek, kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde fark edilemeyen kavram ve temalar, bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek 2004: 175).

Bu araştırmada verilerin analizi aşamasında, formlardaki metinler, çalışmanın temel sorusu merkeze alınıp dikkatle okunarak kodlanmış, **öğrenci cevaplarından hareketle** ana tema ve birbiriyle ilişkili alt temalar oluşturulmuştur. Sonrasında bulgular ve tartışma bölümünde, kodlar, ana ve alt temalar düzenlenmiş, ilgili sorulardan hareketle, sistematik bir şekilde temaların altında, öğrenci ifadeleri örnek olarak aktarılmıştır. Aynı bölümde tüm veriler karşılaştırmalı olarak araştırma amacına uygun bir biçimde yorumlanmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Formun **1. sorusu** "Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden? a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı vd.) b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat vb. yapma)" şeklinde idi. **Derleme yapan öğrencilerin** (E: Erkek, K: Kadın) cevaplarında ilk sorunun ana teması ve bu bağlamda tespit edilen alt temaları şu şekilde vermek mümkündür. Ana tema: "Kültürel değişim ve sürekliliğin algılanması bağlamında sözlü kültür ve önemi" olup buna bağlı 3 alt tema tespit edilmiştir. 1. alt tema "kültürel herhangi bir konuda halkın bilgisi için sözlü kaynağı tercih etme" şeklinde olup 7 öğrenci (K1, K2, K3, K4, E6, E8, E9) metni bu alt temayı içermektedir. 2. alt temayı ise "Kültürel herhangi bir konuda halkın bilgisi için ilkin sözlü sonra yazılı kaynağı tercih etme" ifadeleri oluşturur. Bu konuda benzer ifadeler E7'de görülür. 3. alt tema ise, "Kültürel herhangi bir konuda halkın bilgisi için her iki kaynağı da tercih etme" şeklindedir. E5'in "Konu ile ilgili tüm kaynakları alırdım. Çünkü sözlü kültürde bilgi daha rahat değişime uğruyor." ifadeleri bu temayı içermektedir. Buradaki 9 öğrencinin derleme yaptıkları göz önünde tutulduğunda, K2 gibi öğrencilerin "Kültürel konularda kaynak olarak başta halkın bilgisine başvurmak daha doğru olur. Çünkü kültürü yaşatan ve yaşayan halkın kendisidir. O yüzden halk bilgisi konularında

başat kaynak halkın ta kendisidir." şeklindeki cevabı yahut diğer öğrencilerin de konuya benzer açılardan (örneğin K1: "Sözlü kaynakları ilk sıraya alırdım. Çünkü yazılı kaynaklardaki bilgiler zaten derlenmiş. Oysa sözlü kaynaklar, zengin bir hazinedir. Yaşayan, gören, bilen insanlardan öğrenmek, onların ağzından dinlemek ayrı bir zenginliktir.") yaklaşımları sahada derleme çalışmasının sözlü kültür açısından öneminin anlaşıldığının henüz ilk sorudan işaretidir.

Diğer taraftan, **derlemeye katılmayan 10 öğrenci** metinlerinde ilk sorunun ana temaları değişmezken yine cevaplardan hareketle alt temalarda bazı değişimler gözlenmektedir. "Kültürel değişim ve sürekliliğin algılanması bağlamında sözlü kültür ve önemi" konulu ana temanın 1. alt teması "kültürel herhangi bir konuda halkın bilgisi için sözlü kaynağı tercih etme" şeklinde olup 4 öğrenci (K10, K11, E12, E19) metni bu alt temayı içermektedir. Daha öncesinde derleme ya da saha çalışması yapılmadığı halde, 4 öğrencinin sözlü kültür ve bağlamını/ortamını öne çıkaran cevaplar vermesi gelecekte MEB kurumlarında, seçmeli *Halk Kültürü* dersine girebilecek öğretmen adayları adına ümit vermiştir. Nitekim E11'in "Çünkü toplumla ilgili en doğru bilgileri o toplumun bir parçası olan birey verebilir." ve E12'nin "Çünkü yazılı kaynaklarda yazan kişi kendi duygu ve düşüncelerini de ekleyebilir, bu yüzden o ortamı gidip gözlemek her zaman daha sağlıklı bilgiler verir." cümleleri, görüşlerimizi doğrular niteliktedir. 2. alt tema ise, "Kültürel herhangi bir konuda halkın bilgisi için yazılı kaynağı tercih etme" şeklinde olup 5 öğrenci (K13, K14, K15, K16, K18) metninde rastlanmış ortak görüştür. Öğrenciler ilk soru için yazılı kaynağı, doğruluğu ve hızlı-kolay erişimi oluşu gibi nedenlerle birinci tercihlerine almışlardır. Diğer taraftan bizce henüz sahada derleme çalışması etkinliğine katılamadıkları için sorudaki "halkın bilgisi"ne başvuru anahtar ya da ipucu kavramını göz ardı etmiş olmaktadırlar. 3. alt tema ise, **"**Kültürel herhangi bir konuda halkın bilgisi için her iki kaynağı da tercih etme" içerikli olup "ilk olarak yazılı kaynakları ön plana alıp varsa sonra sözlü kaynaklar" ifadesiyle E17'nin cevap metninde görülür.

Formun 2. sorusu "Sözlü kültür ya da sözlü halk bilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendirirsiniz?" şeklinde idi. Bu bağlamda, **derleme yapan gurubun** ana teması "SOKÜM sözleşmesinde tanımlanan kültürel mirasın tespiti, korunması, aktarımını fark etme" şeklinde olup 1. alt tema "Sözlü kültürün (tespiti, korunması, aktarımı bağlamında) önemine inanma" konuludur. Bu konunun metinlerde ortak sahipleri ise derlemeye katılan tüm öğrencilerdir. (K1, K2, K3, K4, E5, E6, E7, E8, E9) Metinlerde dikkati çeken unsurları; ağız özellikleriyle halk bilgisinin korunması gerekliliği (K1), sözlü kültürün bir değer oluşu (E9, K2), medeniyet veya uygarlığın mimarı oluşu (E6), aktarımının önemi (K1, K2, E6) şeklinde vermek mümkündür. 2. alt tema ise "Sözlü kültürün yazılı

kültürden farkını bildirme" şeklinde olup K1, K3, K4, E5 olmak üzere 4 öğrenci bu temayı içeren bilgiler vermiştir. Örneğin K1, "Bunların yazılı olmaması onları daha az değerli yapmaz. Aksine halk içinde sözlü bir şekilde yaşamaları onların zamana meydan okuyacak kadar güçlü olduklarını gösterir." şeklinde görüşlerini dile getirmektedir. 3. alt tema "Yazılı olmaması bazen aktarım problemi doğurur, değişim olur." şeklindedir. Bu konuya da E6 ve E7 dikkat çekmiştir. 4. alt temada ise "Sözlü kaynaklar, önemlidir ancak güvenilir değildir." ifadesi sadece E8'de yer almaktadır. Diğer taraftan aynı öğrenci, güvenilir bulmadığı bu kaynakların "Her ne kadar güvenilir kaynak olmasalar da milli servettir." seklindeki ifadesiyle milli değerine de dikkat çekmektedir. 5. alt temada ise, kültürün değişken oluşunu E6 ve E7 belirtmektedir.

Diğer taraftan, **derlemeye katılmayan 10 öğrenci** metinlerinde, 2. soru bağlamında, ana tema değişmezken cevaplardan hareketle alt temalarda bazı değişimler gözlenmektedir. Bu bağlamda "SOKÜM sözleşmesinde tanımlanan kültürel mirasın tespiti, korunması, aktarımını fark etme" konulu ana temanın 1. alt teması "Sözlü kültürün (tespiti, korunması, aktarımı bağlamında) önemine inanma" şeklinde olup konuyla ilgili saha tecrübeleri olmamasına rağmen 9 öğrenci (K10, E11, E12, K13, K14, K15, K16, E17, K19) metninde bu alt tema mevcuttur. Buna göre, şu unsurlar öne çıkmaktadır: "Kesinlikle önemlidir, korunmalıdır. E12, K14"; "Toplum olarak kültürümüzü koruyup yeni nesillere aktarmalıyız. E12"; "Çünkü hayatın bilgisini, birikimini barındırır. Korunması gereklidir. K13"; "Bu kişiler, söylenceler vb. kültür taşıyıcısıdır. K15"; "Geçmişten günümüze gelen, geçmişe kaynaklık eden şeylerdir. E16" "Bir milletin yaşanmışlıklarına ışık tutar. E17"; "Her ne kadar, sözlü ürünler de olsa, onlar bizim mirasımızdır. Bu yüzden korunması gereklidir. K19". Kanaatimizce, buradaki her bir öğrencinin derlemeye katılmadığı halde sözlü kültürün değerli bir miras olup tespiti, korunması, aktarımı bağlamında önemine inanması, umut verici bir şekilde, her bir öğrencinin örgün ve yaygın eğitimden bugüne kazanımlarını bizlere göstermektedir. [Diğer taraftan, önceki dönem lisans derslerinde tarafımızdan bu konunun öneminin vurgulanmış olmasının da cevaplara yansıyacağını çalışmanın objektifliği açısından göz ardı etmemek gerekir.] 2. alt temada ise "Yazılı kültürün sözlü kültürden farkını bildirme" konusu yer almaktadır. E11, K15, E17'nin metinleri, sözlü kültürün yok olmaması, tespit edilip yazıya geçirilmesi konusunda ortak noktada buluşur. 3. alt tema "Sözlü kültürün yazılı kültürden farkını bildirme" şeklinde olup K10, "Yazılı bilgiler olmadıkları için bize tam olarak doğru bilgiyi vermeyebilirler." şeklindeki ifadeyle yazılı kültürün sözlü kültürden farkını sunmaktadır. Diğer taraftan aynı alt temanın sözlü kültür bağlamında yorumunu ise, "Yazılı olmaması sözlü kültürü önemsiz yapmaz. Tarihe baktığımız zaman yazılı kültürden önce sözlü kültür vardı. E12" ve "Örf, gelenek, görenek, anane bizim geçmişimizdir. Yazılı olmasa bile bir geçerliliği vardır ve bu herkesçe

kabul görmüştür. K16" ifadeleri ile 2 öğrencide görmekteyiz. Alt tema 4'te ise, "Yazılı olmaması bazen aktarım problemi doğurur, değişim olur." konusu K10, K13, K15, K18' de dikkatimizi çekmektedir. Alt tema 5'te "Söz uçar yazı kalır; söz, zamanla unutulur." konusu ise, E11, E17'de sözlü kültürün kayıt altına alınması, korunması bağlamında ortak dikkat olarak belirmektedir. Alt tema 6'da ise "Her ikisi de önemlidir." yaklaşımıyla K14, "Toplumu var eden kültürdür. Bunda yazılı ya da sözlü olmasının bir farkı yok." ifadesiyle konuya dikkati çekmektedir.

Formun 3. Sorusu "Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğretilerinizin gelecekteki mesleki yaşantınızda size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?" şeklinde idi. Bu bağlamda, **derleme yapan gurubun** ana teması "Bağlam veya sosyo-kültürel ortama katılımla halk bilgisini/kültürünü öğrenme, sözlü kaynakların önemini kavrama" olup 1. alt teması da **1a.** Sahada derleme çalışması yapma; **1b.** çalışmadan hareketle sözlü kaynakların önemine inanma şeklinde belirlenmiştir. K1, K2, K3 söz konusu soruya alt temalar bağlamında 1a ve 1b olacak şekilde cevap vermiştir: "Evet yaptım. Bu çalışma sayesinde sözlü halk kültürümüzün, insanımızın zengin kültür birikimini gördüm K1"; "Daha önce Muğla'nın sözlü halk kültürü ve dini inanışları, batıl inanışları ile ilgili bir saha araştırması yaptım. Bu sayede halk ile birebir samimi bir ortamda Muğla halk kültürüyle tanışma fırsatım oldu. Bu çalışma sayesinde, halk bilgisinin toplumumuz için ne kadar önemli olduğu ve ona sahip çıkmamız gerektiğini anlamış oldum. K2"; "Evet yaptım. İlerideki hayatıma ve bugünüme katkısı olduğunu düşünüyorum. K3". İlk öğrenci metninde "insanımızın zengin kültür birikimini görme" ifadesi; 2. Öğrenci metninde, "halk ile birebir samimi bir ortamda, Muğla halk kültürü ile tanışma fırsatı"; 3. Öğrenci metninde de "deneyimin birey olarak yaşantıya katkısı" başlıkları ön plana çıkmaktadır. Tüm bu ifadeler, bu türden kültürel etkinliklerin yazılı metinler, bilgisayar ortamı vb. ile sadece sınıf içinde değil, sınıf dışı ortamlarda, bizzat sosyo-kültürel bağlamın içinde tecrübe edilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Geriye kalan tüm öğrenciler (K4, E5, E6, E7, E8, E9) ise, sadece 1a. maddesine değinerek derleme yaptıklarını onaylamaktadırlar. Nitekim derleme ya da mülakat, gözlem, anket gibi içerikleriyle daha metodik kapsamdaki saha çalışması Türk Halk Bilimi için kaynak şahıs verileri bağlamında çok kıymetlidir (Teke 2015: 300).

Alt tema 2'de ise, "Ulaşılan sözlü halk bilgisini eleştirel (olumlu-olumsuz) bakış açısıyla değerlendirme" içeriği yer almakta olup E8 dışında derlemeye katılan tüm öğrenciler eleştirel bir gözle yapılan etkinliğe yaklaşabildikleri dikkati çekmektedir. Metinleri okurken ilk dikkatimizi

çeken ve öğretmen adayı adına önemli bulduğumuz kazanımları şu şekilde ifade etmek mümkündür: "dedelerinin ninelerinin bildiklerini anlatması, anlatırken ki yerel söyleyişleri, görmüş geçirmiş hallerinden öğreneceğimiz çok şey olduğunu fark etme K1"; "sözlü kültüre tanık olma K2"; "sözlü kültürü öğrenme K3"; "kültürel değerlere ne oranda sahip çıktıklarını gözlemleme; görüşmelerdeki samimi tavır K4"; "yöresel ağız ve önemi E5"; "herkesçe anlaşılabilecek arı bilgi E7"; "yüzyıllar önceki bir olay sanki dün yaşanmış gibi anlatılıyor E7" Öğrencilerin tüm bu deneyimlerinden kâğıda damlayan ifadelerinde, genelde "dil –kültür – millet bağı bilincinin yerleştiği; özelde ise, bireysel mesleki tecrübe-birer anı kazandıkları, kültür bağlamında ders materyalleri, yazılı basın, TV, bilişim gibi kitle iletişim araçları dışında, sözlü kültürün asıl dünyasının sosyo-kültürel bağlam/sahanın bizzat kendisi olduğunun farkına vardıkları gözlenmektedir. Bunun dışında derleme yapan öğrencilerden E6 "Sözlü olarak yaptığım görüşmelerde kişilerin sorulara olan tutumlarının etkili olduğunu gördüm. 'Neden bu konu? Niçin bu konu?' dediklerinde açıklama istediklerini fark ettim. Sorulara uygun yanıtları alabilmek için doğru, sade ve yalın bir üslup kullanılması gerektiğini gördüm." ifadeleriyle aslında yapılan sınıf dışı etkinliğin, kazanımlarının yanı sıra çok da kolay olmadığını yansıtmaktadır. Nitekim derlemede kaynak şahıslardan sözlü kültür konularında bilgi alabilmek için öncelikle konuya ve bağlama bireysel tutum ve yaklaşım çok önemlidir. "Gözlemlediğim kadarıyla insanlar, biraz çekingen davranıyor. Normal bir günde anlattıklarını biz sorunca anlatamıyor. E9" Burada da E6'ya benzer bir yaklaşım gözden kaçmıyor. Eğer kaynak şahsın sözlü kültür konusunda donanımlı olduğuna kanaat getirildiği halde istenilen bilgi aktarımı sağlanmıyorsa, derleme esnasında kaynak şahsa yaklaşım, kullanılan nezaket dili, derlemecinin yanındaki ses kayıt, görüntü cihazları vb. ekipmana kadar bu konunun çok yönlü ele alınması gerekmektedir (Ekici 2004: 70). Nitekim derlemeci, eğer sözlü kültürü, değerli bir miras olarak görüyorsa, ilk deneyiminde de olsa yılmamalı, tüm bunları acemilik dönemi olarak görebilmelidir. Ayrıca sahada çalışma yapabilmek için ilkin eylemin *etik* (Aksan vd. 2002) boyutunu kavramak gerekmektedir. Nitekim hiçbir kaynak şahısla rızası olmadan herhangi bir konuda görüşme, resim çekme vb. yapılmamalıdır.

Alt tema 3'te ise, "Mesleki yaşantıya kazanımı fark etme" ortak görüşü, bütün öğrenci metinlerine yansımıştır. Kanımızca bu çalışmanın en önemli yerlerinden birisi de bu bölümdür. Nitekim tüm öğrencilerden olumlu dönütler alınmış ve bu görüşlerde şu ifadeler ön plana çıkmıştır: "büyüklerle daha sık sohbet etme, büyüklerinin yaşayan tarih ve tarihin, kültürün şahidi oldukları konusunda öğrencileri bilinçlendirme K1"; "öğrencilere bilgileri aktarma K2"; "öğrencilere en azından yakın çevredeki büyükleriyle konuşmaları için öğütler verme, onların geçmişlerini ve yaşadıkları toplumu daha yakından öğrenmelerini sağlama

K3"; "değerlere sahip çıkıldığını görmek ve bu değerleri öğrencilere aktarma K4"; "şayet imkân bulunursa kaynak şahsı sınıfa getirebilme, öğrencilerden bu kültürü aktarmasını bekleme E5"; "öğrencilere bu konuyla ilgili görseller üzerinden neler yaşadığımı ve hangi zorluklarla karşılaştığımı anlatma" E6; "bilgiler, günlük yaşantının içinde gizli, kaynak kişilerin yüzlerindeki yaşanmışlık duygusunu görebilme E7"; "öğretmenlik mesleğinde öğrencilere saha çalışması yaptırmak isteme E9". Bu bölümün metinleri arasında özellikle öne çıkan ve tarafımızdan da önemsenen bir öğrenci cevabı ise şu şekildedir: "Meslek hayatımda birçok faydası olacağına inanıyorum. Yöre halkını ve öğrencileri tanımamda faydası olacaktır. Öğrencilerime de bu bilgileri uygulamalı öğretirim. Beklentim ise, görüşmelerini verimli yapabilmeleri olurdu. E8" Kanımızca bu cümleler çalışmanın amacını, mesajını açıkça verebilmektedir. Nitekim bizce bu çalışmanın en önemli çıktısı, öğrencilerin sahadaki konuyla ilgili deneyimleri ve bu bağlamda öğretmenlik meslekleri ve milli kültür adına kazanımlarıdır.

Diğer taraftan, **derlemeye katılmayan 10 öğrenci** metinlerinden hareketle 3. soru konusunda da ana tema ve alt temaların değişmediği ifade edilebilir. K10, E11, E12, K13, K14, K15, K16, E17 kodlu öğrencilerin tümü formda 3. soruyu-"Hayır (görüşme/derleme) yapmadım" şeklinde benzer ifadeler dışında -yanıtsız bırakmışlardır. Sadece iki öğrenciden (K18, K19) bu soruda dönüt alınmıştır. Buna göre, ana tema "Bağlam veya sosyo-kültürel ortamın içine katılımla halk bilgisini/kültürünü öğrenme, sözlü kaynakların önemini kavrama"; Alt Tema 1a. Sahada derleme çalışması yapma; 1b. Çalışmadan hareketle sözlü kaynakların önemine inanma" şeklinde olup K18 kodlu öğrenci formda, "1a.Evet, 1b. anneannem ile 'eskiden günlük yaşantınız nasıldı?' konulu bir derleme çalışması yapmıştım. Bu ortaokul dönemine denk geliyordu. Bunu kayıt altına almıştım." ifadelerine yer vermiştir. Öğrenci, bu soruyu geçmişteki öğrenim döneminden örneklemiştir. Nitekim nitel bir çalışmanın esnek yapısı bağlamında, her veri bir sonuçtur. Daha açık ifade etmek gerekirse, K18'in metni, örgün eğitim sürecinde sınıf dışı etkinliklerin anılarda veya bellekte yer etmesine güzel bir örnektir. Bir başka öğrenci de derleme yapmaması ve bunu da belirtmesine rağmen, ilkokul sıralarındaki masal ödevini hatırlamakta ve onu formda ifade etmektedir: "Hiç derleme çalışması yapmadım, ama ilkokul öğretmenimiz bizden bir masal öğrenmemizi istemişti. Biz de araştırma yapmıştık. K19". Alt tema 2'de ise "Ulaşılan sözlü halk bilgisini eleştirel (olumlu-olumsuz) bakış açısından değerlendirme" ifadeleri yer almakta olup K18, "Geçmiş ile bugünü karşılaştırmamda bana yardımcı olmuştur."; K19 "Yeni şeyler öğrenip sınıfta paylaşmak güzel bir duyguydu." ifadelerine yer vermişlerdir. Alt tema 3'te "Mesleki yaşantıya kazanımı fark etme" konusunda da K18, "Gelecekte mesleki yaşantımda da öğrencilerime bu tür yaşayarak, duyarak öğrenmenin katkı sağlayacağı görüşündeyim."

ifadelerine yer verirken, K19 "Eğer araştırma yapmış olsaydım, öğrencilerime deneyimlerimi yaşadığım süreci anlatırdım." demektedir. Her iki öğrencinin cevaplarında, sosyo-kültürel ortamın içine katılımla halk bilgisini/kültürünü öğrenme, sözlü kaynakların önemini kavrama konulu ana temanın özde yer bulduğunu hatta öğrenim hayatları içinde bu etkinliğe hazır bulunuşluluk düzeylerinin yüksek olduğunu vurgulamak mümkündür.

SONUÇ

Tüm bu bilgilerin ışığında çalışma, evrensel bağlamda SOKÜM ve örgün eğitim, mili bağlamda ise, Milli Eğitim – Ortaokullar- *Halk Kültürü* dersi özel amaçlarını öğrencilere kavratabilme bağlamında, öğretmen yetiştiren programlar adına önemli çıktılar sunmaktadır. Çalışmanın örneklem grubundaki Türkçe Eğitimi bölümü öğretmen adayları, derlemeye katılan ve katılmayan ancak formu gönüllü olarak özenle dolduran öğrencilerin neredeyse genelinde, sözlü halk bilgisinin önemsendiği, bizzat bağlamın içinde tespit edilip korunması gerektiği öz bilgi olarak gün ışığına çıkmıştır. Ayrıca derlemeye katılmayan öğrencilerin sözlü halk bilgisinin tespiti, öğrenilmesi, öğretilmesi, aktarılması vb. konularında saha çalışması için hazır bulunuşluk düzeylerin yüksek oluşu da dikkati çekmektedir. Nitekim her iki grubun ana temaları değişmemekle birlikte, alt temalarda da dikkati çeken -bazı öğrenci metinlerinde sorudaki halkın bilgisi ipucuna rağmen yazılı kültürün, internet vb. öncelenmesi dışında- büyük farklar gözlenmemektedir.

Diğer taraftan, derlemeye katılan öğrencilerin 3. soruda deneyimlerini sergiledikleri görüşleri, bu çalışmanın "Sözlü kültürün değerli bir miras olduğu gerçeği, sahada derleme çalışması yoluyla Türkçe öğretmeni adaylarına daha iyi kavratılabilir mi?" şeklindeki araştırma sorusunun cevabına olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Nitekim çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı son sınıf öğrencileri (2018-2019 bahar dönemi) örnekleminden hareketle öğretmen adaylarının "eğitimde kültürel yaklaşımlar" bağlamında sözlü halk bilgisi ürünlerini sınıf dışı ortamlarda, bağlamın içinde öğrenebilmeleri ve böylece halk kültürü öğelerini benimseme ve benimsetebilme amacı üzerine kuruludur.

Buradan hareketle çalışmadan beklenilen yaygın etki, örneklem ışığında, Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği gibi ilgili alanlarda eğitim gören öğretmen adaylarının "halk bilgisi/ sözlü kültür" konusunu bizzat sahada tecrübe etmelerinin sağlanmasıdır. Böylece ders kitapları yahut kitle iletişim araçları dışında, sahada, görüşme yahut derleme yoluyla kaynak şahıslardan "öğrenilen" bilginin de korunması ve aktarılması gereken kıymetli miras olduğu kavranmış olacaktır. Buradan hareketle, öğretmen adayı derlemeciler, sınırları belirli konularda, sahada,

kaynak şahıslarla yüz yüze görüşme yoluyla ulaşmak istedikleri bilgiyi elde edecekler ve bunu da yaparak yaşayarak bizzat bağlamın içinde öğrenmiş olacaklardır. Bu durumda öğretmen adayı, modern eğitimin de gereği sınıf içinden çıkarılarak hem sahada öğrenmeyi gerçekleştirecek hem de somut olmayan kültürel miras ürünlerine (örneğin sözlü gelenekler konusunda, kayıt altına alma, koruma, naklini sağlama gibi) sahip çıkarak sorumluluklarını yerine getirmiş olacaktır. Böylece, sözlü kültürün yaşatılması, aktarılması gibi elzem konularda bilinçli öğretmenler tarafından yine bu konularda bilinçli yeni kuşaklar yetiştirilecektir. Bu araştırmanın bir başka yaygın etkisi ise, nitel- özellikle Fenomenoloji yöntemi gibi- ya da nicel veya karma araştırma yöntemleriyle farklı üniversitelerde, bölgenin sosyo-kültürel farklılıkları da göz önünde tutularak çok daha fazla öğretmen adayıyla lisans üstü düzeyde benzer çalışmalar yapılabilir olmasıdır.

Tüm bunlara ilaveten, Ortaöğretimin ilk kademesinde seçmeli ders konumunda olan "*Halk Kültürü*" dersini, üniversiteden Halk Bilimi bölümü mezunu ya da lisansüstü çalışmalarını Halkbilimi alanında yapmış Türkçe öğretmenlerinin bulunmadığı yerlerde, bugünün Türkçe öğretmenleri ya da geleceğin Türkçe öğretmeni adaylarının vermesi beklenmektedir. Bu durumda, Türkçe Eğitimi bölümlerinde Türk Halk Edebiyatı, Dil- Kültür gibi derslerin yanında genel kültür kodlu "Türk Halk Kültürü", "Türk Halk Kültürü ve Dil Eğitimi", "Dil Eğitiminde Türk Halk Bilgisi" vb. adlar altında derslerin de ders programlarında fazla geç kalınmış olmadan yer alması bizce somut olmayan kültürel mirasın öğretilmesi, unsurlarının tespit edilip korunması, nakli bağlamında önemlidir. Nitekim yaşayan kültürel miras olan sözlü halk bilgisi ve önemini, saha çalışmaları, müze araştırmaları vb. sınıf dışı etkinliklerle lisans programlarında kavrayamamış öğretmen adaylarından ileride bu konuda öğrenci yetiştirmelerini beklemek kanımızca büyük eksikliğimiz olacaktır. Öyle ki ülkenin milli ruhunu her daim canlı tutacak, öğretmenden öğrencisine öz değerlerle donatılmış bir nesle ihtiyacımız vardır.

Buraya kadar verilen bilgilerin ışığında, konuya bütünleyici bir ifade ile yaklaşılacak olunursa, çalışmanın en önemli çıktısı, öğrencilerin sahadaki konuyla ilgili deneyimleri ve bu bağlamda öğretmenlik meslekleri ve milli kültür adına kazanımlarıdır. Milli kültürü koruma-nakletme bağlamında sözlü kültürün önemi, bizzat sahada bağlamın içinde tecrübeyle yeni nesle kavratılmalıdır. Bu içerikteki derslerin öğretim programlarında yer alması Eğitim fakültelerinde henüz yeterli ilgiyi görmediğini düşündüğümüz halk bilgisine, halk kültürüne olan 'dikkat'in artmasına katkı sağlayacaktır. Kanımızca konunun Milli Eğitim politikaları bağlamında ivedilikle eylem planına alınması milli kültüre duyarlı yeni nesil yetiştirmek adına elzemdir.

KAYNAKLAR

Aksan, D. vd. (2002). *Bilimsel araştırmalarda etik ve sorunları*. Türkiye Bilimler Akademisi Bilim Etiği Komitesi, Mayıs 2002. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.

Akyol, P. K. (2016). Somut olmayan kültürel mirasın örgün eğitime uygulanması: Ağaraştırması (Webquest) örneği. *Millî Folklor*, 28 (111), ss. 149-170.

Akyol, P. K. (2015). *Somut olmayan kültürel miras ve eğitim: Halk kültürü dersi örneği.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Türk Halkbilimi Bilim Dalı, Ankara.

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), ss. 41-61.

Böke, K. (2017). Örnekleme. K. Böke (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, (5. Baskı) İstanbul: Alfa.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç., E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Canbay, A., Nacakcı, Z. ve Ece, S. A. (2019). Milli Kültür Değerlerinin Temel Eğitimde Yer Alması: Halk Kültürü Dersi Örneği. *Uluslararası Sanad Kongresi Bildiri Kitabı*, Editörler: Turan Sağer vd. Ankara: Gece Akademi, ss. 85-97.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Üçüncü Baskıdan Çeviri, Çeviri Ed. M. Bütün ve S. B. Demir) [*Qualitative Inquiry and Research Design*], Ankara: Siyasal.

Ekici, M. (2004). *Halk Bilgisi (Folklor): Derleme ve inceleme yöntemleri*. Ankara: Geleneksel.

Gürgil, F. (2017). Öğretmen adaylarının halk kültürüne yönelik algılarının incelenmesi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi* 6 (6), ss. 523-541.

Güzel, A. (2003). Türkçenin eğitimi öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Selçuk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı 13, ss. 63-86.

Karabaşa, S. (2014). Uygulamaları açısından somut olmayan kültürel miras ve folklor. *folklor/ edebiyat,* 20 (80), ss. 99-105.

Kutlu, M. M. (2009). Somut olmayan kültürel mirasın korunmasında eğitime yönelik ilk adım: Halk kültürü dersi. *Milli Folklor,* 21 (82), ss. 13-18.

Merriam, S. B. (2009). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir Rehber* (Gözden geçirilmiş yeni basım, üçüncü basımdan çeviri, Çeviri Ed. S. Turan), [*Qualitative Research A Guide to Desing and Implementation,* Sharan B Merriam (Third Edition)] Ankara: Nobel.

Oğuz, Ö. (2004). Araştırmaların tarihi / UNESCO ve halkbiliminin altın çağı. *Türk halk edebiyatı el kitabı*. Ankara: Grafiker.

Oğuz, Ö. (2013). *Somut olmayan kültürel miras nedir*? (2. Baskı) Ankara: Geleneksel.

Teke, S. G. (2015). Alan araştırmacısı olarak Sedat Veyis Örnek ve alan araştırmalarına katkıları. *folklor/ edebiyat,* 21 (82), ss. 299-310.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (4. Tıpkıbasım). Ankara: Seçkin.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

MEB (2018). *Halk kültürü dersi öğretim programı*. Erişim adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018pdf (Erişim tarihi: 28.04.2019).

EKLER

EK 1 - Derleme/Görüşme Soruları:

1. Mani, ninni, tekerleme, bilmece, masal, fıkra, efsane, bilir misiniz? Anlatabilir misiniz?
2. Halk inançlarından neler bilirsiniz? Örneğin, canlı, cansız varlıklarla, tabiat olaylarıyla, nazar, fal, büyü, yatır, yağmur duası, hıdrellez, uğur, bereket vb. ilgili ne gibi inanışlarınız vardır?

EK 2 - Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?

a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı….)

b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat…yapma)

2. Sözlü kültür ya da sözlü halkbilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendirirsiniz?

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğretilerinizin gelecekteki mesleki yaşantınızda size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

EK 3- Öğrenci formları Örnekleri

K

K ①

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı....)
   b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat...yapma)

Sözlü kaynakları ilk sıraya alırdım. Çünkü yazılı kaynaklardaki bilgiler zaten derlenmiş. Oysa sözlü kaynaklar zengin bir hazinedir. Yaşayan, gören, bilen insanlardan öğrenmek onların ağzından dinlemek ayrı bir zenginliktir.

2. Sözlü kültür ya da sözlü halkbilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendirirsiniz?

Önemlidir. Sözlü kültür sayesinde bilmeceler, hikayeler, tekerlemeler nesilden nesile aktarılarak aktaran kişinin ağzıyla, sesiyle bize gelir. Bunların yazılı olmaması onları daha öz değerli yapmaz. Aksine halk içinde sözlü bir şekilde yaşamaları onların zamana meydan okuyacak kadar güçlü olduklarını gösterir.

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğretilerinizin gelecekteki mesleki yaşantınızda size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

Evet yaptım. Bu çalışma sayesinde sözlü halk kültürümüzün, insanımızın zengin kültür birikimini gördüm. Yazılı kültürün ve kaynakların önemi asla inkâr edilemez fakat sözlü kültürümüzün yeri çok başka. İnsanların (dedelerin, ninelerin) bildiklerini anlatması, anlatırken kullandıkları yerel söyleyişleri, görmüş geçirmiş hallerinden öğreneceğimiz çok şey olduğunu fark ettim. Bu deneyimlerim sayesinde öğrencilerime büyükleriyle daha sık sohbet etmelerini onlardan öğrenecekleri çok şeyleri olduğunu söylerdim. Öğrencilerimden büyüklerinin "yaşayan tarih ve kültürün sahibi" olduklarının bilincinde olmalarını ve bunun bilincinde hareket etmelerini isterdim.

K ②

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı....)
   b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat...yapma)

Kültürel konularda kaynak olarak katta halkın bilgisine başvurmak daha doğru olur. Çünkü kültürü yaratan ve yaşayan halkın kendisidir. O yüzden halk bilgisi konularında birinci kaynak halkın ta kendisidir.

2. Sözlü kültür ya da sözlü halkbilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendirirsiniz?

Sözlü kültür dilden dile aktarılan ve toplumlar kültürüne sahip çıktığı sürece yaşatılabilecek değerlerdir. Halk kültürü yaşatıldığı sürece toplumlar devamlılığını sağlar ve gelecek nesillere kendi kültürlerini aktarır. Bunun için sözlü kültürümüzü yaşatmak ve ona sahip çıkmak zorundayız. Çünkü kültürüne sahip çıkamayan toplumlar yok olmaya mahkûmdur.

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğretilerinizin gelecekteki mesleki yaşantınızda size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

Daha önce böyle bir çalışma yaptım. Muğla'nın sözlü halk kültürü ve dini inanışları, batıl inançlarıyla ilgili bir saha araştırması yaptım. Bu sayede halk ile birebir, samimi bir ortamda Muğla halk kültürüyle tanışma fırsatım oldu. Böyle araştırmalar yapmak kültürümüzü yaşatmamıza ona tanık olmamıza yardımcı olur. Bu bilgileri gelecekte öğrencilerimizle paylaşma fırsatımız olduğunda bu bilgileri onlara da aktarma imkanı bulmuş olacağız.

Bu çalışma sayesinde halkbilgisinin toplumumuz için ne kadar önemli olduğu ve ona sahip çıkmamız gerektiğini anlamış oldum.

K 3

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı….)
   b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat…yapma)

B. seçeceğini kaynak olarak ele alırdım. Çünkü internetin her zaman için doğru bir kaynak olabileceğine inanmıyorum.
Ancak sözlü birçok yaşamış kişilerden elde edilen veriler çoğu zaman için doğrudur.

2. Sözlü kültür ya da sözlü halk bilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendirirsiniz?

Sözlü kültür her zaman diğer türlerden farklı ve önemlidir. Bu sebeple korunması gerekir.
Yazılı olmasının pek bir önemi olduğunu düşünmüyorum, kültür her türde aktarımı olması gereken bir unsurdur ve önemlidir.

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğretilerinizin gelecekteki mesleki yaşantınızda size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

Evet yaptım. İleride iş hayatıma ve bugünüme katkısı olduğunu düşünüyorum. Bu tip saha çalışmalarında öncelikle sözlü kültürü öğrendiğimiz için kıymetlidir. İleriki meslek hayatımda ise mutlaka öğrencilerime en azından yakın çevrede ki büyükleri ile konuşmaları için ödev vereceğim. Böylece onların da geçmişlerini ve yaşadıkları toplumu daha yakından öğreneceklerine inanıyorum.

K 4

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı….)
   b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat…yapma)

Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynakları değerlendirirdim. Kültürü sözlü kaynakları yardımı ile gözlemlemiz daha kolaydır.

2. Sözlü kültür ya da sözlü halk bilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendirirsiniz?

Evet sözlü kültür önemlidir. Korunması gerekmektedir. Yazılı olmadığı için nesilden nesile aktarımı zordur. Sözlü olarak daha kolay. Nesilden nesile aktarılırken kelimeler eksilir ve zamanla değişim gösterebilir.

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğretilerinizin gelecekteki mesleki yaşantınızda size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

Evet yaptım. Evet mesleki yaşantıma katkı... olacaktır. Yaptığım çalışmalarda kullanmış kültürel unsurlarına ne zaman nasıl rastladıklarını gördüm. Yaptığım çalışmanın görüşmelerdeki zamanlıyıklar bazı zor etkileri gördüm. Yaptığım çalışmanın öğrencilerime nasıl yaptığımı gösterdim ve bu unsurları öğrencilerime aktarmak önemlidir zaman yer almalıdır.

E (5)

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Size ve kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı....)
   b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat...yapma)

a) Konu ile ilgili tüm kaynakları alırdım çünkü sözlü kültürde bilgi daha rahat değişime uğrayor.

2. Sözlü kültür ya da sözlü halkbilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendirirsiniz?

Önemlidir. Kesinlike korunması gereklidir. Yazılı kaynaklarda olmayan şeyler burada olabilir

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğrencilerinizin gelecekteki meslekî yaşamlarında size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

Evet yaptım. Meslek hayatımın katkısı olacağına düşünüyorum. Bir çok yaşıya geçmemiş bilgi sözlü kültürde var. Onların ağızdan olduğu gibi anlatırım. Direkt sözlü anlatımı alıp sınıfa getiririm. Öğrencilerimden bu kültürü aktarmasını beklerim.

E

E (6)

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Size ve kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı....)
   (b) Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat...yapma)

Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynakları ele alırdım sözlü birebir görüşmeler kişilerin görüşlerini ifade etmesine fırsat verir. Kişilerin kendini özgün bir biçimde ifade etmelerini sağlar.

2. Sözlü kültür ya da sözlü halkbilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendirirsiniz?

Evet önemlidir günlük halkbilgisi yani sözlü kültür ürünler kültür hazineciliğine ve bugün "medeniyet ve uygarlık" kavramlarına hizmet etmektedir. Korunması gereklidir, yazılı olmaması bazen aktarım problemini ortaya çıkarır fakat değişiyoruz süreçlerden kültürel değişimi de temsil eder.

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğrencilerinizin gelecekteki meslekî yaşamlarında size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

Evet, yaptım. Sözlü olarak yaptığım görüşmeler de kişilerin sorulara olan tutumlarının etkili olduğunu gördüm. "Neden bu konu?", "Niçin bu konu?" sadelikleriyle açıklama istediklerini farkettim. Sorulara uygun yanıtları alabilmek için olağan, sade ve yalın bir üslup kullanılması gerektiğini gördüm. Öğrencilerime bu konuyla ilgili geliştirdiğim görsellerden neler yaşadığımı ve hangi zorluklarla karşılaştığımı anlatırım.

erkek

E7

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istese kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı....)
   b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat...yapma)

b şıkkı daha çok yazılı kaynaklarla ve doğru da o ana sözü gelmez. Ama sözlü bilgi yazılı bilgi araştırmaya geri dönüş bilgi

2. Sözlü kültür ya da sözlü halkbilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendiriniziz?

Önemlidir. Tarih öncesi yazı yazma olmadığı dönemlerde var olan bilgiler hep böyle aktarılmıştır. Ağızdan ağza ve sözlü sözlü ağızdan ağza yaşlıya yaşlıya geçirilmiş birçok bilgi kuşaklara kadar bilgi ile görülmüştür. Mesela bir yerde ölüm, doğum nasıl ve ne ile bağlıdır? Sözlü kültürün kaybolmamıyla bağlıdır.

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğrencilerinizin gelecekteki mesleki yaşantısında size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

Yaptım. Bu çalışmalarda bilgi çok ayrı halde ve birbiriyle karışmış olarak şekilde. Bu çalışmaları yazılı bir kaynakla karşılaştırdığımda özellikle bir etkinliği yazılı metnet ve kaynak kişinin anlatışıyla karşılaştırdığım da sözlü olarak anlatılan bilgi daha detaylı bu detayı yazıda anlatılabilir şekilde. Gelecek meslek yaşantımda kaydedecektir çünkü bilgiler günlük yaşamın içinde gizli. Öğrencilerime bu bilgileri kaynak ile Müzik dersinde uygularım. Bir masal bölüme ise kaynak kişilerin yürütmüş olduğu yaşamıyla ilgisinin anlatışında daha iyi ilham olarak aktarılırlar. Bir yıllık bir yaşamı bir şey sağlığı için yaşamış gibi anlatılıyor. Yazılan bu bölüme veya masal kısmına bu bilgilerle büyüyüp yaşadığımız çağı kaybetmiş oluyoruz.

E8

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istese kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı....)
   b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat...yapma)

Sözlü kaynaklar. Günümüzde yazılı kaynakların bulunmayan birçok bilgiye ulaşma sorunu var.

2. Sözlü kültür ya da sözlü halkbilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendiriniziz?

Önemlidir, korunması gereklidir. Sebebi ise daha önceki sorude belirttiğim gibi çok farklı bilgi içeriyorlar. Her ne kadar güvenilir kaynak olmasalar da millî servetimiz.

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğrencilerinizin gelecekteki mesleki yaşantısında size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

Evet yaptım. Mesleki hayatımda birçok faydası olacağına inanıyorum. Yöre halkını ve öğrencilerimi tanımamda yardımcı olacaktır. Öğrencilerime ise bu bilgileri uygulamalı öğretirim. Beklentim ise röportajlarını verimli yapabilmeleri olurdu.

V E

E3

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tam yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı.....)
   b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kıymetli kişilerle görüşme, mülakat....yapmak)

   Ben "b" seçeneğini seçerdim. Çünkü halk ile ilgili bilgilere birincil kaynaklardan ulaşmak daha sağlıklı olur.

2. Sözlü kültür ya da sözlü halkbilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendiriyorsunuz?

   Çok önemlidir. Çünkü sözlü kültür de bizim önemli bir değerimiz.

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğrettiklerinizin gelecekteki mesleki yaşantınızda size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu ilirden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

   Evet yaptım. Gözlemlediğim kadarıyla insanlar bana sıkılmadan dinlemişler. Normal bir şekilde anlattıklarını biz sorunca anlatamıyorlar. İlerde öğretmenlik mesleğinde ben de öğrencilerime saha çalışması yaptırmak isterim.

DERLEME YAPMAYAN ÖĞRENCİLERİN FORMLARI

K (70)

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı….)
   b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat…yapma)

b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar. Çünkü yazılı kaynaklara her zaman ulaşabilirsiz ancak sözlü kaynaklar yazının olmadığ zamanlardaki bilgileri bize verebilir.

2. Sözlü kültür ya da sözlü halkbilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendirirsiniz?

Önemlidir ve korunması gerekir. Yazılı bilgiler olmadıkları için bize kısa ömrü olan bilgileri verebilirler. Çünkü kişiden kişiye aktarılırken bilgide eksilme ya da ekleme durumları gerçekleşebilir.

STT→ Aktarımda bilgiyi yeniden üretilebilir bilgisi ekleyebilir.

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğretilerinizin gelecekteki mesleki yaşantınızda size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

Böyle bir derleme çalışması yapmadım.

E

E (11)

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı….)
   b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat…yapma)

Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklara başvururdum. Çünkü birinci elden bilgi sağlarlar ve bu bilgiler daha güvenilirdir.

2. Sözlü kültür ya da sözlü halkbilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendirirsiniz?

Sözlü kültür önemlidir ve kesinlikle korunması gerekir. Bu bilgilerin korunması ve gelecek nesillere aktarımının sağlanması için yazılı hale getirilmelidir. Aksi halde sözlü kültür zamanla varlığını kaybedebilir.

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğretilerinizin gelecekteki mesleki yaşantınızda size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

Herhangi bir görüşme yapmadım.

E (12)

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı....)
   b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat...yapma)

Halkın bilgisine ulaşmak için birinci kaynak yazılı kişiyle iletişime geçmek daha sağlıklıdır. Çünkü toplum hakkında en doğru bilgiyi o toplumun bir parçası olan birey verebilir.

2. Sözlü kültür ya da sözlü halkbilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendirirsiniz?

Kesinlikle korunmalı. Toplum olarak kültürümüzü koruyup yeni nesillere aktarmalıyız. Yazılı olmaması, sözlü kültürü önemsiz yapmaz. Tarihe bakıldığında yazılı kültürden önce sözlü kültür vardı.

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğretilerinizin gelecekteki mesleki yaşantınızda size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

Hayır yapmadım.

K (13)

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı....)
   b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat...yapma)

a-'yı ilk sıraya alırdım. Çünkü bilgiye ulaşmada yazılı kaynakların sözlüden daha doğru sonuç vereceğini düşünüyorum.

2. Sözlü kültür ya da sözlü halkbilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendirirsiniz?

Sözlü kültür en başta kültür olduğu için önemlidir. Çünkü halkın bilgisini, kültürünü barındırır. Korunması gereklidir. Yazılı kaynaklar olmasa da, hata payı olsa da önemlidir.

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğretilerinizin gelecekteki mesleki yaşantınızda size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

Hayır, böyle bir çalışma yapmadım.

K (14)

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı.....)
   b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat...yapma)

a'yı ilk sıraya alırdım, çünkü en güncel bilgiler ve daha kısa sürede sıkıştırılmış bilgilere ulaşmamı sağlar. Zaman açısından tasarruf sağladığı için

2. Sözlü kültür ya da sözlü halkbilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendirirsiniz?

Gerçekten önemli çünkü bir milletin, toplumun var olan kültürüdür. Bunda yazılı ya da sözlü olmanın bir farkı yok.

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğrencilerinizin gelecekteki mesleki yaşantınızda size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

Hayır yapmadım.

K (15)

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı.....)
   b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat...yapma)

İlk sıraya kütüphane, internet ortamını koyardım. Çünkü daha kolay erişilebilir kaynaklardır. Sözlü kaynaklara ulaşılması çok zor olabilir. Ulaşılan kaynakların da doğru bilgi verip vermediğini bilemeyiz.

2. Sözlü kültür ya da sözlü halkbilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendirirsiniz?

Sözlü kültür kültürel aktarım konusunda oldukça önemlidir. Bu kişiler, söylentiler ve kültür taşıyıcılarıdır. Kültürün korunması ve gelişimi açısından oldukça önemlidir. Yazılı olmması bu aktarım yapılırken zaman içinde değişimin olabileceğini gösterir.

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğrencilerinizin gelecekteki mesleki yaşantınızda size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

Sahada derleme çalışması gerçekleştirmedim.

K (16)

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı....)
   b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat...yapma)

a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynakları tararım. Çünkü yazılı kaynak her zaman daha gerçek ve kesin bilgiler verir. Ve önce yazılı den gerçek kaynaklardan yararlanırım. Daha sonra sözlü kaynakça kaynaklarımı.

2. Sözlü kültür ya da sözlü halkbilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sözlü kültür - sözlü halkbilgisi oldukça önemlidir. Çünkü sözlü gelenek geçmişten günümüze gelen geleneksel kaynaklık olan söylentiler. Bu bakımdan önemlidir. Örf, gelenek, görenek, atasözü bizim geleneklerdir. Tarihi olmasa bile bir geçmişi vardır ve bu kavramca kabul görmüştür.

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğrenilerinizin gelecekteki mesleki yaşantınızda size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

Hayır yapmadım.

E

E (17)

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı....)
   b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat...yapma)

İlk olarak yazılı kaynakları ön plana alırdım. Çünkü halkın kan-kalbinde bilgi sahibi olmak için gerekli. Daha sonra ondan sonra sözlü kaynaklardan da yararlanmalıyız.

2. Sözlü kültür ya da sözlü halkbilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sözlü kültür, halkın bağından gelen önemli olayların aktarılması için önemlidir. Bir nesilden yaşamışlıkların ışık tutar. Tabiki sözlü kültürü yazıya aktarılacaktır. "Söz uçar, yazı kalır" sözünden anlaşılacağı gibi sözlü kültürümüzü korumalıyız.

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğrenilerinizin gelecekteki mesleki yaşantınızda size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

Dönemsel kültürel bir konu sahada derleme çalışma yapmadım.

✓E

k18

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı....)
   b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat...yapma)

Yazılı kaynakları ele almalıyız. Çünkü yazılı kaynakların daha güvenilir olduğunu düşünüyorum.

2. Sözlü kültür ya da sözlü halkbilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendirirsiniz?

Yazılı olmadığı için sözlü halk kültürüne dair izlenimim çok gerçekçi olmayacağı doğrultusundadır. Çünkü bunu yazıya geçirme sürecinde yazıya geçiren kişi bir süzgeçten geçirerek yazıya geçiriyordur.

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğrettiklerinizin gelecekteki mesleki yaşantınızda size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

Evet! anneannem ile "eskiden günlük yaşantınız nasıldı?" konulu bir derleme çalışması yapmıştım. Bu ortaokul dönemime denk geliyordu. Bunu kayıt altına almıştım. Resmiş ile bugünü karşılaştırmamda bana yardımcı olmuştun. Gelecekte mesleki yaşantımda da öğrencilerime bu tür yaşayarak duyarak öğrenmenin kattıkı sağlayacağı görüşündeyim.

K

k19

Açık Uçlu Öğrenci Soruları

1. Sizce kültürel bir konuda halkın bilgisine ulaşmak istesek kaynak olarak aşağıda verilen başlıklardan hangisini ilk sıraya alırdınız? Neden?
   a. Konu ile ilgili ilkin tüm yazılı kaynaklar (kütüphane ortamı, internet ortamı....)
   b. Konu ile ilgili ilkin sözlü kaynaklar (kaynak kişilerle görüşme, mülakat...yapma)

Ben b şıkkını alırdım. Çünkü yazılı kaynaklarda yazan kişi kendi duygu ve düşüncelerini de ekleyebilir. Çünkü yapıma uygun olan diye düzeltmeler yapabilir. İnternet ortamlarında sadece kimin yazdığı belli değildir. Yazan kişi kendisinden de uydurup yazabilir. Bu yüzden kaynak kişilerden bilgi almak ve o ortamı gidip gözlemlemek her zaman daha sağlıklı bilgiler verir.

2. Sözlü kültür ya da sözlü halkbilgisi size göre önemli midir? Korunması gerekli midir? Ya da bu bilgileri "yazılı" olmadığı için nasıl değerlendirirsiniz?

Tabii ki önemlidir. Her ne kadar şimdi çünkü artık bizim mirasımızdır. Bu yüzden korunması gereklidir. Bu bilgiler yazılı olmasa bile araştırıp deleyerek günümüze taşıyabiliriz. Geçmişimiz kadarda bilgi sahibi olmak istiyorsak bu sözlü kültürümüze sahip çıkmalıyız.

3. Bugüne kadar hiç kültürel bir konuda sahada derleme çalışması veya kaynak kişilerle görüşme yaptınız mı? Cevabınız evet ise, yaptığınız derleme çalışması ve bununla ilgili deneyimlerinizin, öğrettiklerinizin gelecekteki mesleki yaşantınızda size bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Öğrencilerinize bu türden bilgileri nasıl aktarırsınız? Onlardan beklentileriniz neler olurdu?

Hiç derleme çalışması yapmadım. Ama ilkokul öğretmenimiz bizden bir masal öğrenmemiz istemişti. Biz de ezbere yapmıştık. Şimdi şöyle öğrenip sınıfta paylaşmak güzel bir duygudur. Eğer araştırma yapmış olsaydım öğrencilerime deneyimlerini yaşadığım süreci anlatırdım.

BÖLÜM V

ETKİLİ SINIF YÖNETİMİ VE ÖĞRENCİ KATILIMI

Effective Classroom Management and Student's Engagement

Tuğçe Akyol[1] & Havva Erdem[2]

[1]*(Dr. Öğr. Üyesi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, e-mail: akyol.tugce@gmail.com*

0000-0002-5860-9236

[2]*(Yüksek Lisans Öğr.), Afyon Kocatepe Üniversitesi e-mail: erdem.227@hotmail.com*

0000-0003-0683-8237

GİRİŞ

Öğrencilere temel davranış ve becerilerin kazandırılması için öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gereklidir. Programdaki etkinliklerin büyük bir kısmının gerçekleştirildiği sınıflarda öğrenme süreçlerini etkileyen faktörler bulunmaktadır. Sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı da bu faktörler arasında bulunmaktadır. Baburşah (2014) iyi yönetilen sınıflarda daha etkili öğrenme süreçlerinin gerçekleşeceğini belirtmiştir. Abdullah, Bakar ve Mahbob (2012) öğrencilerin sınıftaki etkinliklere aktif bir katılım gösterdiklerinde etkili öğrenmenin gerçekleşeceğini vurgulamıştır.

Martin, Yin ve Baldwin (1998) ve Sieberer -Nagler (2016), sınıf yönetimini, öğretmenin sınıfta öğrenme, sosyal etkileşim ve öğrenci davranışı gibi birçok etkinliği planlaması ve düzenlemesi olarak ifade etmektedir. Yiğit (2008) sınıf yönetimini; öğrenciye istenen davranışlar kazandırmak, istenmeyen davranışları önlemek amacıyla öğretmen ve öğrenci tarafından izlenmesi gereken planlama ve stratejiler olarak tanımlamaktadır. Balcı (2002) sınıf yönetiminin sağlanması ile etkili öğrenmenin gerçekleştirileceğini ve böylece öğrenci katılımının da sağlanacağını belirtmektedir.

Katılım, öğrenme, anlama, belirli becerileri gerçekleştirme ya da akademik görevleri destekleyen süreçlerin içerisinde yer almak şeklinde tanımlanmaktadır (Newmann, 1992). Sınıftaki görevlerin gerçekleştirilmesi, kurallara uyulması öğrenci katılımını sağlayan süreçlerdir (Bierman ve diğ., 2008; Liew ve diğ., 2008 ; Luo ve diğ., 2009). Yüksek düzeyde katılım akademik başarıyı, bilgi düzeyini, etkili öğrenmeyi ve duygu düzenlemeyi doğrudan etkilemektedir (Barkatsas, Kasimatis ve Gialamas, 2009; Skinner ve diğ., 2008). Öğrencilerin, okul

yaşantılarından akademik ve sosyal açıdan kendilerini uzaklaştırmaları eğitim kurumlarında katılıma verilen önemin artmasına neden olmuştur (Marks, 2000). Egeberg, McConney ve Price (2020),eğitimcilerin kaliteli öğrenme ortamlarını nasıl oluşturdukları, sınıfta olumsuz davranış sergileyen öğrencilere yönelik tutumlarını ve sınıf yönetimi için yeterliliklerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin iki temel görüş belirttiği sonucunu elde etmiştir. Öğretmenler, öğrenciler ve öğretmenler arasında etkili bir iletişim olduğunda, öğrencilerin olumsuz davranış sergilemediklerini ve etkinlikler sırasında sıkılan ya da zorlanan öğrenciler için katılımın önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda Wang, Haertel ve Walberg (1993-1994) yapmış oldukları çalışmada etkili sınıf yönetiminin öğrenci katılımını artırdığını ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda öğrenci katılımının olumsuz davranışları azalttığı ve etkinliklerin daha verimli geçtiği sonucuna ulaşmıştır. Reinke, Lewis-Palmer ve Merrell (2008) ise etkili sınıf yönetimine sahip olmayan sınıflarda öğrencilerin akademik, sosyal ve davranışsal olarak birçok olumsuz tutum içerisinde olduklarını vurgulamıştır. Etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak ve öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranışsal yeterliliklerine odaklanmak gereklidir. Öğrenmeyle birlikte sosyal, duygusal ve davranışsal yeterliliklere de odaklanmalıdır (Hester, 2002). Bu yeterlilikler aynı zamanda öğrenci katılımının boyutlarını oluşturmaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Bu nedenle sınıf yönetimi ve katılım kavramları arasında önemli bir ilişki ve bütünlük olduğu görülmektedir.

Sınıf yönetimi ve öğrenci katılımının öğrenmeye büyük bir katkısı vardır. Ayrıca öğrenci katılımının gerçekleşmesi için etkili bir sınıf yönetiminin sağlanması gereklidir. Bu nedenle bu bölümde sınıf yönetimi ve katılım kavramlarının içeriğine, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ve sınıf yönetimi ile katılım arasındaki ilişkiye alanyazındaki farklı kaynaklardan yararlanılarak yer verilecektir.

SINIF YÖNETİMİ

Sınıf, öğrencilerin birlikte, bireysel ya da grupla öğrenmenin gerçekleştiği bir yaşam ve öğrenme ortamıdır (Turan, 2008). Sınıf içerisinde yer alan öğretim materyalleri ve kaynaklar öğrenme verimini etkilemektedir. Daha etkili bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için iyi bir sınıf yönetiminin olması önemlidir. Düzenin sağlandığı sınıflarda, iyi bir öğrenme ortamı oluşmakta aynı zamanda iyi bir öğrenme gerçekleşmektedir (Marzano ve Marzano, 2003).

Sınıf yönetimi, öğrenme, öğrenci ve öğretmen başarısı, dersin etkili işlenebilmesi gibi birçok öğretim etkinliğini etkileyebilen önemli bir kavramdır (Özdemir, 2017). Özer (2013) sınıf yönetimini, öğretim

programında belirtilen hedeflere ulaşmak için sınıf içi araç ve gereçlerin düzenlenip öğrenim sürecine dahil edilmesi olarak tanımlamaktadır. Martin, Yin ve Baldwin (1998)'e göre sınıf yönetimi, öğretmenin sınıfta öğrenme, sosyal etkileşim ve öğrenci davranışı gibi birçok etkinliği planlaması ve düzenlemesidir. Taylor (2009) sınıf yönetimini, öğretmenlerin sınıfta en iyi öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak amacıyla kaliteli bir sınıf ortamı oluşturduğu bir süreç şeklinde tanımlamaktadır. Gökalp (2017) sınıf yönetimini, sınıf içi etkinlikleri etkili bir biçimde düzenleme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme becerisi olarak ifade etmektedir. Aynı zamanda sınıf yönetimini; öğretmen ve öğrencilerin öğrenme hedeflerini olumsuz etkileyen her türlü durumun azaltılması, ders süresinin verimli kullanılması öğrenci katılımının sağlanması yönünde ilerleyen bir süreç şeklinde belirtmektedir. Kayıkçı (2009) ise öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde sınıf ortamının düzenlenmesini, sınıf yönetimi olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımların ortak noktası sınıf içinde gerçekleştirilen her türlü sürecin öğretmen tarafından planlanması ve düzenlenmesi gerektiğidir. Her gün sınıfta aniden ortaya çıkabilecek durumlar olabilmektedir. Bu durumları en iyi şekilde atlatabilmek sınıf yönetiminin önemini ortaya koymaktadır. Brown (2007) sınıf yönetiminin sağlanması gerektiği durumları şu şekilde açıklamıştır:

- Öğrenciler veya öğretmenler günlük planın dışına çıkıp, dersin konusundan uzaklaştığında,
- Konuyla ilgili fakat beklenmedik sorular sorulduğunda,
- Gerekli olan öğretim materyalleri ile ilgili bir sorun oluştuğunda,
- Öğrenci sınıfta olumsuz davranışlar sergilediğinde,
- Cevabını bilmediğin bir soruyla karşılaştığında,
- Başlanmış olan bir etkinlik yarım kaldığında,

Sınıf yönetiminin amacı, başarı ve olumlu davranışlar ile ilgili öğrencileri güdülerken onlarda öz denetim oluşturmayı sağlamaktır. Sınıf yönetimi sağlandığında ise kaliteli bir öğretim süreci gerçekleşecektir (Chandra, 2015). Evertson ve Weinstein (2006) sınıf yönetiminin iki amacı olduğunu söylemektedir. Bu amaçlardan birincisi öğrencilerin katılım sağlaması amacıyla sınıf ortamının düzenlenmesi, ikincisi amaç ise öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesidir.

Sınıf yönetimine dair yapılan tanımlara bakıldığında çok derin ve çok boyutlu bir kavram olduğu görülmektedir. Başar (2006) sınıf yönetimini beş boyutta incelemektedir. Bu boyutlar; sınıfın fiziksel düzeni, plan ve program etkinlikleri, zaman yönetimine yönelik etkinlikler, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi, davranışların düzenlenmesine ilişkin etkinliklerdir. Öğrencinin sınıfta rahat etmesini sağlamak, öğrenme ve okula devam etmesini sağlamak için öğrenci güdülenmesini arttırmak,

öğrenmeyi daha kolay ve etkili hale getirmek sınıf yönetiminde ilk boyut olan fiziksel düzenlemenin amaçları arasındadır (Başar, 2006). İkinci boyut olan plan ve program etkinliklerinde; yıllık, ünite, günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, materyal sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını sağlama amaçlanmaktadır. Üçüncü boyut zaman yönetimine yönelik etkinliklerde; sınıf içindeki etkinliklerin dağılımı, dersin düzenini bozacak etkenlerin giderilmesi, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması ve devamsızlığın önlenmesi amaçlanmaktadır (Güneş, 2016). Dördüncü boyut ilişki düzenlemeleri oluşturur. Sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin oluşturulması gibi amaçları kapsamaktadır. Beşinci ve son boyut ise davranış düzenlemesidir. Davranış düzenlemesinde, olumlu davranış gösterebilmeleri için gereken sınıf ortamının oluşturulması, ortaya çıkabilecek sorunların önceden tahmin edilerek gerekli önlemlerin alınması ve öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarının sağlanması amaçlanmaktadır (Demirtaş, 2016).

Laut (1999) sınıf yönetiminin birey, öğretim ve disiplin olmak üzere üç boyutu olduğunu ifade etmektedir. Birey boyutunda öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, tutum ve davranışları ile öğrencilerin bu beklentileri karşılamaya yönelik davranışları gerçekleştirme düzeyleri yer almaktadır. Öğretim boyutu; etkinliklerin planlanması, çevrenin düzenlenmesi ve zaman yönetimini kapsamaktadır. Disiplin boyutunda sınıf kurallarını öğrencilerin benimseyip uygulaması için öğretmenlerin kullandığı yöntem ve materyaller yer almaktadır. Küçükahmet (2003) ise sınıf yönetimi boyutlarını; sınıfın fiziki durumu, eğitimde planlama, zaman düzenine yönelik etkinlikler, öğrenciyle etkili iletişim başlıklarıyla ifade etmektedir. Sınıfın fiziki durumu boyutunda sınıfın genişliği, temiz ve havadar oluşu, sınıfın rengi, eşyaların yerleşim gibi unsurların öğrencileri etkilediğini belirtmektedir. Eğitimde planlama boyutu ders planları hazırlama, konuya uygun araç-gereç seçme, sınav hazırlama ve sınıf etkinliklerinin iyi bir şekilde yapılmasını sağlamak amacıyla öğretim etkinliklerinin planlanmasını içermektedir. Zaman düzenine yönelik etkinlikler boyutunda, sınıf içinde geçirilen zamanın etkili kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrenciyle etkili iletişim boyutunda ise olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması için öğrencinin ihtiyaçlarına karşı duyarlı olması gerektiğini açıklamaktadır. Sınıf yönetimi ile ilgili farklı boyutlandırma yapıldığı görülmektedir. Tüm bu boyutların ortak noktası öğrenciye en iyi eğitimi sunmak ve öğrenmeyi sağlamaktır.

Farrell (1999) başarıyla yönetilen bir sınıfın özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmektedir:

- Etkinlikler için materyal ve kaynaklar sağlanarak sınıf ortamı etkinlikler uygun hale getirilir.
- Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklı yöntem ve teknikler kullanılır.
- Öğretimde kullanılan yöntemler öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde seçilir.
- Sınıf içinde yapılan değerlendirmeler tartışma ve gözlemler ile yapılır.

Sınıf yönetimini etkileyen bir faktör de ailedir. Öğretmen öğrencilerin ailelerini iyi tanımalı ve öğretim sürecinde onlarla iletişim halinde olmalıdır. Eğitim sürecinde aile ile kurulan etkili iletişim, öğrencinin daha iyi tanınmasında, öğrenci istek ve ihtiyaçlarının daha iyi ortaya konulmasına büyük oranda yardımcı olacaktır (Cangelosi, 1988; Yeşilyurt ve Çankaya, 2008). Sınıfta çeşitli değişkenler arasında bir köprü görevi gören öğretmenler sınıf yönetiminde en büyük etkiye sahiptir. Bu yüzden sınıfta ortaya çıkabilecek sorunlara karşı sergiledikleri tutumları geliştirmek için öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda bazı becerilerin ve yeterliliklerin kazandırılması önemlidir.

ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ

Öğretmenin en önemli görevlerinden biri, öğrencilerin potansiyellerini uygun yöntem ve teknikleri kullanarak ortaya çıkarmak ve geliştirmektir. Her öğrencinin gelişim ve öğrenme düzeyi farklı olduğu için sınıfların ve öğrencilerin özellikleri ile birlikte sınıf yönetimi uygulamalarının da değişip gelişmesi gereklidir (Brophy, 1988). Baloğlu (2001) öğretmenin sahip olması gereken sınıf yönetimi becerilerini dokuz madde ile açıklamaktadır. Bu becerilerin her biri sınıf yönetiminde öğretmenlere kolaylık sağlayacaktır. Bu beceriler şu şekilde açıklanabilir (Sanford ve Emmer, 1998; Başar, 1999; Gündüz, 2004):

Alan hâkimiyeti: Öğretmenin alanında iyi bir eğitim bilgisine sahip olmasını öğretmenin kendine güvenmesini sağlayarak sınıf ortamını daha iyi kontrol ederek olumsuz davranışları önlemesine yardımcı olacaktır.

Amaçlı davranış geliştirme**:** Öğretmenin sınıfta sergilemiş olduğu davranışların bir amacı vardır. Bu amaçları sağladığı durumda öğrencilerin motivasyonu artacaktır.

Sınıf içi liderlik: Öğretmen sınıfta bulunan öğrencilerine liderlik eden kişidir. Bu nedenle öğretmenlerin liderlik özelliğine sahip olmaları gerekmektedir. Bu özellik öğrencilerin davranış ve düşünce yapısının oluşmasında etkili olacaktır.

Planlama: Öğretim programlarının en önemli parçasından biri öğretmenin hazırladığı planlardır. Öğretmenlerin çok iyi bir planlama

yapmaları etkinlikler sırasında karşılaşılabilecek olumsuzlukları önceden fark etme ve müdahale edebilmeyi sağlayacaktır.

Sınıfta iletişim: Öğretmen öğrencileriyle olumlu bir iletişim kurduğunda öğrenciler kendilerini daha rahat ifade edebilecek ve etkinliklere daha çok katılım sağlayacaklardır.

Sınıfta davranış yönetimi: Öğrencilerin olumsuz davranışları eğitimin verimini etkilemektedir. Bu nedenle öğrencileri olumlu davranışlar sergilemeye yönlendirmek öğretmenin iyi bir davranış yönetimi bilgisi ve yeterliliği ile giderilebilir.

Etkinlik yönetimi**:** Öğrenmenin en büyük parçası sınıfta yapılan etkinliklerdir. Bu etkinlikler öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda gelişim düzeylerine uygun bir şekilde hazırlanmalıdır.

Zaman yönetimi: Öğretmen, gün içerisinde yapması gereken ders içi ve ders dışı işlerini zamanında yapmak zorundadır (Baloğlu, 2001). Kayode ve Ayodele (2015), öğrencinin akademik performansını; gizli düşünceleri, zekâsı, sağlık durumu, kaygısı, öğretmenin motivasyonu ve çevresi gibi birçok özelliğin etkileyebileceğini söylemektedir. Tüm bu faktörlerin yanında zaman yönetiminin de öğrencilerin akademik performanslarını etkilediğini ifade etmiştir.

Değerlendirme: Eğitim öğretim etkinliklerinde belirlenen sonuçlara ulaşılıp ulaşılmadığı ile ilgili öğretmenlerin değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Değerlendirmenin yapılması öğrencilerin hangi seviyede olduklarının ve eksiklerinin belirlenmesini sağlayacaktır.

Öğretmenin sınıftaki temel görevleri, sınıftaki etkinlikleri ve süreci planlamak, yönlendirmek ve kontrol etmektir. Öğretmenin bu temel görevlerini etkili bir şekilde uygulaması, sınıftaki öğretim sürecini ve öğrencileri olumlu yönde etkileyecektir (Lusuwe, 2005). Öğretmenler, programın geliştirilmesi ve öğrenme ortamının düzenlenmesi dışında etkili bir sınıf yönetimini de sağlamalıdır (Martin, Yinn ve Mayall, 2006). Öğretmenin görevi öğrencilere not vermek ve öğrencileri kontrol etmek değil öğrencilerin başarıya ulaşmasını sağlamak ve bu konuda onlara rehberlik etmektir (Chandra, 2015). Başarılı öğretmenler, etkili bir sınıf yönetimine sahiptir ve sınıf içi etkinlikleri verimli bir şekilde yürüterek en iyi öğrenmeyi gerçekleştirmeye çalışırlar. Başarılı öğretmenler, sınıflarını yönetiminde karşılaşabilecekleri engelleri en aza indirmek için güçlü bir beceriye ve özgüvene sahip olmalıdır (Balay, 2019).

Kırbaş ve Atay (2017) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve çözüm önerileri getirmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en çok karşılaştıkları problemler; derste izin almadan konuşma ve öğretmeni derste dinlememe olarak belirlenmiştir. Ödev yapmama, sık

tuvalete gitme, ders esnasında başka işlerle meşgul olma da öğretmenler tarafından gözlenen diğer olumsuz davranışlardır. Bu nedenle sınıf yönetiminde öğretmenin yetişemediği veya sorun yaşadığı zamanlar olabilmektedir. Sınıf yönetiminde yaşanan bu sıkıntılar öğretmenin sadece görevi olduğu için dersini tamamlayıp bitirmesi gerektiği ve kaygı içinde olmasına sebep olabilir. Öğretmenin kaygı düzeyi arttıkça mesleki doyumu da azalacaktır (Özer, Gelen ve Duran, 2016). Sınıflarda olumsuz davranışlar ortaya çıktığında bunun nedenin öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadığı zorluklar olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir (Arwood Barton ve diğ., 2005; Kırbaş ve Atay, 2017; Çetin, 2013; Elban, 2009; Kapucuoglu Tolunay, 2008; Kahraman, 2006; Keleş, 2010; Keskin, 2009; Yüksel, 2006). Bu nedenle sınıf doğru bir şekilde yönetilmediğinde sınıf ortamı öğretmenler için stresli ve sıkıcı hale gelebilmektedir. Öğretmenlerin sınıfta özverili ve mutlu bir şekilde öğretim sürecini sürdürebilmeleri, sınıf yönetimi konusunda daha fazla bilgi sahibi olmaları ve daha fazla deneyim kazanmaları ile sağlanabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda sık sık değerlendirmelere başvurmaları eksiklerini görmeleri ve tamamlamaları için önemlidir (Spahiu ve Spahiu, 2013).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve yeterliliklerine sahip olmaları sınıftaki düzeni sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Sınıf yönetiminde öğretmenlere kolaylık sağlayacak önemli bir unsur da öğrenci katılımıdır. Öğretmenlerin, öğrenci katılımını nasıl sağlayacaklarını bilmeleri ve öğrencilerin katılım düzeylerini nasıl gerçekleştirebilecekleri hakkında yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmaları gereklidir.

ÖĞRENCİ KATILIMI

Günümüzde akademik ve davranışsal yönden risk grubunda olan öğrencilerin belirlenmesi ve öğretim süreçlerinde uygun düzenlemelerin yapılması gereklidir. Katılım, devamsızlık ve okul terki oranlarındaki düşüşlerin ve ileriki öğretim kademelerindeki akademik başarının göstergeleri arasında görüldüğü için katılım kavramı önem kazanmaya başlanmıştır (Reschly ve diğ., 2008; Bierman ve diğ., 2009; Li, Lerner ve Lerner, 2010).

Katılıma ilişkin farklı sınıflandırmalar yapıldığı görülmekle birlikte bu sınıflandırmalardan en çok kabul göreni davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutlardan oluşan üç boyutlu sınıflandırmadır (Wigfield ve diğ., 2008). Üç boyutlu sınıflandırmadan önce yapılan iki boyutlu sınıflandırmada davranışsal ve duygusal boyutlar ele alınmıştır (Finn ve Voelkl, 1993; Ryan, Stiller ve Lynch, 1994). Bu sınıflandırmadaki duygusal boyut ilgiyi, ait olmayı ve duyguları; davranışsal boyut ise katılımı ve çabayı kapsamaktadır (Skinner, Kindermann ve Furrer, 2009).

Davranışsal katılımda vurgulanan akademik görevlerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Baker ve diğ., 2008). Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) davranışsal katılımı, öğrencilerin akademik ve ders dışı etkinliklerde yer almaları, duygusal katılımı bu etkinliklere ilişkin gösterdikleri ilgi ve çabanın bir yansıması ve bilişsel katılımı ise farklı beceriler kazanmaya ilişkin duyulan isteklilik olarak açıklamaktadır. Davranışsal katılım, dikkat, çaba ve devamlılık gibi özellikler doğrultusunda öğrenme sürecinde yer almak şeklinde belirtildiği görülmektedir (Birch ve Ladd, 1997). Öğrencilerin sınıftaki davranışsal katılımı, dinleme, sınıftaki tartışmalarda yer almaları, öğretmenlerin sorularına cevap verme sıklığı gibi davranışları içermektedir (Baroody ve diğ., 2014; Hännikäinen ve Rasku-Puttonen, 2010). Ayrıca davranışsal katılımın, istenmeyen davranışlar sergilememek, kurallara uymak ve uyum sağlamak gibi özellikleri taşıdığı vurgulanmaktadır (Finn ve Rock, 1997). Wang ve Eccles (2013) üç boyutlu sınıflandırmayı şu şekilde açıklanmıştır:

Davranışsal katılım: Öğrencilerin görevlerini zamanında yerine getirmeleri, sınıf tartışmalarına katılmaları ve okul kurallarına uymaları gibi davranışları içermektedir.

Duygusal katılım: Öğrencilerin sınıfta olmaktan heyecan duymaları, derslere ilişkin ilgi duyduklarını göstermeleri ile ilgili gibi davranışları içermektedir.

Bilişsel katılım: Sınıfta öğrendikleri bilgileri diğer öğretim kademelerine ve gerçek yaşama aktif bir şekilde uygulayabilmeleri, üst biliş stratejilerini kullanmaları gibi durumları içermektedir.

Enerji verilen, dikkat verilen ve sürdürülen bir etkinliğe dahil olma durumlarını içerdiği için (Skinner ve Pitzer, 2012) okul öncesi dönemdeki çocuklar ve ilkokul öğrencilerinin davranışsal katılımlarını inceleyen çalışmalar görülmektedir (Keen ve diğ., 2011; Laevers ve Declercq, 2011; Lam ve diğ., 2012; Robinson ve Lubienski, 2011). Duygusal ve bilişsel katılım ise özellikle ortaokul ve daha sonraki öğretim kademelerine devam eden öğrencilerin yer aldığı çalışmalarda incelenmektedir (Krauss, Kornbluh ve Zeldin, 2017; Martin ve diğ., 2015; Salleh ve diğ., 2013). Özsistem motivasyonel gelişim modeli, katılımın göstergeleri ile ilgili farklı bir bakış açısı sunmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Deci, 2009; Reeve, 2002). Bu modelde, motivasyon gözlemlenemeyen, psikolojik ve biyolojik bir süreç olarak tanımlanmaktadır ve gözlemlenebilen bir davranış olan katılıma neden olmaktadır (Reeve, 2012). Bu modele göre bireylerin psikolojik gereksinimleri özerklik, ilişki ve yeterliktir (Skinner ve Pitzer, 2012). Özerklik, bireyin kendini ifade etmesini ve benliği eylemin kaynağı olarak deneyimlemeyi içermektedir (Deci ve Ryan, 2002a). Özerkliği

olan öğrencilerin yüksek düzeyde bir katılıma ve iyi bir akademik başarıya sahip oldukları belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 2002b). İlişki duygusal bir bağ kurma ve duyarlı ilişkiler içinde bulunma ihtiyacıdır (Deci ve Ryan, 1991). Yeterlik bireyin içinde bulunduğu sosyal ve fiziksel ortamla etkileşim kurma ihtiyacıdır (Elliot ve Dweck, 2005). Öğrencilerin katılım düzeyleri ve okula ilişkin olumlu bakış açılarını sağlayacak motivasyonları, merakları ve psikolojik gereksinimleri üzerinde yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, etnik-kültürel özelliklerin etkili olmadığı belirtilmektedir (Reeve, Deci, ve Ryan, 2004; Vansteenkiste ve diğ., 2010).

Öğretmen ve öğrenciler öğrenme sürecinde etkileşime geçtiği ve öğrenciler etkinliklere aktif olarak katıldıklarında etkili bir öğrenme süreci gerçekleşmektedir. Öğretmenler öğrencilerin katılımını sağlamak için farklı planlamalar yapmalı ve katılım düzeyi yüksek olan öğrencilerin bu sürece devam etmeleri sağlanmalıdır. Aynı zamanda da katılım düzeyi düşük, pasif öğrencileri aktif hale getirebilecek yeni süreçler eklenmelidir (Abdullah, Bakar ve Mahbob, 2011). Öğrenciler, aktif oldukları ve katılım sağladıkları sınıflarda daha iyi öğrenirler. Kalıcı ve eğlenceli bir öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi için öğrencinin sınıf içindeki etkinliklere etkin bir şekilde katılımı ile sağlanabilir (Atik, 2010).

Katılımın sağlanması öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrencinin konuya karşı ilgisinin ve dikkatinin devamı için önemli bir unsurdur. Bu nedenle sınıf yönetimi öğrenci katılımını sağlamak için kolaylık sağlayacaktır. Öğrenmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirmek amacıyla etkinliklere ve öğrenciye uygun ortamı sağlanmalı, düzenlenmeli ve etkin katılımı sağlanmalıdır (Künkül, 2008). Hickey ve Schafer (2006) öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla sınıf yönetiminde beş tür durumu gerçekleştirmeye çalıştıklarını ifade etmektedir: Bu durumlar şunlardır:

- Katılım: Öğrencilerin katılımını en üst düzeyde gerçekleştirmek,
- Müfredat: Eğitim hedeflerini ve kazanımları sıralamak,
- İlişkiler: Öğrenci ile ve öğrenciler arasındaki iletişimi sağlamak,
- Gelişim: Değişen davranış ve biliş durumlarını yönetmek,
- Disiplin: Davranış sorunlarını önlemek.

Etkili sınıf yönetimi, katılımın sağlanması ve desteklenmesinde olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Everston ve Neal (2006) etkili sınıf yönetiminin, öğrenci katılımını arttırarak, olumsuz davranışları azalttığını ifade etmektedir. Sönmez (2004) derse katılımı sağlamak için sınıf içi veya sınıf dışı ortam ve durumların uygun olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencinin bilişsel, duyuşsal devinişsel ve sezgisel hazırbulunuşluk düzeyi derse katılımını etkilemektedir. Neppl (2019)

yapmış olduğu çalışmada, sınıfa katılım stratejilerinin uygulanmasının, etkinliklerdeki görevleri yerine getirme veya olumsuz davranışı azaltmada bir etken olduğunu belirlemiştir.

SINIF YÖNETİMİ VE ÖĞRENCİ KATILIMI

Skinner ve Pitzer (2012) davranışsal katılımın öğrenme için bir ön koşul olmasından dolayı önemli olduğunu, her öğrencinin gelişimsel özellikleri, ilgi ve yetenekleri farklı olduğu için ders içi etkinliklere katılımlarının da aynı düzeyde olmayabileceğini belirtmektedir. Bu yüzden öğrencilerin ders içi etkinliklere katılımları desteklenmesi ve etkinliğe ilişkin öğrencilerin güdülenmesi gereklidir. Alanyazında öğrencilerin sınıftaki katılımı etkileyen faktörler üzerine gerçekleştirilen çalışmaların öğretmen-çocuk etkileşimi, öğrenme ortamının niteliği, öğretmenin kontrolü, duygusal destek gibi sınıf yönetimi ile ilgili süreçlerin etkili olduğu görülmektedir (Subramainan ve Mahmoud, 2020).

Pianta, Hamre ve Allen (2012) öğretmen çocuk etkileşiminin, öğrenme ortamındaki olumlu iklimin, sınıf ortamındaki düzenlemelerin, akademik bilgiler ile gerçek yaşam arasında kurulan bağlantıların, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin, çocuklara sunulan özerklik/beceri desteğinin katılım düzeylerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Öğretmen ve çocuk arasında kurulan olumlu etkileşim, çocukların öğrenme ortamında kazandıkları deneyimleri önemsemelerini ve duygusal, psikolojik olarak öğrenme ortamına adapte olmaları sağlamaktadır (Pianta, Hamre ve Allen, 2012). İlgili araştırmalarda, öğretmenlerin pozitif ve destekleyici tutumları ile okul öncesi dönemdeki çocukların (Dotterer ve Lowe, 2011; Fredricks, 2011), ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin (Allen ve diğ., 2013; Hafen ve diğ., 2012; Marks, 2000) katılım düzeyleri arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Ryan ve Deci (2000) özerklik, yeterlik gibi psikolojik gereksinimleri dikkate alan öğretmenlerin, öğrencilerin katılım düzeylerini desteklediğini belirtmektedir. Öğrenme ortamındaki olumlu iklim, öğrencilerin öğretmenleri ve akranları ile olumlu bir etkileşim kurabilmelerini ve sınıfta etkili bir zaman geçirebilmelerini sağlamaktadır (Pianta, Hamre ve Allen, 2012). Öğrenme ortamlarındaki öğrenci sayısı, öğretmen öğrenci oranı, düzen gibi fiziksel özelliklerin (Blatchford 2003; Helf ve diğ., 2009; Ruble ve Robson, 2007), öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen uygulamaların niteliğinin (Graue ve diğ., 2007; Howes ve diğ., 2008; Roskos, Burstein ve Keun You, 2012) de katılım üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır. Shernoff ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme ortamlarının niteliğinin öğrencilerin katılım düzeylerine, özgüvenlerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Emmer ve Stough (2001) etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin davranış, zaman ve dikkat boyutlarını dikkate almaları gerektiğini belirtmiştir. Davranış yönetimi stratejilerini etkili şekilde kullanan (Evertson ve Harris, 1999) ve rutinleri ve sınıf düzeninin sağlayan (Cameron, Connor ve Morrison, 2005) öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin katılım düzeyleri yüksek bulunmaktadır. Öğrencilere farklı materyaller ve seçenekler sunan, gerekli dönütleri sağlayan ve farklı içerikte etkinlikler planlayan öğretmenler öğrencileri desteklemektedir (Van den Berghe ve diğ., 2014; Vansteenkiste ve diğ., 2009). Öğretmenler yeterli kaynaklara, fikirlere ve materyallere sahip olamadıkları zaman sınıftaki sosyal ve duygusal güçlükler ile baş edebilmeleri zorlaşacak ve öğrencilerin derse olan ilgileri azalacak ve akademik performansları, katılım düzeyleri düşecektir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Çocuklara ve öğrencilere akademik bilgi ve becerileri gerçek yaşamla bütünleştirebilecekleri öğrenme fırsatlarının sunulması da katılımı olumlu yönde etkileyecektir (Pianta, Hamre ve Allen, 2012). Bu yüzden ilgi çekici, yaşam becerileri kazanabilecekleri, proje temelli programların planlanması (Newmann, 1992), işbirlikçi öğrenme stratejilerinin kullanılması ve demokratik ortamlar oluşturulması (Wang ve Holcombe, 2010) gereklidir. Ishak ve Amjah (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrenciler ilgilerini çeken ve grup çalışmalarının olduğu etkinliklere daha yüksek katılım göstermekte ve aktif bir şekilde çalışmaktadır. Teoh ve diğerleri (2013) öğrenci görüşlerine göre, öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin, geri dönütlerin ve akran ilişkilerinin katılım düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ülkemizde de belirli bir ders ya da öğretim yönteminin ortaokul ve lise öğrencilerinin katılım düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen (Demirezen, Saçlı Uzunöz ve Arslan, 2016; Sarıtepeci, 2012; Sarıtepeci ve Yıldız, 2014) çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Sarıtepeci ve Yıldız (2014) tarafından yapılan çalışmada, Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımı ve derse karşı motivasyonu üzerine etkisini incelemişler ve bu yöntemin öğrencilerin derse katılımlarını ve motivasyonlarını, aktif-yardımlaşarak öğrenme süreçlerini ve öğretmen-öğrenci etkileşimini olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Öğretmenler tarafından çocuklara sunulan özerklik/beceri desteği, çocukların/ergenlere kendi gelişimsel özelliklerine uygun, seçimler yapabilecekleri, kontol edebilecekleri ve yeterliliklerini farkedebilecekleri deneyimlerin sunulması şeklinde açıklanmaktadır (Pianta, Hamre ve Allen, 2012). Bu açıdan yaklaşıldığında, öğretmenlerin sınıftaki kontrolü, desteği ve yaklaşımı da katılım düzeyini büyük ölçüde etkilemektedir (Wubbels ve diğ., 2016). Öğretmenler farklı etkinlikler yoluyla öğrencilere öğretimsel, duygusal destek sağladıkları için

öğrencilerin katılım düzeylerini etkileyen en güçlü etmenlerden biridir (Carrol ve diğ., 2009).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıfta etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için iyi bir sınıf yönetiminin olması gerekmektedir. Sınıftaki öğrenci katılımı sınıf yönetiminin sağlanmasını ve kaliteli bir öğrenme ortamının oluşturulmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi sağlayabilmeleri için öğrenci katılımı ve öğrencilerin katılım düzeylerini değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Sınıf yönetimi ve katılımın sağlanması konusunda en büyük görev ve sorumluluk öğretim süreçlerini planlayan ve düzenleyen öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve katılıma ait alan bilgi ve becerilerinin yeterli olması gereklidir. Farklı branşlardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilip, öğrencilerin katılım düzeyleri üzerindeki etkisini ele alan çalışmalar planlanabilir. Öğretmenler için sınıftaki katılım düzeylerini geliştirmeye yönelik öğrenme ortamının düzenlenmesi ve öğrenme sürecinin niteliğini konu alan hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Öğrencilerin katılım düzeylerini geliştirmek için öğretmen çocuk etkileşimi, öğrenme ortamındaki düzenlemeleri, motivasyon, beceri, özerklik gibi farklı boyutları ele alan programlar geliştirilebilir ve eğitim politikacıları tarafından bu programların yaygınlaştırılması için kapsamlı eylem planları geliştirebilir.

KAYNAKÇA

Abdullah, M. Y., Bakar, N. R. A., & Mahbob, M. H. (2012). The Dynamics of student participation in classroom: Observation on level and forms of participation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 59*, 61-70.

Abdullah, M. Y., Bakar, N. R. A., & Mahbob, M. H. (2011). Student's participation in classroom: What motivates them to speak up? *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 51*, 516-522.

Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system-secondary. *School Psychology Review, 42*(1), 76-98.

Arwood Barton, S., Morrow, L., Lane, K., & Jolivette, K. (2005)."Project improve: improving teachers' arability to address students' social needs. *Education and Treatment of Children, 28*(4), 430-443.

Atik, S. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde, çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve sınıf içi etkinliklere katılım algısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Baburşah, D. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baker, J. A., Clark T. P., Maier K. S., & Viger S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1876-1883.

Balay, R. (2019). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2002). *Etkili okul/okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Baloğlu, N. (2001), *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Baran Ofset.

Barkatsas, A. T., Kasimatis, K., & Gialamas, V. (2009). Learning secondary mathematics with technology: Exploring the complex interrelationship between students' attitudes, engagement, gender and achievement. *Computers & Education, 52*(3), 562-570.

Baroody, A. J., Purpura, D. J., Eiland, M. D., & Reid, E. E. (2014). Fostering first graders' fluency with basic subtraction and larger addition combinations via computer-assisted instruction. *Cognition & Instruction, 32*, 159-197. doi:10.1080/07370008.2014.887084

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları No: 3390.

Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.

Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., & Gill, S. (2008). Promoting academic and socioal emotional school readiness: The head start REDI program. *Child Development, 79*, 1802-1817.

Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E,, et al. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Crossdomain associations for children attending Head Start. *Social Development, 18(*2), 305-323.

Blatchford, P. (2003). A systematic observational study of teachers' and pupils' behaviour in large and small classes. *Learning and Instruction, 13*, 569-595.

Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education, 4*(1), 1-18.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson.

Chandra, R. (2015). Classroom management for effective teaching. *International Journal of Education and Psychological Research, 4*(4), 13-15.

Cangelosi, J. B. (1988). *Classroom management strategies*. New York: Longman Inc.

Cameron, C. E., Connor, C. M., & Morrison, F. J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology, 43* (1), 61-85.

Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence, 32*(4), 797- 817.

Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 255-269.

Deci, E. L. (2009). Large-scale school reform as viewed from the self determination theory perspective. *Theory and Research in Education, 7, 244*-253.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 1*, 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002a). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (Ed.), Improving academic achievement: *Impact of psychological factors on education* (pp. 61-87). San Diego, CA: Academic.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002b). *The handbook of self determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Demirezen, İ., Saçlı Uzunöz, F. ve Arslan, Y. (2016). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin fiziksel etkinliğe katılım nedenlerinin belirlenmesi: Nevşehir örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,15*(4), 1075-1085.

Demirtaş, H. (2016). *Sınıf yönetiminin temelleri*. İçind**e** H. Kıran ve K. Çelik (Eds). *Sınıf yönetimi.* (s.1-30). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(12), 1649-1660.

Egeberg, H. M., McConney, A., & Price, A. (2020). Teachers' views on effective classroom management: A mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *Educational Research for Policy and Practice*, doi: 10.1007/s10671-020-09270-w

Elban, L. (2009). *İlköğretimdeki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Konya.

Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.). (2005). *Handbook of competence and motivation* . New York: Guilford.

Emmer, E. T., & Stough, L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*(2), 103-112.

Evertson, C., & Harris, A. (1999). Support for managing learning-centered classrooms: The Classroom Organization and Management Program. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 59-74). Boston: Allyn & Bacon.

Evertson, C. M., & Neal, K. W. (2006). *Looking into learning-centered classrooms: Implications for classroom management. Working paper*. Washington, DC: National Education Association.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Farrell, M. (1999). *Key issues for primary schools*. Routledge. New York

Ferlazzo, L. (2013). *Practical solutions for classroom management and student engagement*. Editorial Projects in Education, Education Week Press.

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*, 221-234.

Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education, 62*, 249-268.

Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into Practice, 50*(4), 327-335.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59-109.

Gökalp, M.. (2017). Sınıf yönetimi uygulamalarında değişim ve yeni paradigmalar. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 43-50.

Graue, E., Hatch, K., Rao, K., & Oen, D. (2007). The wisdom of class-size reduction. *American Educational Research, 44*, 670-700.

Gündüz, H. B. (2004). *Eğitim okul ve sınıf yönetimi.* İçinde Ş. Erçetin, Ç. Özdemir (Eds.). *Sınıf yönetimi* (s. 3-32). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Güneş, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: EYUDER Yayınları.

Hafen, C. A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Gregory, A., Hamre, B., & Pianta, R. C. (2012). The pivotal role of adolescent autonomy in secondary school classrooms. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(3), 245 255. doi:10.1007/s10964-011-9739-2

Hännikäinen, M., & Rasku Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: The role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years: An International Journal of Research and Development, 30*(2), 147-160.

Helf, S., Cooke, N. L., & Flowers, C. P. (2009). Effects of two grouping conditions on students who are at risk for reading failure. *Preventing School Failure, 53*, 113-127.

Hester, P. (2002). What teachers can do to prevent behaviour problems in schools. *Preventing School Behaviour, 47*, 33-38.

Hickey, D. T. & Schafer, N. J (2006). Design-based, participation-centered approaches to classroom management. In C. Evertson and C. Weinstien (Eds.). *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 887-908). New York: Merill-Prentice Hall.

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. M., et al. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic

achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly,23,* 27-50.

Ishak, Z., & Amjah, D. Y. P. H. (2015). An exploratory study on students' engagement in social studies of year 7. *Journal of Management Research, 7*(2), 433-441.

Kahraman, C. (2006). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve giderilmesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (Edirne İl Merkez, Uzunköprü ve Havza İlçeleri Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant Baysal Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kapucuoglu Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Kayıkçı, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behavior of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1,* 1215-1225.

Kayode, G. M., & Ayodele, J. B. (2015). *Impacts of teachers' time management on secondary school students' academic performance in Ekiti State, Nigeria*. *International Journal of Secondary Education, 3*(1), 1-7. doi:10.11648/j.ijsedu.20150301.11

Keen, D., Pennell, D., Muspratt, S., Poed, S. (2011). Teacher self-report on learner engagement strategies in the early years classroom. *Aust. Educ. Res., 38,* 293-310. doi: 10.1007/s13384-011-0029-5

Keleş, Z. (2010). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Keskin, R. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kırbaş, Ş. ve Atay, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies, 12*(28), 517-538.

Krauss, S. E., Kornbluh, M., & Zeldin, S. (2017). *Community predictors of school engagement: The role of families and youth-adult partnership in Malaysia.* Children and Youth Services Review

Küçükahmet, L. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış

yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Laevers, F., & Declercq, B. (2011). *Raising levels of well-being and involvement in Milton Keynes preschool settings* (School year 2009-2010). CEGO.

Lam, S. F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology, 50*(1), 77-94. doi:10.1016/j.jsp.2011.07.004

Laut, J. (1999). Classroom management: Beliefs of preservice teachers and classroom teachers concerning classroom management styles. *Paper presented at the fall meeting of the teachers' education conference*, Charleston, SC.

Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(7), 801-815.

Liew, J., McTigue, E., Barrois, L., & Hughes, J. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1 through 3 graders. *Early Child Research Quarterly, 23*, 515-526.

Lusuwe, N. (2005). *The effects of strategıes for classroom control used by teachers in primary schools at Zhombe*. Tshwane University of Technology Faculty of Humanıtıes, Tshwane.

Luo, Y., Ross, H., & Cen, Y. (2009). Higher education measurement in the context of globalization: The cultural adaptation, reliabil-ity and validity of NSSE-China. *Fudan Education Forum,7*(5),12-18.

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*(1), 153-184. doi:10.3102/00028312037001153

Martin, J. Way, J. Bobis, J. Anderson. (2015). Exploring the ups and downs of math engagement in the middle school years. *Journal of Early Adolescence, 35*, 199-244.

Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Classroom management training, class size and graduate study: Do these variables impact teachers' beliefs regarding classroom management style? *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA. 5 Ekim 2020 tarihinde https://eric.ed.gov/?id=ED420671 adresinden erişildi.

Martin, N., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables

impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style. *Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association*, Austin, TX.

Marzano, R. J., Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, *61*(1), 6-13.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.

Neppl, A. (2019). *The correlation between classroom engagement strategies and student behavior*. Dissertations, theses, and projects.281.https://red.mnstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1306&cont xt=thesis sitesinden alınmıştır. Erişim tarihi: 01.11. 2020

Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. Teachers College Press.

Özdemir, S., (2017). *Sınıf yönetimi*. M. Ç. Özdemir (Ed.). (s.197-229) Ankara: Pegem Akademi.

Özer, B., Gelen, İ. ve Duran, V. (2016). *Deneyimsiz öğretmen davranışları*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(58), 822-836. doi: 10.17755/esosder.258820

Özer, F. (2013). *Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-students relationships and engagement: Conceptualizing, measuring and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer.

Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A class wide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behaviour. *School Psychology Review*, *37*, 315-332.

Reschly, A. L., Huebner, E.S., Appleton, J. J., et al. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 419-431.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. American Psychologist, *55*(1), 68-78. doi:10.1037/0003 066X.55.1.68

Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations and relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, *14*, 226-249.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *The handbook of self determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer.

Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. In D. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (Vol. 4, pp. 31-59). Greenwich, CT: Information Age.

Robinson, J. P., & Lubienski, S. T. (2011). The development of gender achievement gaps in mathematics and reading during elementary and middle school: Examining direct cognitive assessments and teacher ratings. *American Educational Research Journal, 48*(2), 268-302. doi: 10.3102/0002831210372249

Roskos, K., Burstein, K., & Keun-You, B. (2012). A typology for observing children's engagement with ebooks at preschool. *Journal of Interactive Online Learning, 11*(2), 47-66.

Ruble, L. A., & Robson, D. M. (2007). Individual and environmental determinants of engagement in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 1457-1468.

Salleh, A. M., Desa, M. M., & Tuit, R. M. (2013). The relationship between the learning ecology system and students' engagement: A case study in Selangor. *Asian Social Science, 9*(12), 110-117.

Sanford, J. P., & Emmer, E. T. (1988). *Understanding classroom management: An observation guide*. Boston: Allyn and Bacon.

Sarıtepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sarıtepeci, M. ve Yıldız, H. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılım ve derse karşı motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 211-223.

Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S., & Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction, 43*, 52-60.

Skinner, E., Kinderman, T., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493-525. doi:10.1177/0013164408323233

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781.

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer.

Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching, 9*(1), 163-172.

Sönmez, V. (Ed.). (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Spahiu, I., Spahiu, E. (2013). Teacher's role in classroom management and traditional methods. *Anglisticum Journal, 2*(3), 1857-1878.

Subramainan, L., & Mahmoud, M. A. (2020). A systematic review on students' engagement in classroom: Indicators, challenges and computational techniques. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 11*(1), 105-115.

Taylor, B. (2009). *Classroom management ımpacts student achievement: Tips to thrive and survive.*

Teoh, H. C., Abdullah, M. C., Roslan, S., & Daud, S. (2013). An investigation of students' engagement in a Malaysian Public University. *Procedia-Social and Behavioural Sciences, 90,* 142-151.

Turan, S. (2008). Sınıf yönetiminin temelleri. S. Turan (Ed.). *Sınıf yönetimi*. (s.3). Ankara: Pegem Akademi.

Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy, 19*(1), 97-121. doi:10.1080/17408989.2012.732563

Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in motivation and achievement: The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement,16A,* 105-167.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 671-688. doi:10.1037/a0015083

Wang, M., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28,* 12-23.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993/1994). What helps students learn? *Educational Leadership, 51,* 74-79.

Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47,* 633-662.

Wigfield, A., Guthrie, J.T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Lutz Klauda, S., Mcrae, A., Barbosa, P. (2008). Role of readıng engagement in medıatıng effects of readıng comprehensıon ınstructıon on readıng outcomes. *Psychology in the Schools, 45*(5), 432-445.

Wubbels, T., Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2016). Teacher–Student Relationships and Student Achievement. Handbook of Social Influences in School Contexts: Social Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes, 127.

Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(23), 274-295.

Yiğit, B. (2008). Sınıf yönetimi, temel kavramlar, ilkeler ve amaçlar. B. Yiğit (Ed.). *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar*. (s.13). İstanbul: Kriter Yayınevi.

Yüksel, A. (2006). *İlköğretim I. kademede 1., 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

BÖLÜM VI

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE YÖNETİCİ ATAMALARI VE LİYAKAT SİSTEMİ

Educational Administrator Assignments and Merit in Turkish Education System

İsmail Erol[1]

[2]*(Öğr. Gör. Dr.), Namık Kemal Üniversitesi*
e-mail:ismailerol59@hotmail.com
0000-0001-8531-6001

1. GİRİŞ

Teknoloji çağı olarak nitelendirdiğimiz 21. yüzyılda dünyada uygulanmakta olan eğitim sistemlerinde meydana gelen problem unsurlarını en aza indirgemek, öğrencilerin bilgiye daha kolay ulaşmasını sağlamak, okullar ile diğer eğitim kurumlarının fiziksel ve bilimsel altyapı eksikliklerini tamamlamak tüm ulusların ortak bir çabası haline gelmiştir. Tabii ki bu eğitim çabalarında öğretmen, öğrenci ve veliye düşen görevler var olduğu gibi, okul yöneticilerine de önemli görevler düşmektedir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan belli başlı problemlerinin üstesinden gelinebilmesi adına en önemli makamlardan biri olan okul yöneticilerinin belirlenmesi süreçleri bu sebep ile önem arz etmektedir. Dünya'da eğitim yöneticilerinin belirlenmesi süreçlerinde pek çok kıstas belirlenmektedir. Her ülkede var olduğu gibi Türkiye'de de kendine özgü bir okul yöneticisi atama ve görevlendirme süreci bulunmaktadır. Türkiye'de okul yöneticilerinin belirlenmesi sürecine baktığımızda; şeffaflığın, hesap verilebilirliğin, adilliğin ve en önemlisi *"liyakatin"* ön planda tutulması gerektiği her platformda dile getirilmektedir. Her ne kadar alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar ile eğitimdeki kamu kurum ve kuruluşları, sendikalar, sivil toplum kuruluşları ve gönüllü eğitim kurumlarının söylemleri doğrultusunda değerlendirmeler yapıldığında, liyakatin Türk eğitim sisteminde tam olarak değeri dile getirilse de, süreç içerisinde eğitimde inovasyon çalışmaları ile birlikte, yönetici atama ve görevlendirme süreçlerinde hak ettiği yeri bulması kaçınılmazdır.

Özellikle son yüzyılda eğitim yöneticileri; öğretmen, öğrenci, veli, fiziki ve sosyal çevre unsurlarını birbirine bağlayan, bu unsurların uyum içerisinde çalışabilmelerini sağlayan ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin en verimli şekilde gerçekleştirilmesi adına uygun ortam ve araçların teminini gerçekleştiren önemli bir göreve sahiptir. Örnekler ile okul yöneticilerini

nitelendirecek olursak; onlarca sanatçısı bulunan büyük orkestraları yöneten bir maestro, bir futbol takımının oyun kurucusu, devasa bir yolcu gemisinin kaptanı rolündedirler. İşte böyle bir önemli göreve sahip olan okul yöneticilerinin atanması ve görevlendirilmesinde, ortaya konulması muhtemel kriterlerin, eğitimin kalitesini yükseltecek yönetici adaylarının seçimine vesile olması beklenir. Türkiye'de okulların ve eğitim sisteminin kalitesinin yükseltilmesi adına okul yöneticilerinin öncelikle eğitimin temelinden gelen, iyi öğretmenlik alt yapısına sahip olan, çeşitli okul yapılarını ve sınıfları iyi analiz etmiş ve profesyonel bir formasyon bilgisine sahip olan bireylerden olması beklenir. Hiç şüphesiz bu kriterlere ek olarak en önemli hususlardan bir diğeri ise liyakat esaslı atama ve görevlendirmelerin yapılmasıdır. Halkın huzurunun tesisi, eğitim paydaşlarının hakkaniyet duygusunun sağlanması, görevde yükselmek isteyen eğitimcilerin adillik duygusunu tatması adına özellikle eğitim yöneticilerinin görevlendirilmesi sürecinde liyakatin ne anlama geldiğinin bilinmesinde, liyakat esaslarının belirlenmesi süreçlerinin tahlil edilmesinde ve liyakat temelli atamaların nasıl gerçekleşmesi gerektiğinin analizinde fayda vardır.

Ülkemizde okul yöneticilerinin ataması ve görevlendirilmesi süreçleri, uzun zamandır değişime sürecinde olan, güncellemeler yapılan; yönetici adayı olan eğitimcilerin sürekli kafalarında soru işareti bırakan ve liyakat bakımından pek güven tahsis etmeyen bir süreç olarak lanse edilmekte ve bu durum maalesef ki yereldeki eğitim kurumlarının beklentileri ile ters düşmektedir. Bu sebeple bu bölümde sırası ile eğitim, Türk eğitim sistemi ve yönetici atama süreçleri, liyakat sistemi ve sorunlarından bahsedilmektedir.

2. EĞİTİM

Eğitim, insanların yaşamında önemli bir yere sahip ve kıymeti her geçen dönemde artan bir kavramdır. Bu süreçte eğitim, toplumun yaşamı içerisinde gerçekleşmesi beklenen çoğu değişimin baş aktörüdür (Çetin, 2020). Eğitimin en bilindik ve genel tanımı: *"bireyin kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı ve istedik yönde davranış değiştirme süreci olarak"* yapılmaktadır (Ertürk, 1991, s. 12; Demirel, 2007, s. 6). Eğitim bireylerin bedeni, zihni, toplumsal ve duygusal davranışlarını en nitelikli şekilde ya da istendik bir biçimde geliştirme; yine bireylere bir takım hedeflere yönelik yeni yetenek, davranış ve bilgi kazandırılması hususundaki çalışmaların tümünü kapsayan süreçtir. Eğitim faaliyetleri, yaşam boyunca devam eder ve tesadüfî ya da planlı olabilir (Akyüz, 2015 s. 2).

Eğitim, aynı zamanda toplumları ilgilendiren bir süreçtir. Türk eğitim sisteminde temel unsur, toplumsal hayatın ürünü olarak ortaya çıkan kültürün yeni kuşaklara aktarılmasıdır. Bu durum değerlendirildiğinde, hem nitelik hem de köken bakımından eğitim,

toplumları ilgilendiren bir olgu olarak karşımıza çıkar. Eğitimin topluma göre çeşitlilik ve farklılık göstermesi, her toplumun kendine ait olan coğrafyasında ortaya koyduğu siyasal, ekonomik ve sosyal değerlerin; yani kültürün farklılaşmasından kaynaklanmaktadır (Aslan, 2001).

Başka bir tanımla eğitim, toplumlardaki kültürel süreçlerin bir paydaşı olarak karşımıza çıkar. İnsanların kişilik yapıları, içerisinde doğduğu, büyüdüğü ve yetiştiği kültür ile birlikte oturur. Toplumlar kendi kültürel özelliklerini yeni nesillere aktarmaktadır (Demirel ve Kaya, 2006, s. 3). Eğitim sisteminde hem ait olunan toplumdaki değerlere sahip çıkma hem de küreselleşme bağlamında bir takım normlara sahip olma yani farklı bir deyişle kür yerel olma durumu vardır. Eğitim sistemi, içerisinde doğduğu toplumların normlarını yansıtma ve o toplumların eğitim çalışmalarından gereksinimlerini yerine getirme ile yükümlüdür (Azar, 2011 s. 36).

Eğitim, kamu yönetimi içerisinde etkili ve geniş yetkilere sahip bir sistemdir. Türkiye'de eğitim örgütlerine bakıldığı zaman merkezi yönetimin hâkim olduğu görülmektedir (İlikli, 2004). Türk eğitim sistemindeki son düzenlemeler ile merkezi örgütün Milli Eğitim Bakanlığı, taşra örgütlerinde de il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinden oluşturulduğu görülür. Bakanlık örgüt yapısı, yetki genişliği ilkesine dayanarak taşradaki il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine bazı hususlarda karar alma yetkisi sunmuştur. Milli eğitimde en temel örgütler ise okullar olduğu söylenebilir. Okullar, eğitim sistemlerinde eğitimin üretim yerleridir (Başaran, 2008). Bu sebep ile eğitimin üretim yerlerinde yöneticilerin atanması ve görevlendirilmesi süreçlerinde titiz davranılması gerekmektedir. Üretimde meydana gelen hatalar nasıl ki şirketlerde kar zarar politikasını etkiliyorsa, eğitimde meydana gelecek hatalar da, ülkenin gelecek ile ilgili beklentilerini zarara uğratır.

3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

Türk eğitim sistemi, yaklaşık olarak 17 milyon öğrencisi, 750 bine yakın öğretmeni ile kamu kurum ve kuruluşları arasında en geniş kitleye sahip sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu duruma olarak kamu kurumları arasında en fazla ekonomik kaynağın eğitim sistemine ayrılması da doğaldır. Eğitim sisteminin eksikliklerinin giderilmesi, gelişiminin sağlanması, eğitimde yapılan hataların tespiti adına hem ekonomik, hem de politik bağlamda birçok çalışma gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmaların ebetteki olumlu ve olumsuz yansımaları da olmaktadır.

Türkiye'de eğitim faaliyetlerini gerçekleştiren kişi ve kuruluşların bu faaliyetleri gerçekleştirirken uyması gereken birtakım ilkeler mevcuttur. Bu ilkelerin eğitim hizmetlerini veren kişi ve eğitim kurumlarını bağlayıcı nitelikleri vardır. Her kişi ve kurum bu ilkelere uymak zorundadır. Bu ilkeler; genellik ve eşitlik ilkesi, toplumun ve

fertlerin ihtiyaçları, yönlendirme, fırsat ve imkân eşitliği, eğitim alma hakkı, süreklilik, Türk milliyetçiliği ve Atatürk İnkılâpları, laiklik, demokrasi eğitimleri, bilimsellik, planlı olunması, okulların ve ailelerin işbirliği içinde olması ve karma eğitimdir (Gürsel, 2008).

Türkiye'de eğitim çalışmalarını yürütmek için kurulan Milli Eğitim Bakanlığı, merkezden yönetilen bir örgüttür. Milli Eğitim Bakanlığı, eğitimin planlanmasında, sunumunda, koordinasyonunda ve denetlenmesi sürecinde en vasıflı örgüt konumundadır. Bakanlık yapısı, merkez teşkilatları, iller, ilçeler, yurt dışı teşkilatları ve en alt kısımda da okul örgütlerine değin, dik yönde ve hiyerarşik sırada örgütlenmiş kurumdur. Bu örgüt sisteminin yönetimi sürecinde, merkezi yönetim sisteminin yumuşatılmış bir versiyonu olan, yetki genişliği ilkesi ile hizmet verilmektedir. Bakanlık makamı, taşra teşkilatlarında görevde bulunan üst düzey kamu çalışanlarına (valiler, kaymakamlar, eğitim ataşeleri ya da müşavirler, il ve ilçe milli eğitim müdürleri ve kimi durumlarda okul müdürlerine), yetki genişliği ilkesi temelli belli hususlarda kendi kararlarını alma ve uygulayabilme yetkisi vermiştir (Aslan, 2013, s. 41).

Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü; 25.08.2011 tarihi itibarı ile 652 sayılı "Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" yayınlanması ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez teşkilatlarını tekrardan gözden geçirmiştir. Bu tarih süresine kadar yürürlükte olan "3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanunu" neticesinde Milli Eğitim Bakanlığı merkez birimleri; 16 ana hizmet, 12 yardımcı hizmet, 6 danışmanlık ve denetim sistemi ve 3 tanesi devamlı olmak üzere 7 kurul, milli eğitim şurası ile özel kalem müdürlüğü olmak üzere toplam 43 farklı birimi bünyesinde barındırmaktadır (Başaran, 2008, s. 165).

Günümüz Türk eğitim sisteminde, okulların, ders programlarının, anne-babaların, öğretmenlerin hatta öğrencilerin bile tanımı değişebilmektedir. Okullar, sadece belli bir beceri ve bilgilerin aktarıldığı kurumlar değil, topluma yön veren onu şekillendiren ve bir kıvama getiren kurumlar olma zorunluluğuna sahiptir. Ders programları ise, sadece sıradan bilgileri öğrencilere aktaran bir anlayışla değil, öğrencileri hayatın gerçeklerine hazırlayan, hayatın yorumlandığı bir anlayışla gerçekleşen düzenlemeler olarak ifade edilir. Öğretmenlerin eğitimdeki görevi bilgileri sadece eğitim alanlara aktarmak değil, aynı zamanda onlara yol göstermek liderlik ve rehberlik etmektir. Bununla beraber velilerin ders programlarına ve okul ile ilgili unsurlara katılımı arttırılmalı ve bu durum desteklenmelidir. Günümüzde artık eğitim sistemlerinin odağındaki bireyler, öğrencilerdir. Öğrenen bireylerdir. Tabiki mevcuttaki olgular, kültürel değerler, bilgi ve birikim öğrencilere aktarılmaya devam edilecektir. Fakat burada amaç, hazır sunulan bilgileri öğrencilere

ezberletmek değil; kendi bilgi zincirlerini oluşturmak adına öğrencilere yardımcı etmektir (Çalık ve Sezgin, 2005).

Türk milli eğitim sistemi incelendiğinde *yaygın* ve *örgün eğitim* olmak üzere 2 bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu bölümler, eğitim sistemi içerisinde birbirlerini tamamlayacak şekilde planlanmış ve organize edilmiştir. *Örgün eğitimin tanımına bakıldığında,* belli bir yaş seviyesindeki vatandaşlara, milli eğitim hedefleri ve bu hedefler bağlamında hazırlanan programlar vasıtası ile okullarda ya da okul niteliğine sahip olan eğitim kurum ve kuruluşlarında düzenli bir biçimde verilen eğitimler karşımıza çıkar. *Yaygın eğitim ise,* okullardaki eğitimlerin dışında kalan yetişkin ve gençlere göre planlanmış, ülke genelinde geniş kapsamlı bir şekilde düzenlenen eğitim türüdür. Özellikle yetişkin vatandaşların istediği alanlarda gereken beceri, bilgi ve tutumları edinmelerini sağlama amacı ile kısa sürede kurslar şeklinde bu eğitimler verilir. Yaygın eğitimin kapsamı, örgün eğitim faaliyetleri beraberinde ya da dışında planlanan eğitim uygulamalarının hepsini içerir (Gürsel, 2008).

Özil (1993) Türkiye'de yürütülen eğitim faaliyetlerini "konu odaklı" olarak adlandırmaktadır. Öğretilecek konulara öncelik sağlayan bu yaklaşım biçiminde bilgilerin, sınavları geçmek, sınıf atlamak için ezberlendiği, bireylerin bu bilgileri içselleştirmeden unuttuğu dile getirmektedir. Bununla beraber bu bilgileri öğretmek ile görevli eğitimcilerin düşünce ve görüşleri mutlak doğru olarak kabul edilir, tartışılmaz ve eleştirilmez. Günümüzde ise Türk eğitim sistemi, 2005-2006 eğitim ve öğretim yılı itibari ile Türkiye'de uygulamaya alınan, nitelikli ve kalifiye insan modeli yetiştirme beklentilerini karşılama adına en kapsamlı eğitim projelerinden biri *yapılandırmacı eğitim yaklaşımı* ile yürütülmektedir. Okulları toplumsal olarak açık bir sistem biçiminde nitelendirdiğimizde, eğitim sisteminin temel unsuru olarak dönüşme sürecinde gerçekleşen bu önemli değişimlerin, sistemdeki bütün parçaları etkilemesi kaçınılmaz bir durumdur (Terzi, 2011). Bu değişimlerin Türk eğitim sistemi içerisinde, yapısal, politik, ekonomik, örgütsel, yönetsel ve teorik problemler meydana getirmesi doğaldır. Türk eğitim sistemi içerisinde ortaya çıkan problemlerin giderilmesinde Milli Eğitim Bakanlığı, merkez ve taşra teşkilatları ile beraber, okul yöneticileri de önemli görevler üstlenirler.

4. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ SORUNLARI

Türk eğitim sistemi içerisinde eskiden beri süregelen ve çözüm bulunamayan bir takım problemler mevcuttur. Son zamanlarda inovasyon faaliyetlerinin artması ve özellikle bilgi çağına geçiş ile beraber bilim ve teknolojideki gelişmeler, bu sorunların daha da çeşitlenmesine ve karmaşık hale dönüşmesine yol açmıştır. Özellikle bu süreçte okul yöneticilerinin nitelikleri tekrardan gündeme gelmiş, öğretmenler ile

beraber artan eğitim sorunlarının üstesinden gelinebilmesi için en önemli görev kademelerinde Milli eğitim sisteminin temel yapı taşlarını oluşturan okulların yöneticileri geldiği görülmüştür. Evrensel değerlerin daha çok önemsenmesi, kültürel değerler ve çağın gereksinimlerinin eğitim ortamlarında birlikte sunulması, eğitimcilerin işini zorlaştırdığı kadar, okulların bu modernleşme sürecine uyum sağlayabilmesi adına okul yöneticilerinin sorumlulukları da artmıştır. Artık okul yöneticilerinden beklentiler değişmiş; öğrencilere daha fazla bilginin ulaştırılmasını sağlayan, modern ve teknolojik altyapısı gelişmiş, standartların üzerinde yer alabilecek okulları dizayn eden ve alternatif eğitim yöntemlerinin uygulandığı sınıfları planlayabilen, günceli takip eden, uzman kişiler önemsenmeye başlamıştır. Bu süreçler içerisinde, liyakat olgusu da gözardı edilemeyecek kadar büyük bir öneme sahip olmuştur. Çünkü liyakat, çalışanların görevi hak etmesi, göreve yakışması ve layık olması anlamındadır.

Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak Gür ve Çelik'in (2009) SETAV (Siyaset, Ekonomik ve Toplum Araştırmaları Vakfı) için gerçekleştirdikleri araştırmada Türk eğitim sisteminde yer alan sorunlar; milli eğitimim sistemindeki organizasyon yapısı, yapısal anlamdaki müdahale unsurları ve istikrarsızlıklar, okul öncesi eğitim basamağının yaygınlaştırılması, temel eğitim sisteminde okullaşma oranlarının arttırılması, sınıf geçişi, ilköğretimden ortaöğretim sistemine geçiş, ortaöğretimdeki okulların türleri, meslek liselerinin ortaöğretim sistemi içerisindeki yeri, ortaöğretim sisteminden yükseköğretime geçişler, yeni müfredat yapısı ve eğitimin finansmanı başlıkları ile incelenmektedir.

Özyılmaz (2013) Türk eğitim sistemindeki temel sorunları; uzman kişilerden istifade edememe sorunu, eğitime ideolojik biçimde yaklaşma sorunu, eğitim yönetimi sorunu, öğrencilerin kişilik hizmeti sorunu, eğitim sisteminde program geliştirme sorunu, çağdaş biçimde teftiş sorunu, eğitim sisteminin finansman problemleri sorunu, eğitim sisteminde özel ve devlet okulların yeri sorunu, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamı sorunu, eğitimdeki kademe sorunu, ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sorunu, öğrenme öğretme süreçleri sorunu ve eğitim sisteminin millileştirilmesi sorunu şeklinde sıralamaktadır.

Ülkemizde eğitim sisteminde görülen bu sorunların içerisinde özellikle aşırı merkeziyetçi yapılaşma, eğitim yöneticiliği kavramının henüz meslekleşmemesi, öğretmenlerin yetiştirilmesi sistemi, eğitimde erişim adına karşılaşılan eşitsizlik durumları, mesleki ve teknik eğitimde ortaya çıkan sorunlar ile ilgili herhangi bir çalışma yoktur. Eğitim sisteminin merkeziyetçi yapıda olması devamlılığını sürdürmektedir çünkü tüm kararlar merkezi teşkilatlar tarafından verilmektedir. Eğitim yöneticiliği meslek haline gelememiştir çünkü hala eğitim yöneticilerinin atama ve görevlendirme kriterlerinde yöneticilik ile ilgili bir eğitim alma

zorunluluğu yoktur. Meslekte asıl olanın öğretmenlik olduğu ilkesi geçerliliğini halen korumaktadır (Yılmaz ve Altınkurt, 2011).

Hareket vd. (2016) gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda Türk eğitim sisteminde; okul ve üniversite ortamı, mevcut öğretim programının yapısı, akademisyen yeterlilikleri, yönetim yaklaşımı, öğretmen becerileri ve tutumları, ölçme-değerlendirme yaklaşımı, sınav sisteminin özellikleri ve personel yeterliliği bağlamında niceliksel ve niteliksel iyileştirmeye yönelik olarak reform ve dönüşüme ihtiyaç duyulduğunu dile getirmişlerdir. Yine bu araştırmanın sonuçlarına göre, eğitim sisteminin toplumda uzun vadede bir en önemli sayılabilecek uygulama ve yatırım alanı olduğu göz önünde tutularak, eğitimde politika belirleyicilerin Türk eğitim sisteminde bilimsel verilerin yardımı ile doğru analizler gerçekleştirmeleri ve belirlenen sorunları zaman ile doğru adımlar ile ve sistemli bir biçimde üstesinden gelmeleri gerektiği belirtilmektedir.

5. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE YÖNETİCİ ATAMALARI

Okul yöneticiliği ciddi bir sorumluluk, özveri ve emek isteyen; toplumun birer minyatürü olarak adlandırılan okulların modernleştirilmesi, kültürel aktarımın sağlandığı alanlar olarak dizayn edilmesi ve öğrencilerin sürekli aktif ve öğrenen bireyler olmasının sağlaması hususunda çaba gerektiren bir görevdir. Wildy vd. (2007) hesap verebilirlik uygulamalarının kendini hissettirdiği bir dönemde okullardaki eğitim yöneticilerinin okulların önceliklerini, hedeflerini, finansal durumlarını, program, personel, öğrenme, eğitim kaynakları, değerlendirme ve değişim vb. pek çok niteliğini tekrardan ele almaları gerektiğin dile getirmektedirler. Bu sebeple, okul yöneticilerinin sorumluluk alabilen, önemli görevler üstlenen bireyler olması gerektiğinden, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, atama ve görevlendirme durumlarının önemi bir kez daha gündeme gelmektedir.

Türkiye'deki eğitim kurumlarının yönetimi, öğretmenler arasından seçilen eğitim yöneticileri tarafından sağlanır. Şimşek (2002) araştırmasında Türk eğitim sistemi içerisinde Türkiye Cumhuriyet'in kuruluşundan beri eğitim yöneticileri atama ve yetiştirme politikalarında üç ana uygulamanın olduğunu ortaya çıkarmıştır. İlk uygulanan modelin *"çıraklık modeli"* olduğu bilinmektedir. Bu modelin eğitim sistemi yönetiminde merkeziyetçi anlayışın bir kolu ve *"meslekte asıl olan öğretmenliktir"* felsefesinin bir uygulaması biçiminde olduğu bilinir. Bu modele eğitim yöneticiliği, ekstra bir eğitim alınmadan, öğretmenlik mesleğine ek bir görevlendirme ile yapılabilen bir işi ifade eder.

1970'li yılların sonuna doğru ise yöneticilerin yetiştirilmesi hususunda ortaya çıkarılan *"eğitim bilimleri modeli"* akademik camia tarafından kabullenilmiştir. Bu model ile eğitim yönetimi, bilimsel olarak bir çalışma sahası kabul edilmiş, eğitim yöneticilerin yönetim, örgüt

davranış bilimleri vb. gibi bazı konularda kuramsal ve teorik bilgiler edinmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu modelin uygulanmasının sağlanması için eğitim fakülteleri bünyesinde eğitim yönetimi ve planlaması lisans programları açılmıştır. Fakat eğitimde yöneticilik yapacak adayların bu bölümler bünyesinden mezun olması gerektiğinin önemi belirtilse de Milli Eğitim Bakanlığı bu uygulamayı hayata geçirememiştir. 14. Milli Eğitim Şûrası görüşmelerinde de bu eğitim yöneticiliği modeli en etkili yönetici yetiştirme yöntemlerinden birisi biçiminde ifade edilmiştir (Şimşek, 2002).

Eğitim yöneticilerini yetiştirmede üçüncü model ise 1998 atama yönetmeliği ile okul yöneticisi atanmasında yazılı olan seçme sınavlarında başarılı olmak şartının getirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Seçme sınavlarında 70 puan alarak başarılı olan eğitim yöneticisi adayları, 120 saat süren hizmet içi eğitim programları ile yetiştirilmiştir. Araştırmacıya göre bu üçüncü model, çıraklık dönemini değiştirmemiş, sadece ayıklama gerçekleştirmiştir.

Balyer ve Gündüz (2011), ülkelerin eğitim yöneticisi yetiştirme uygulamalarını inceledikleri araştırmalarında, okul müdürlerinin genel olarak öğretmenlikten gelmelerinin bir koşul olarak arandığını, bu bağlamda incelenen eğitim yöneticisi yetiştirme sistemlerinde içinde ABD'nin en kapsamlı yönetici yetiştirme programına sahip olduğunu dile getirmektedirler. ABD'de okullarda müdürlük yapanların büyük bir kısmının eğitim yönetimi ile ilgili yüksek lisans ya da doktora çalışmaları vardır. Eğitim yöneticisi yetiştirmek ve geliştirmek üzerine geliştirilen politikalar bağlamında liyakat ve hizmet öncesinde yetiştirme ilkelerine önem veren İngiltere, aynı hassasiyeti müdürlerin hizmette yetiştirilmesi sürecinde de göstermektedir. Fransa'da ise ilköğretim okulları müdürleri adına hizmet öncesi bir yetiştirme faaliyeti uygulanmaz ama ortaöğretim okulları müdürlerine hizmet öncesi yetiştirme faaliyetleri uygulanır. Türkiye'de eğitim sistemi bağlamında durum değerlendirilmesi yapıldığında, *"meslekte esas olan öğretmenliktir"* felsefesi ön planda tutulduğundan dolayı müdürlük görevinin profesyonel bir meslek dalı şeklinde kabul edilmediği ve böylece eğitim yöneticilerini yetiştirme alanına önem verilmediği görülmektedir. Bu neticede eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi bağlamında ilgili bakanlığın üniversiteler ile işbirliği yaparak, hem teorik hem de uygulamalı eğitim yöneticileri yetiştirme programları başlatması gerekmektedir. Balyer ve Gündüz (2011) araştırmaları sonucunda eğitim yöneticileri yetiştirme ve atama ile ilgili olarak şu önerileri sıralamaktadır:

- Eğitim yöneticiliğine aday olanların öğretmenlik üzerine eğitim alan adayların içerisinden seçilmesi gerekmektedir.
- Seçimler sözlü ve yazılı sınavların sonuçları ile yapılmalıdır. Sözlü ve yazılı sınavların değerlendirilmesi tarafsız ve bağımsız

olan bir kurul aracılığı ile düzenlenmesi ve yürütülmesi sağlanmalıdır.

- Eğitim yöneticiliği adayları, üniversiteler ve ilgili bakanlığın işbirliği ile uygulamalı ve teorik eğitim programlarına alınmalıdır.
- Çağdaş ve modern bir biçimde eğitim yöneticisi yetiştirebilmek adına hizmet öncesi uygulamalarda sağlıklı bir program; gelişen ve sürekli değişen çağı yakalayabilme adına da hizmet içi eğitim programları gerçekleştirilmelidir.

6. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE YÖNETİCİ ATAMALARI SORUNLARI

Türk toplumunda eğitim sisteminden beklentilerin çoğalması sonucunda eğitim kurum ve kuruluşları üzerindeki baskılar da artmıştır. Bu bağlamda, eğitim yöneticilerinden beklenen hizmetler daha da çeşitlenmiş ve eğitim yöneticilerinin kendilerini değiştirme, geliştirme ve yeniliklere ayak uydurması zorunlu bir hal almıştır. Okulları idare eden eğitim yöneticilerinden katılımcı, yetkilendirici, dönüşümcü, etik, kolaylaştırıcı ve eğitici-öğretici birer lider olmaları beklenilmektedir (Aytaç, 2002). Okulları yöneten eğitim yöneticilerinin kendilerinden beklenen çalışmaları yerine getirebilmesi, sorumluluklarını başarı ile gerçekleştirebilmesi ve karşılaşmış olduğu sayısız sorun ile baş edebilmesi adına bazı yeterliklere sahip bir biçimde yetiştirilmesi gerekir (Mehduhoğlu, 2007).

Okul yöneticiliğine uygun öğretmen adaylarının seçilerek yetiştirilmesi adına gösterilen çabalara ve kanuni düzenlemelere karşın Türkiye'de, okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi süreci henüz bir standarda bağlanamamıştır. Bazen ise gerçekleştirilen kanuni düzenlemelerde yönetmelikleri gerekçesiz şekilde değiştirme ve nesnel ölçüt unsurlarını göz ardı etme durumlarının yaşandığı bilinmektedir. Bu durumların en iyi kanıtları yöneticilerin seçilmesi ve yetiştirilmesinde yapılanlardır. Örnek verecek olursak; ülkemizde 26.635 eğitim kurumunda müdürlük kadroları bulunmasına rağmen, bu okulların sadece 13.708'inde asil eğitim yöneticisi görev yapar ilen geriye kalmış olan münhal 12.927 kurumun kadrosunda vekil müdürler bulunmaktadır. Bu neticede okul ve eğitim yöneticiliği adına aranan şartları net bir biçimde belirlemek ve uygulanmak Türk Eğitim Sistemi adına önem arz etmektedir (Taş ve Önder, 2010).

Türk eğitim sistemi içerisinde *"meslekte esas olan öğretmenliktir"* anlayışından yola çıkarak *"öğretmenlik mesleğinde başarılı olanların, okul yöneticiliğinde de başarılı olacağı"* fikri hâkim görülür. Eğitim yöneticilerini atamaya ilişkin yasal metinler incelendiğinde, atamalar için *"liyakat esastır"* ifadeleri bulunmasına rağmen; atamaların temelinde öğretmenlik mesleğindeki kıdem ve başarı

kıstas olarak benimsenmektedir. Eğitim yöneticiliği kadrolarına atanma süreçlerinde gerekli olan yeterliklerin aranmaması, kaygı veren bir çelişki durumudur. Çünkü sadece kıdem ve deneyim yeterliliğe sahip olan yöneticileri ortaya çıkarmaz. Belirli bir hizmeti yürüten kişilerin deneyim ve kıdemleri, sadece yaptıkları işlere ve mesleğine katkıda bulunur. Eğitim yöneticiliği kabiliyetlerinin edinilmesi ise ilk olarak yeterliklerin belirlenmesi süreci ve bu belirlenen yeterlikler ile beraber, lisans ve lisansüstü seviyelerde veyahut zorunlu durumlar itibari ile hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile eğitim yöneticiliği adaylarına verilmesi ile sağlanır (Aydın, 1997).

Recepoğlu ve Kılınç (2014) ise gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda Türkiye'de okul yöneticilerinin görev tanımlarının açık bir şekilde yapılması gerektiğini, ülkemizin ihtiyaç duyduğu eğitim ve yöneticilerinin hizmete başlamadan önce, hizmet esnasında ve sonrasında yetiştirilmelerini sağlayacak politikaların geliştirilmesi ve uygulanması gerektiğini, okullarda eğitim yöneticiliği adına üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliği yaparak uygulamalı ve teorik eğitim yöneticisi yetiştirme programlarını açması gerektiğini dile getirmişlerdir. Okul eğitim yöneticilerinin hizmet öncesinde ve sonrasında liderlik, yöneticilik, iletişim vb. alanlar üzerine eğitim görmelerinin sağlanması, okul eğitim yöneticilerinin seçimi ve atanması süreçlerinde objektif ve tutarlı politikaların izlenmesi, üzerinde fikir mutabakatına varılan yönetici atama ve seçme yönetmeliğinin hazırlanması gerektiğini aktarmışlardır. Eğitim yöneticilerinin belirlenmesi ve atanmasında keyfi uygulamalara son vererek keyfilik döneminin sonlandırılması gerektiği, yazılı ve sözlü sınavların objektifliğinin sağlanması, bu sınavlarda tarafsız ve bağımsız bir kurulun yürütücülük yapması önerilmiştir. Yine eğitim yöneticiliği için eğitim yönetimi alanında en az tezli veya tezsiz yüksek lisans eğitimler alma şartı aranmalı ve sonrasında ise lider yöneticilerin yetiştirmesi programları açılıp en az bir yıllık ve 30 krediden oluşan yöneticilik eğitimi sonrasında bu eğitimlerden başarıyla mezun olan adaylardan okul eğitim yöneticiliklerine atamalar yapılmalıdır.

Eğitim yöneticilerini yetiştirme programlarının sorunlu olması, eğitim yöneticilerinin meslekteki kalitesini de olumsuz olarak etkiler. Kalite unsurlarını olumsuz olarak etkileyen en önemli problemlerden birisi, ihtiyaçlar belirlenmeden yönetici atama programlarının hazırlanması ve gelecekte oluşabilecek eğilimlerin geri plana atılmasıdır. Eğitim yöneticilerinin ihtiyaç duyduğu eğitim ile yetişkinlerin eğitimlerini tamamı ile göz ardı eden öğretim tekniklerinin gerçekleştirilmesi ise, hem program hazırlanması sürecinde hem de uygulama aşamasında görev alan bireylerin yetersizlik olmalarının önemli bir ölçüde rol oynadığı söylenebilir (Cemaloğlu, 2005).

Arabacı vd. (2015) mevcut eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atama yöntemlerinin ne çeşit sorunları içerdiği ile ilgili katılımcı görüşlerini incelendiği araştırmasında; yeni geliştirilen atama sisteminin taraflı olduğunu, eğitim sisteminin siyasallaştırıldığını, atama yöntemlerinin şeffaf görülmediğini, öğretmenlerin arasında bile güven problemleri oluşturduğunu, yenilik ve değişim içermediğini, deneyimsizliğin ve tecrübesizliğin sıkıntı yarattığını, atama süreçlerinde sendikal faktörlerin en belirleyici etkenlerden biri olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bu sonuçlar, eğitim yöneticisinin görevine başladığında makamın verdiği yeterliliklere sahip olmadıklarını gözler önüne sermektedir.

7. LİYAKAT VE YÖNETİCİ ATAMALARINDA LİYAKAT SORUNLARI

Kamuda çalışan personel sayılarının bir hayli fazla olması, bu personellerin kontrol edilmesini güçleştirmekte, işe devamlılığın, verimin arttırılmasının ve hizmette kalitenin oluşturulmasının da önünde engeldir. Bu gibi durumlarda, kamu yöneticilerinin nitelikleri sorgulanmaya başlar. İyi bir kamu yöneticisi, elindeki malzemeyi, maddiyatı ve en önemlisi personeli nitelikli ve amacına uygun kullanan ve kontrol altında tutandır. Eğer bir kamu yöneticisi elindeki personeli verimli hale getiremiyor, kurumdaki idare ve sevki sağlayamıyorsa, onun görevini layıkıyla yapıp yapamadığı, nitelikleri ve liyakat sahibi olup olmadığı sorgulanmaya başlar. Bu durumlarda Karatepe ve Kurnaz (2019) ifade ettiği gibi "adama göre iş değil, işe göre adam" sözü gündeme gelmekte ve yöneticilerin liyakati sorgulanmaya başlamaktadır.

Liyakat, Young (1958) tarafından ilk kez tanımlanmış; kişilerin ekonomik ve sosyal ilerlemelerinin kendilerinde var olan yetkinlik, yetenek, eğitim düzeyi, emek ve performanslarıyla doğru orantılı olmasını savunan sosyal bir düşünce sistemi olarak ifade edilmiştir.

Liyakat sistemi ise; "Kamu hizmetlerine giriş ve hizmet içerisindeki tüm yükseliş ve görevlendirmelerin bütün vatandaşlara açık olabileceği ve bu sürecin sadece göreve yeterlik, uygunluk ve başarı ölçütlerine dayandırıldığı bir sistemdir (Güler, 2005, s. 143).

Liyakat ilkesi, kamu personelleri ile ilgili yapılacak faaliyetlerde sadece göreve ait nitelik ve özelliklere dikkat edilmesi gereken ve tüm dini, siyasi ve ideolojik ayrımları yok sayan bir yaklaşımdır. Dolayısı ile liyakat ilkesi vasıtası ile sağlanmış olan hukuki bağlamdaki koruma, bir taraftan çalışanlar ile ilgili işlem yapmaya yetkili makamlara bir sorumluluk verirken; öte yandan da ilgili çalışanlara özel olarak koruma sağlar (Diler, 2018, s. 2). Yine başka bir tanımda liyakat ilkesine bakıldığında; kamu hizmetine girişte, hizmette görevlendirme ve

yükselmelerde yeterlilik, açıklık, uygunluk ve başarı kriterlerine göre gerçekleştirilmesi anlamına gelir (Yılmazöz, 2009, s. 298).

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu içerisinde 3. Maddenin C bendine bakıldığında liyakat ilkesinin daha net tanımlandığı görülür. Bu madde incelendiğinde *"Devlet kamu hizmetleri görevlerine girmeyi, sınıflar içinde ilerleme ve yükselmeyi, görevin sona erdirilmesini liyakat sistemine dayandırmak ve bu sistemin eşit imkânlarla uygulanmasında devlet memurlarını güvenliğe sahip kılmaktır"* ifadesi yer alır. Kısacası bu madde ile liyakat sistemi, kamuda çalışan personelin, atanması, görevde yükselmesi, eğitim alabilmesi, görevden çıkarılması ve buna benzer nitelendirmelerin yapıldığı bir anlayışı nitelendirir. Liyakat ilkesi tüm kamu personellerinin kamuda çalıştıkları süre zarfında dikkat etmesi ve gündemde tutması gereken bir niteliktir.

Bucaktepe (2014 s. 469) ise liyakat sistemiyle partizanlık, iltimas, kayırma ve patronaja son vermek ve kamu görevlisi olabilmenin bir cevher gibi görünmesinden kurtarılmak istediğini dile getirmiştir. Liyakat sistemi, zekâ, bilgi karakter ve enerji gibi moral veren değer unsurlarına dayanır ve kamu hizmetinde çalışanların güven altında görev yapmalarını sağlar.

Hoy ve Miskel'e (2010) göre liyakatli olabilmek adına gereken yetenekler vardır ve bunlar üç madde ile açıklanabilir. Bu yetenekler teknik *yetenek, kişiler arası yetenek ve kavramsal yetenektir.*

1. Teknik yeteneklere bakıldığında; belirli bir aktivite, iş, yöntem ya da görevi tamamlama kapasitesi ile ilgili özel bilgi birikimine sahip olmanın ifade edilmeye çalışıldığı görülür.
2. Kişiler arası yetenekler incelendiğinde; sözlü ve yazılı bir biçimde iletişim kurmayı, birlikte olabilmeyi, sosyalleşmeyi, duygu paylaşımını, zarafet ve empatiyi içerdiği görülmektedir.
3. Bilişsel ya da kavramsal yetenekler ise, analitik, mantıklı düşünebilme, tümdengelim ve tümevarım gibi akıl yürütebilme ve bu kavramlar ile iş görebilme yeterliliklerini içerdiği görülür.

Eğitim yöneticilerinin atanması ve görevlendirilmesi süreçlerinde en çok karşılaşılan ve son zamanlarda en çok dile getirilen sorunların başında "liyakat sorunu" gelmektedir. Bu sebep ile liyakat kavramının ne anlama geldiği, ne gibi unsurlar içerdiğini iyi bir şekilde analiz etmek gerekmektedir. Halk dilinde, layık olma, yeterliliğe sahip olma, yakışır olma gibi uygunluk ifadesi belirten bir kavram olarak karşımıza çıkan liyakat, özellikle kamu kurum ve kuruluşlarında, yöneticilerin atanması ve görevlendirilmesi süreçlerinde görevi hak eden, göreve getirilmesinde sakınca bulunmayan, işin hak edeni biçiminde adlandırılır. Gök (2019) çalışmasında okul yöneticilerinin liyakat kavramını *"işin ehline verilmesi ve yeterlik olarak"* ifade ettiklerini dile getirmektedir. Öyle ise liyakat

eğitim yöneticisi olacak kişileri disipline edip düzene girmesini de sağlayabilir.

Mesleki ve yasal sorumluluklar ile beraber okul eğitim yöneticilerinin toplumsal ve sosyal beklentileri karşılayacak ahlaki sorumlulukları da vardır. Bu sebeple okul eğitim yöneticilerinin seçimi aşamasında temel ilkelerden olan adalet, eşitlik, kariyer ve liyakat gibi unsurlara kayıtsız kalınmaması gerekir (Aslanargun, 2012).

Özdoğru (2019) okul yöneticilerinin seçimi süreçlerinde liyakat ilkesi uygulamasının nasıl olabileceğine ilişkin eğitim yöneticilerin görüşlerini de incelediği araştırmasında; adayların mevzuat bilgilerini ölçecek yazılı sınavların gerçekleştirilmesi, liyakat komisyonlarının kurulması, görevlerin gerektirdiği beceri unsurlarını ölçebilen uygulamalı mülakat sınavlarının planlanması, eğitim yönetimi alanlarında gerçekleştirilen lisansüstü eğitimlere gerekli önemin gösterilmesi ve yöneticilik görevine atandıktan sonra bile liyakat özelliklerinin süreçte izlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde en önemli problemler; Türk Milli Eğitiminin (öğretimsel programların, yapısının sınav uygulamalarının, hukuki yaptırımların, yetiştirilmesi istenilen insan tiplerinin belirsizlikleri, vb.) devamlı değiştirilmesi, öğretmenlere yeteri kadar değer verilmemesi, plansız olma, Milli Eğitim Bakanlarının farklı mesleklerden olması, öğretmen ve yöneticilerin yeterlikleri ile ilgili sorunlar, yeterliğe yani *"liyakate"* önem gösterilmemesi, yöneticilerin atanma biçimlerindeki sorunlar, okullardaki fiziki şartların uygun olmaması, bütçe yetersizlikleri, Suriyeli öğrencilerin durumu ve iş yüklerinin fazla olması ön plana çıkar (Karakütük ve Özbal, 2019).

Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze gelene kadar gerçekleştirilen eğitim yöneticileri atama süreçlerinde kariyer ve liyakat ilkesi hep varlığını sürdürmüştür. Toplumlarda beklentilere cevap veren kişiler makamlara layık (yeterliliğe sahip) görülür iken toplumsal yapıların hızlı bir biçimde değişmesi ile bu değişimde devamlılık sağlayamayan aynı kişiler kifayetsiz olarak adlandırılabilir. Liyakat sistemi teknolojik etmenlerden, sosyal değişmelerden, toplumsal gelişmelerden kısaca ifade edilecek olursa insanların beklentilerine uzak bir sistem değildir. Bundan birkaç yıl önce okul yöneticileri binaların sorumlusu durumundayken ve bu süreç toplumlarda yeterli olarak atfedilirken bugün okul yöneticilerinin çok üstün koşullara sahip olması gerekir. Toplumların okul yöneticilerinden beklentileri bu yönde olmaktadır (Karagözoğlu, 2013).

Yılmaz ve Altınkurt (2011) özellikle öğretmen adaylarının görüşleri ışığında bir takım önemli gördüğü sorunları dile getirdiği çalışmasında, ideolojik ve siyasi sebepler ile eğitim sistemine yapılan

müdahalelerin ve özelikle eğitim yönetimi kadrolarına liyakat unsurları aranmadan gerçekleştirilen atamaların önemli bir sorun olarak karşımıza çıktığına değinmiştir.

8. SONUÇ

21. yüzyıl içinde bulunduğumuz dönem açısından değerlendirildiğinde Türkiye'de kamu personelinin yönetimi, atanma süreçleri ve görevlendirilme durumlarında en temel sorunlar arasında liyakatin uygulanamaması gelmektedir. Göreve uygun olma ve tarafsızlık ilkeleri omuzlarında yükselen liyakat ilkesi, Türkiye'de kamu yönetimi uygulamalarına *"güven"* sağlanabilmesi adına mutlaka yürürlüğe alınması gerekir (Sayan, 2017).

Son dönemlerde okul müdürlerinin sorumluluklarının ciddi derecede arttığı görülmektedir. Okul müdürleri aslında değişimin elçisi ve öğrenme lideridirler (Fullan, 2014). Aslanargun (2012) araştırmasında, liyakat ilkesinin eğitim yöneticilerinin görevlendirilmesi süreçlerinde ön plana çıkan değerlerden biri olduğunu dile getirmektedir. Okul müdürlerinin başarılı olması ise, liderlik özellikleri, iletişim odaklı becerileri, meslekteki kıdemleri, eğitim yönetimi alanındaki kariyer ve liyakatli olmalarına bağlanmaktadır (Sezer, 2016). Yıldırım ve Alp (2017) ise okul yöneticisi olabilme unsurları olarak "liyakatli olma, mevzuatı iyi bilme, temsil yeteneğine sahip olma, etkili iletişim kurabilme, tecrübe ve samimiyet" gibi olumlu özellikleri sıralamış ve bunlarla beraber olumsuz anlama sahip "referanslı olmak ve sübjektif süreçten geçmek" özelliklerini sıralamıştır. Birbirinden farklı araştırma sonuçları göstermektedir ki, eğitim kurumlara yönetici atama ve görevlendirme süreçlerinde her ne kadar uygulanmasa da liyakat önemli bir kriter olarak atfedilmektedir. Okul yöneticilerinin, görevlerinin hakkını veren; kendini, çevresini ve okulları geliştiren bireylerarasından seçilmesi liyakat ilkesinin bir gereğidir.

Özdoğru (2019) araştırmasında eğitim yöneticilerinin atanması ve liyakat ilkesi ile ilgili önerilerde bulunmaktadır. Bu önerileri ilgili yazın kapsamında değerlendirip dile getirecek olursak;

- Eğitim yöneticiliği görevlerine atamada liyakat ilkelerinin uygulanmasında karşı karşıya kalınabilecek engellerin giderilmesi adına tüm dış baskılara ve ayrımcılıklara kapalı bir biçimde planlanması ve başarılı adayların önünü açacak şekilde düzenlenmesi gerekir. Böylece yöneticilik görevini hak eden, nitelikli ve işin ehli kimseler alanda yükselerek, uzmanlaşmış ve kurumlarına fayda sağlayacak bir hale gelmiş olacaktır.
- Eğitim yöneticiliğine atama süreçlerindeki yerel baskıların etkisini azaltma adına bu süreç bakanlığın merkez teşkilatları eli ile gerçekleşmelidir. Böylece yereldeki otoritelerin müdahaleleri

engellenecek ve süreç daha kontrollü ve objektif bir şekilde gerçekleştirilecektir.

- Sözlü mülakat uygulamalarından vazgeçilip, eğitim yönetimi görevinin yeterliliğini ölçebilen uygulamalı mülakatlara geçilmesi gereklidir. Bu neticede, sözlü mülakatlardaki sınırlılıklar giderilerek, adil olmayan, taraflı ve sendika kaynaklı olumsuzluklar giderilecektir. Bilinmektedir ki, sözlü mülakat uygulama komisyonları genellikle yetkili sendikalara üyeliği bulunan yöneticiler tarafından oluşturulmakta ve bu komisyonların taraflı olduğu tüm kamuoyu tarafından düşünülmektedir.
- Hem yöneticilerin ataması süreçlerinde hem de atamaları gerçekleştikten sonra okul yöneticiliğinde gerçekleştirilen liyakat uygulamaları bağımsız olarak kurulacak liyakat komisyonlarınca izlenmelidir. Gerekli önlem ve tedbirler sağlanmalıdır. Böylece, kamuda hem kontrol sağlanmış olur hem de yönetim faaliyetlerinden daha fazla verim ve kazanç elde edilmiş olur.
- Eğitim yönetimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü eğitimlere yönelik olarak okul yöneticiliklerine atama süreçlerinde gerekli değer ve önem verilmeli, bu hususta mevzuat düzenlemeleri yapılmalıdır. Bu neticede, alanda eğitim almış, çalışma gerçekleştirmiş, hem teorik hem de pratik bilgiye de sahip yöneticiler yetiştirilecektir.
- Eğitim yöneticiliği görevlerine atama sınavlarının şeffaflığı ve objektifliği sağlanmalı ve bu sınavların tarafsız ve bağımsız bir kurul aracılığı ile düzenlenip yürütülmelidir. Böylece sınavların güvenirliği artar ve eğitim yöneticisi adaylarının özgüven duyguları da gelişir.
- Eğitim yöneticiliği görevine atama ile ilgili mevzuat düzenlemelerinde katılımcı modeller sergilenip mevcut görevdeki okul yöneticilerinin de görüşleri alınmalıdır. Böylece paydaşların fikirleri dinlenmiş olacak ve mevzuatın geçerlik ve güvenirliği arttırılarak, kapsam geçerliği sağlanacaktır.
- Öğretmenlik mesleğinden doğrudan eğitim yöneticiliğine geçebilme olanağı kaldırılarak bunun yerine lider okul yöneticileri yetiştirme programları açılıp yöneticilik üzerine eğitimler alındıktan sonra bu eğitimlerden başarılı bir biçimde mezun olanlar eğitim yöneticiliği kadrolarına atanmalıdır.
- Her meslekte olduğu gibi okul yöneticilerinin de yeterliklerinin belirlenmesi adına bakanlık ve akademisyenler aracılığı ile bilimsel çalışma ve aktiviteler gerçekleştirilmelidir. Böylece eğitim yöneticilerinden beklentiler tanımlanmış olur ve görevlerinde neler icra etmeleri gerektikleri net bir içimde ifade edilmiş olur.

KAYNAKÇA

657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu. (2013). Devlet Memurları Kanunu, Kanun No: 657, Kabul Tarihi: 14.07.1965, Yayım Tarihi: 23.07.1965, Sayı: 12056, Erişim Linki: http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf, Erişim tarihi: 24.11.2020.

Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi.* Ankara: Pegem Akademi.

Arabacı, İ., Şanlı, Ö. ve Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(31), 166-186.

Aslan, A. K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(5), 16-30.

Aslan, G. (2013). Türk Eğitim Sisteminin Örgütsel ve Yönetsel Yapısı. A. Ç. Sağlam (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s.37-65). Ankara: Maya Akademi.

Aslanargun, E. (2011). Türkiye'de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. e-*Journal of New World Sciences Academy, 6*(4), 2646-2659.

Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin atanmaları sürecinde idari yargı kararları ve öne çıkan değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18*(3), 347-376.

Aydın, A. (1997). *Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde yetki devri sorunu*. Ankara: Gelişim Dizgi ve Yayıncılık.

Aytaç, T. (2002). Post-modern eğitim yöneticisi. İçinde, *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu,* 16-17 Mayıs, 59-64.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1*(1), 36-38.

Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(2), 182-197.

Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Bucaktepe, A. (2014). Devlet Memurluğu ve Memurların Değerlendirilmesi Üzerine Düşünceler, *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 8*(3- 4), 459-489.

Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(2), 249-274.

Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(1), 55-66.

Çetin, R. B. (2020). *Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sisteminin Analizi ve Bir Model Önerisi.* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Demirel, Ö. (2007). *Öğretimi planlama ve değerlendirme "Öğretme Sanatı".* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2006). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Diler, K. İ. (2018). *Kamu Personel Hukukunda Liyakat İlkesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuku Anabilim Dalı, Ankara.

Ertürk, S. (1991). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Meteksan Matbaacılık.

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gök, R. (2019). Türk Eğitim Sistemi'nde liyakat (meritokrasi) esaslı eğitim yöneticiliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (52),* 39-64.

Güler, B. A. (2005). Kamu Personeli-Sistem ve Yönetim. Ankara: İmge Yayınları.

Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye'de millî eğitim sistemi: yapısal sorunlar ve öneriler.* Ankara: SETA.

Gürsel, M. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi Kavramlar-Süreçler ve Uygulamalar*. Eğitim Yayınevi.

Hareket, E., Erdoğan, E. ve Dündar, H. (2016). Türk eğitim sistemine ilişkin bir durum çalışması. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 287-299.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi. *Çev. Edt: S. Turan).* Ankara: Nobel.

İlikli, S. (2004). *Cumhuriyetten Günümüze Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi,* (Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karagözoğlu, A. A. (2013). *Eğitim Kurumları Yöneticisi Yetiştirme ve Atamada Meritokrasi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Karakütük, K. ve Özbal, E. Ö. (2019). Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ile sorun çözmede kullandıkları teknikler. *Milli Eğitim Dergisi 48*(223), 33-60.

Karatepe, S. ve Kurnaz, S. (2019). Kamu yönetiminde liyakat ilkesi: İngiltere örneği üzerinden Türkiye için bir değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *33*(46), 77-104.

Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi, 176*, 86-96.

Özdoğru, M. (2019). Okul yöneticilerinin liyakat ilkesi hakkındaki Görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, *1*(2), 111-121.

Özil, Ş. (1993). Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim (Eğitimde Öğrenci Boyutu Makalesi), *Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları,* İstanbul: Cem Yayınevi.

Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları.* Ankara: Pegem Akademi.

Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, *9*(2), 1817-1845.

Sayan, İ. Ö. (2017). Türkiye'de liyakat, performans değerlendirme ve sözleşmeli istihdam üzerine… *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(4), 1-7.

Sezer, Ş. (2016). Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin yönetici görüşleri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(3), 351-373.

Şimşek, H. (2002). Türkiye'de Eğitim Yöneticisi Yetiştirilemez. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, 307-312, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Taş, A. ve Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(12), 171-185.

Terzi, Ç. (2011). Türk eğitim sisteminde okulların örgüt ve yönetim yapısı ile yapılandırmacı eğitim yaklaşımı arasındaki ilişkinin çözümlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *1*(1), 75-82.

Wildy, H. Clarke, S. & Slater, C. (2007). International perspectives of principal preparation: How does Australia fare? *Leading & Managing Special Edition. 13*(2), *1-14.*

Yıldırım, M. C. ve Alp A. (2017). Okul müdürü görevlendirme politikası: Bir olgu bilim çalışması. Eğitim yönetimi araştırmaları içinde, s. 335-347. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası insan bilimleri dergisi, 8*(1), 942-973.

Yılmazöz, M. (2009), Türkiye'de Kamu Personel Yönetimi Sorunu, *Maliye Dergisi, 157*(1), 293-302.

Young, M. (1958). The rise of the meritocracy. Penguin. *Qualitative Research in Education, 1*(2), 133.

BÖLÜM VII

DİZİ FİLM İZLEMEYLE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENME MODELİ

The Approach of Learning to Turkish A Foreign Language by Watching TV Series

Mehmet Ülker[1]

[1](Dr.), *Yunus Emre Enstitüsü, Priştine, Prizren ve İpek Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi e-mail: mehulker@gmail.com*

0000-0002-9072-8868

GİRİŞ

Kitabın bu bölümünde, dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme modelinin temel ilke ve özellikleri açıklanmıştır. Bu amaçla yabancı dil olarak Türkçe öğrenme temel ekseninde bilimsel çalışmalara yansımış bir kısım konu ve kavramlar; yenileşme, değişim ve dönüşüm kavramları etrafındaki farklılaşma eksenlerinde açıklanmıştır. Bu amaçla çalışmamızda öğrenme, öğrenme –öğretme yaklaşımı, öğretim tasarımı, teknoloji ile öğrenme –öğretme arasındaki ilişki, dizi film ve medya, öğrenme sürecinde isteklendirme gibi kavram, tema ve konulara yer verilmiştir. Ayrıca ders araç ve gereci, dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme modeli ve bu modele benzerliği nedeniyle sosyal öğrenme kuramı da bu çalışmada yer bulmuştur.

Kitabın bu bölümünün, bazı yönleriyle güncel ve özgün bir içerik barındırdığı düşünülmektedir. Bunlardan biri bu çalışmada, dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme modelinin yer bulmasıdır. Bir diğeri ise davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı gibi geleneksel öğrenme yaklaşımları dışında yeni bir öğretim yaklaşımı olan bağlantıcı (connectizm) öğrenme yaklaşımının, yabancı dil öğretim ekseninde ele alınmasıdır.

ÖĞRENME NEDİR?

Öğrenme; bireyin çevresiyle iletişim ve etkileşimi sonucu ortaya çıkan bilgi, beceri ve tutum elde etme işi olarak tanımlanabildiği gibi "bilgi ve davranışlarda meydana gelen kalıcı izli davranış veya değişim" (Özdemir vd., 2012: 5) olarak da tanımlanır. "Bireyin değişik uyarıcılarla etkileşimi sonucunda geçirdiği yaşantılar sayesinde" (Şahin, 2019:9) gerçekleşen öğrenme, bir kısım ürünlerle kendini gösterir. Bu ürünlere

öğrenme ürünleri denilebileceği gibi öğrenme becerileri, kazanımları ya da yeterlilikleri de denir. Öğrenme ürünleri, sistematik veya doğal bir ortamda elde edilebilir. Sistematik öğrenme ortamı, öğrenmenin öğretim tasarımı ilke ve kabulleri etrafında, birçok unsurun işe koşulmasıyla elde edilmesine dayanır. Bu eksende öğretim tasarımı; "analiz, tasarım geliştirme ve değerlendirme" (Yalın, 2014:5); "planlama, uygulama ve değerlendirme" (Newby vd., 2011:11); "tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme" (Karataş, 2011:2) gibi aşamalarla ortaya konulur. Bu aşamaları yabancı dil olarak Türkçe öğretim ekseninde Gültekin vd. (2016:296)'leri "analiz ile planlama, tasarım, geliştirme ile uygulama ile değerlendirme" başlıklarıyla ele alır. Buna göre "analiz ve planlama" aşamasında, öğrenme veya öğretme ihtiyaçları ortaya konur. "Tasarım, geliştirme ile uygulama" aşamasında ise öğrenme ihtiyaçları tespit edilir ve öğrenme amacına uygun çalışmalar yapılır. "Değerlendirme" aşamasında ise ilk iki aşama ile ortaya konulan tüm ürünün süreç ve sonuç eksenlerinde; varsa çalışmanın eksiklik ve gelişmeye açık alanları tespit edilir, bu tespitler etrafında beklenen düzeye gelene kadar yeniden uyarlanır ve uygulanır ya da bunlar dışında çalışmanın tamamı ölçülür ve değerlendirilir. Öğrenmenin doğal öğrenme ortamında gerçekleşmesi ise öğrenmenin, sistematiklik bir kurgu olmadan öğrenenin kendi kendine ya da yaşadığı doğal ortamda gerçekleşmesine dayanır. Bu öğrenme sürecinde, öğrenmeyi sağlamak için doğrudan müdahale yoktur. Bu duruma bebeklerin hiçbir sistematik öğretim tasarımı olmadan, edinime dayalı yollarla dili öğrenme biçimi örnek olarak verilebilir.

SİSTEMATİK ÖĞRENME, ÖĞRENME- ÖĞRETME YAKLAŞIMLARI İLE BUNLARIN UNSURLARI

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamada kullanılan yollardan biri öğrenme – öğretme yaklaşımlarıdır. 1950'lerden, bağlantıcı öğrenme yaklaşımına kadar sırayla "davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı" (Çakır, Uluyol ve Karadeniz, 2008:66) öğrenme yaklaşımları gündem olmuştur. Bu üç yaklaşıma geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımı adını vermek mümkündür. Bu yaklaşımların bir öncesi, öğrenme ve öğretme sürecini tüm boyutlarıyla açıklamakta yetersiz kalınca, yeni bir öğrenme – öğretme yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Buna göre "davranışçı" öğrenme yaklaşımı, 1960'lardan hemen önce Skinner tarafından; Bilişselci öğrenme yaklaşımı ise 1960'dan hemen sonra Gagne' tarafından; "yapılandırmacı" öğrenme yaklaşımı ise 1980'lerin ortasında birçok eğitim bilimci tarafında gündeme taşınmıştır. Günümüzde ise bilgi çağındaki hızlı ilerlemeler, teknolojinin öğretim sürecini yönetme ve öğrenmeyi daha etkin kılacak, öğrenenin bireysel tercihlerini, ilgi ve tutumlarını analiz edip öğreneni yönlendirebilir konuma gelmesi, yeni bir öğrenme kuramını gündeme taşımıştır. Kuramcısı Siemens ile Downes'ın olduğu bu yeni kurama Bağlantıcılık denilmektedir. Bu yeni kuramı Siemens (2004) "Teknolojinin

farklılaşması, bu farklılaşmanın eğitim sistemini de etkilemesi ve geleneksel öğrenme yaklaşımlarının bu farklılaşmayı açıklamaktan yetersiz kalması" ifadeleriyle açıklar. Ayrıca bağlantıcılığın "özel bilgi düğümleri arasında bağlantı oluşturma süreci" olduğunu vurgular. Downes (2011: 2012) ise bağlantıcılığı açıklarken "kaos, ağ, karmaşıklık ve kendiliğinden örgütlenme teorileri tarafından ileri sürülen ilkelerin bütünleşmesi" olduğuna vurgu yapar. Ona göre bilgi "kişisel öğrenme ortamlarında bir ağ bağlantı örüntüsü arayıcılığıyla, ağlardaki düğümlerden elde edilip, öğrenme; kaotik veya sisli bir ortamda gerçekleşir.

TEKNOLOJİDEKİ FARKLILAŞMA, ÖĞRENME-ÖĞRETME SİSTEMİNİ ETKİLEMESİ.

Teknoloji, tarihin her döneminde insanı etkilemiştir. İnsan ile onun çevresinde etkileşim ve iletişimde olduğu her bir sistemde, değişik konum ve içerikle, araç ve amaç olarak yer bulmuş veya kullanılmıştır. Bu bağlamda teknoloji, eğitim sisteminde ve öğretme- öğrenme süreçlerinin tasarımı ve uygulamalarında da kullanılmıştır. Yalın (2014: 82-90)'a göre, teknolojik temelli ürünler, bir tür ders araç ve gereci olarak iyi tasarlanırsa öğretim sürecini zenginleştirmekte ve öğrenmeyi artırmaktadır. Bunun yanında bu ürünler; çoklu öğrenme ortamı sağlamakta, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olmakta, dikkat çekmekte, hatırlamayı kolaylaştırmakta, soyut şeyleri somutlaştırmakta, zamandan tasarruf ile güvenli gözlem yapma imkânı sağlamakta, farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içerik sunmakta, tekrar tekrar kullanılabilmekte, içeriği basitleştirmekte ve anlaşılmayı kolaylaştırmaktadır. Teknolojik temelli ders araç ve gereçlerin öğrenme ve öğretme sürecine katkısını Seferoğlu (2015:28) ise öğrenen bireylerin dikkatini çektiğini, Onları canlı tuttuğunu ve güdülediğini bildirir. Ayrıca Onların duygusal tepki vermelerine, öğrenme kavramlarını somutlaştırmaya, anlaşılır kılmaya ve zor olan öğrenme kavramlarını basitleştirmeye de katkı verir.

Teknoloji; yenileşme, değişim ve dönüşümüyle ortaya bir farklılaşma çıkarır. Bu farklılaşmalardan ilkine yazının bulunması, bazı yüzeylere ve zamanla kâğıt gibi araçlara önce kalemle sonra baskı yoluyla işlenmesi, teknolojinin dönüşüm denilebilecek düzeyde ortaya çıkardığı farklılaşma örneklerinden biri olarak kabul edilebilir. Öğretme-öğrenme süreci ekseninde bu farklılaşmanın yakın dönemine bakıldığında ise şunları söylemek mümkündür. 1950'lerde görsel-işitsel, TV, radyo gibi teknolojik araçlar, eğitim sistemi içinde çok daha fazla rol bulmuştur. 1980'lerden sonra ise bilgisayar ve çevre birimleri bu süreci daha çok etkilemiştir. 1990'larda ise "bilgisayar eğitiminden-bilgisayar destekli eğitime doğru bir geçiş" (Keser, 1988:164) yaşanmıştır.

Teknolojinin yenileşme, değişim ve dönüşüm eksenlerindeki farklılaşmasını bilgisayar –bilişim teknolojisi- ekseninde The Paisano (2008, akt. Yılmaz, 2014:16) web 1.0'dan, web 4.0'a giden dört evreyle açıklamıştır. Bunlardan ilki web 1.0 evresidir. Bu evrede okunabilir temelli bilişim teknolojisi araçları yer almıştır. İkinci evre olan web 2.0'da ise teknolojik araçlar katılımcı, okunabilir ve yazılabilir özellikleriyle sistemleri etkilemiştir. Üçüncü evre olan web 3.0'da ise kişiye uygun ortam ve içeriklere uyarlanabilir, algılanabilir araçların yanında akıllı web uygulamaları da yer bulmaya başlamıştır. Dördüncü ve son evre olan web 4.0'da ise yapay zekâ ve zeki öğrenme sistemleri konu edilmektedir.

Teknoloji bugün web 4.0 döneminin fırsatlarını sunmaktadır. Ancak eğitim sistemine uyarlanan teknolojik araç ve gereçlere bakıldığında, web 2.0 evresinden, web 3.0 evresine geçiş aşamasında olan araç ve gereçlerin kullanımda olduğunu yorumlamak mümkündür. Teknolojik dönüşümün web 2.0 evresinden, web 3.0 evresine konu olan araç ve gereçler ile öne çıkan kavramları şöyle açıklamak mümkündür: Bilgi ve iletişim teknolojisi destekli öğrenme, uzaktan eğitim, öğretim ve öğrenme, e-öğrenme, ağ bağlantılı öğrenme, ağ öğrenmesi, m-öğrenme gibidir. Bunlara ek olarak bu süreçte sosyal medya mecraları ve bunların öğrenme –bunları öğretme işinde daha çok ve işlevsel kullanılmaya başlanması, çevrim içi öğrenmedir.

Çevrim içi öğrenme Üstündağ ve Güyer (2017)'e göre, "internetin yaygınlaşması ve internet teknolojilerinin uzaktan eğitimde kullanılmasına" dayanmaktadır. Çevrim içi öğrenmeyi Mutlu vd., (2004) ise "öğretenlerin, öğrenenlerin zaman ve mekân sınırlaması olmadan bilişim teknolojileri ile gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri" olduğunu açıklar. Bunu, Ocak vd., (2015:374) ise "İkinci nesil web tabanlı topluluklar olarak da adlandırılan sosyal ağ sitelerinin web 2.0'ın yükselişi ile oldukça popüler" konuma geldiğini ele alır. Onlara göre buradaki öğrenme sürecinde "ne" bilgisinden çok "nasıl" bilgisi önem kazanmış ve sosyal medya mecraları öğretim sürecinde yeni öğrenme fırsatları sunmuştur. Bunun yanı sıra çevrim içi öğrenme ile "neyi bildiğimizin yanında bilmek istediklerimizi nasıl öğrenebileceğimiz daha önemli bir boyut kazanmıştır" (Atay, 2019:40).

Bu durum teknolojik araçları ve öğrenme veya öğretme sürecinde tercihimizi de farklılaştırmıştır. Bu tercihlerdeki farklılaşmayı Ülker ve Sejdiu (2019:42) "Geçmiş altı yıldan bu yana ise internete erişim imkânı ve akıllı telefonlara sahip olma imkânlarındaki artışla birlikte TV kullanım tercihlerinin düştüğü, bunların yerine önce bilgisayar ve daha sonra akıllı telefonların tercih edilme eğilimlerinin arttığını" şekliyle ortaya koymuştur. Bu eksendeki farklılaşmalardan biri sosyal ağ siteleriyle ortaya çıkmıştır. Buna göre sosyal ağ sitelerindeki farklılaşmanın ve bunun

eğitime yansımasının, mobil öğrenme kavramını da gündeme taşıdığını söylemek mümkündür.

Mobil öğrenmenin ne olduğu, hangi araçların mobil öğrenme araçları olduğu ve hangilerinin mobil öğrenme aracı olmadığı ile mobil öğrenme uygulamaları ile bu uygulama araçlarında kullanılan yazılımları ele almak, sürecin daha iyi anlaşılmasına ve konumlandırılmasına katkı sağlar. Buna göre mobil öğrenme Korucu ve Alkan (2011:1925)'a göre, "e-öğrenme kavramı ile taşınabilir cihazların birlikte değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkmıştır." Karaduman (2018:4) ise mobil öğrenmeyi "günlük yaşamla bütünleşmiş bilgiler ve birbiriyle bağlantılı bilgiye ulaşmak için yol olacak bilgiye erişim kaynakları" olarak görür. Mobil öğrenme araçları ile mobil öğrenme aracı olmayanları Traxler (2005) sınıflandırır. Ona göre telefon, akıllı telefon, kişisel dijital yardımcılar ve çevre birimleri, tabletleri ve dizüstü bilgisayarlar mobil öğrenme araçlarıdır. Masaüstü bilgisayarlar ile benzer cihazları bu kategori dışında kalır. Mobil öğrenme cihazlarını Ozan (2013)'da benzer kapsamla sıralar. Ona göre modeil öğrenme cihazları; cep telefonları, akıllı telefonlar, avuç içi bilgisayarlar ve tablet bilgisayarlardır. Bu cihazlarda yaygın kullanımı olan işletim sistemlerini ise Gartner Inc. (2012) Google Android, BlackBerry, Nokia Symbian, Apple iOS, Linux, RIM, Microsoft Windows, Phone OS ile Samsung Bada gibi marka ve ürün adlarıyla sıralanır. Bunların dışında (Alemdağ, 2013; Atay, 2019; Topuz vd., 2015; Kazancı ve Dönmez, 2013)'de de bu eksende öne çıkmış bir kısım uygulama marka ve adlarını şöyle derlemek mümkündür: Blogger, Edmodo, Eyejot, Facebook, Flashmeeting, Flickr, Google Talks, Jelf O'Har, Linkedin, Instagram, Nick Brog Omegle, Pinterest, Tumblr, Twitch, Twitter, Secondlife, Skype, Snapchat, Swarm, Viber, Younow, Youtube ve WhatsApp.

BAĞLANTICI ÖĞRENME YAKLAŞIMI VE TEKNOLOJİNİN ÖĞRETİM SÜRECİNDE KULLANILMASI

Yukarıda ele alındığı gibi geleneksel öğrenme yaklaşımları dışında yeni bir öğretim yaklaşımı olarak ortaya konulan "bağlantıcılık" gündemdedir. Bağlantıcılık, geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımlarının yerini almanın dışında geleneksel öğretim yaklaşımı sürecinde ele alınan öğretim tasarımının bir kısım unsur ve alt unsurlarını da işe koşulması biçimini de değiştirmektedir. Bilindiği gibi geleneksel öğrenme yaklaşımlarında öğretim-öğrenme sürecinin bir kısım unsur ve alt unsurları yer bulur. Bu unsur ve alt unsurlar Bacanlı (2018)'ya göre özetle şöyledir: (1) Öğrenen: türe özgü hazır oluş, olgunlaşma, genel uyarılmıştık hâli ve kaygı, eski yaşantılar, güdü (motivasyon) ve dikkat; (2) öğrenme (stratejisi): öğrenmeye ayrılan zaman, öğrenilen konunun yapısı, öğrencinin aktif katılımı, geri bildirim; (3) öğrenilen (öğrenme

malzemesi): algısal ayırt edilebilirlik, anlamsal çağrışım, kavramsal gruplandırma; (4) öğreten; (5) öğrenme ortamıdır.

Bağlantıcıkta ise geleneksel öğrenme yaklaşımlarının yukarıdaki unsur ve alt unsurları, bunların önceliği, konumu ve etki gücü vb. diğer özellikleri yeniden biçimlenmiştir. Bu unsurlardan birisi olan "öğrenci", ya da yabancı dil öğretimi konusunda ele alındığı gibi bazen "öğrenci" genelde de "kursiyer" adıyla anılan unsur, bağlantıcı öğretim tasarımının en temel ögesidir. Yani öğretim tasarımı, kursiyerin; "gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları, olayları algılama şekline göre belirlenir" (Küçükahmet, 2001:38); kursiyerin "ihtiyaçları ve düzeyine uygun" (Doğan, 1996) yapılır.

Bunlar gibi geleneksel öğretim yaklaşımlarının unsurlarının daha çok sınıf içi ortamda, ders kitabı ve bilişim teknolojileri gibi araçlarla, öğretmen rehberliğinde, öğretmen, diğer öğrenen ve ders araç gereçleri gibi unsurları etrafında sağlanan öğrenme-öğretme biçimi de değişmeye başlamıştır. Buna göre bağlantıcı öğrenme yaklaşımında ağ üzerinden öğrenme öne çıkmış; kitap ve benzer eksendeki geleneksel ders araç ve gereçleri yerine internet, mobil iletişim araçları ve bilgisayar gibi ders araç ve gereçleri yer değiştirmiştir. Bağnatıcı öğrenme yaklaşımında yeniden konumlanan öğrenme unsuru etrafında doğrusal olmayan eksenlerde, zaman ve mekân sınırsız alanlarda, birbiriyle ilişkili bilgi bağları kurulmaya başlanarak öğrenme gerçekleşir olmuştur. Bunlar gibi bağlantıcı öğrenme yaklaşımında öğretmene veya öğretmen rehberliğine ihtiyaç da azalmaya başlamış, bunları yerine öğrenenin ağ üzerindeki özerkliği ve yeteneği, bilgisayar yazılımlarına dayanan uygulamalardan yararlanılarak öğrenme süreci yönetilir ve öğrenme ürünü de elde edilir olmuştur.

TEKNOLOJİNİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASI

"Neden yabancı dil öğreniriz?" sorusu, çok sık karşılaşılan bir sorudur. Bu soruya yabancı dil öğrenmeye olan ilgi ve ihtiyaca karşılık bulma girişimi olarak cevap vermek mümkündür. Demirel (1990) Yabancı dil öğrenme gerekçesini "gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kılmış bu ise diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimi ortaya çıkarmıştır" ifadeleriyle açıklar. Teknoloji, bu eksende yabancı dil öğrenmek isteyenlerin, yabancı dil öğrenme sürecini etkin ve işlevsel kılan bir araç konumundadır. Teknoloji "istenilen zamanda, birçok öğrenme materyalinden yararlanma ve onlarla etkili ve esnek bir ortamda iletişim kurma fırsatı da sunar" (Mackinnon, 2013; Sağlam, 2014). Bu fırsatlar alanyazınında, bu konuya açıklık getiren birçok çalışmaya konu olur. Bunlardan biri teknolojinin, "çeşitli öğrenme kaynak ve stilleriyle bol miktarda örnek yapma ve dil

becerilerini gerçek yaşamdakine benzer biçimde geliştirme fırsatı sunar" (Warschauer ve Healey, 1998) ifadeleriyle açıklamaktadır. Miangah ve Nazarat (2012) ise çalışmalarında İngilizce dinleme, kelime bilgisi, dilbilgisi, telaffuz, İngilizce'yi yazma ve okuma becerisi kazandırma sürecinde mobil cep telefonlarının sağladığı katkıları açıklar. Mobil araçların yabancı dil öğretimine katkılarını Mehta (2012) ise şöyle sıralar: isteklendirme, keşfetme, araştırma, analiz etme, seçme gibi etkinliklerle yabancı dil becerisini artırır, öğrenmeyi kolaylaştırır, gerçek ve sanal ortamda iletişim sürecini kuvvetlendirir, eğlence ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla öğrenmeyi destekler ve kendi kendine öğrenmeye katkı sağlar. Teknoloji, "zengin içerik, görsel medya imkânları ile öğrenmenin kolaylaşmasına ve zenginleşmesine yardımcı olur; hızlı dönüt sayesinde motivasyonu artırır" (Yamamato vd., 2010).

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Dünyanın küresel bir köye dönüştüğü son yüzyılın son çeyreğinde ve teknoloji ile dönüşümlerin yaşandığı günümüzde yabancı dil öğretimiyle birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de bir bilim dalı olarak karşımızda durur. Yabancı dil öğretimi ile öğrenme ürünü elde etme süreci, "dinleme, konuşma, okuma ve yazma" (Ertürk, 2006; 238 Gültekin vd., 2016; Güzel ve Barın, 2013: 268; Karatay ve Kartallıoğlu, 2019; Kan ve Durak, 2020; Temur, 2016:87) olmak üzere dört dil becerisinin aynı anda kazandırılmasını önemser. Bu süreçte "dinleme ve okuma becerileri alıcı dil becerileri, konuşma ve yazma becerileri ise üretici dil beceriler" olarak kabul edilir. Bu becerilerin elde edilme düzeyi ise birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de "başlangıç, orta ve ileri" olmak üzere üç temel düzeye ayrılır. Oldukça basit ve temel ihtiyaçlara cevap olan yabancı dil becerileri, başlangıç düzeyinde verilir. Orta düzeyde ise kişiye iş ortamı ile sosyal yaşam alanlarında nitelikli bir biçimde kendini ifade edilecek beceriler kazandırılması planlanır. Akademik çalışmalar ile uzmanlık alanlarını konu eden dil beceriler ise ileri düzeydeki dil becerileri olarak kabul edilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, diğer yabancı dil öğretimlerinde olduğu gibi zamanla etkinliğini kaybedip kullanılmayan, ihtiyaçlara göre öne çıkan veya yenilerinin sisteme eklenmesiyle farklılaşan birçok yaklaşım, strateji, yöntem ve teknik kullanılır. Bu sayının çokluğu Keser, (1991)'de birey-bilgi-toplum üçlüsündeki nitelik değişimi ve karşılıklı etkileşim ile değişimin beraberinde getirdiği gelişme" eksenindeki farklılaşmaya dayandığı yorumlanabilir. Hengirmen (1979) yabancı dil öğretiminde 40 civarında metot ve tekniğin olduğunu ele alır. Ülker ve Sütçü (2019) ise bunu Türkiye örneği ile açıklar ve "10 civarında teknik ve yaklaşım ile 15 civarında yöntem ve daha fazla sayıda stratejinin" var olduğunu bildirir. Bunların en önde gelenleri ise "çeviri

yöntemi, doğal yöntem, direkt yöntem, işitsel-dilsel yöntem, iletişim yönetimi, seçmeli yöntem, işitsel-görsel yöntemdir" (Tarcan, 2004:7).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan öğrenme yaklaşımları ile bunların her bir döneminde öne çıkan hususlar tablo 1'de derlenmiştir.

Tablo 1: Yabancı Dil Öğretimi ve Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki Tablosu.

Dönem	**Düşünce ekolü**	**Öne çıkan hususlar**
A. 1900 başları, 1940 ve 50'ler	Yapısalcılık ve davranışçılık	Tasvir, gözlenebilir performans, bilimsel yöntem, deneycilik, yüzeysel yapı, şartlanma ve pekiştirme.
B. 1960 ve 70'ler	Rasyonalizm ve bilişsel psikoloji	Üretimci dilbilimi, edinim, doğuştanlık, ortak dil sistematikliği, evrensel dilbilgisi, yeterlilik ve derin yapı.
C. 1980, 90'lar ile 2000'lerin başı	Yapılandırma cılık	Etkileşimli söylem, sosyo-kültürel değişkenler, işbirlikçi öğrenme, ortak dil değişkenliği, etkileşimli varsayım.

Kaynak: Brown, (2000: 12, akt. Sütçü, 2014:15)

Yabancı dil öğretiminde tablo 1'de de görüldüğü gibi 1940 ve 50'lerde davranışçı öğrenme yaklaşımı esas alınmış ve şartlanma ile pekiştirme gibi öğrenme ilkelerine başvurulmuştur. 1960 ile 70'lerde, bilişselci yaklaşım benimsenmiş ve bu dönemde üretimci dilbilimi, edinim ile yeterlilik gibi kavramlar gündem olmuştur. 1980-2000'lerde ise yapılandırmacılık yaklaşımı, sosyo-kültürel değişkenler, işbirlikçi öğrenme, etkileşim gibi kavram ve konular öne çıkmıştır. Tüm bunların yanı sıra yeni bir yaklaşım olarak bağlantıcılık bu derlemede yer almamıştır.

Yapılandırmacılık yaklaşımlarının konu edildiği öğrenme sürecinin kavramları arasında yer alan sosyal dinamikler, "sosyal çevre ve bilişüstü düşünme ile ilişkilidir" (Delfino ve Manca, 2007). Sosyal çevre, "Bilginin sürekli ve aktif olarak yapılandırıldığı ortamlardır. Çocuğun zihnindeki kavram, fikir, olgu, beceri ve tutumların kaynağıdır" (Vygotsky, 1998). Düşünmenin bir üst evresi olan bilişüstü düşünme, bilişsel, üstbilişsel ve toplumsal-duygusal stratejilere dayanır (Güneş, 2013:41; Navaro, 2007:10-50; O'Malley ve Chamot, 1990:115; Wende ve Rubin (1987). Bu kaynaklarda bilişsel stratejiler: tekrarlama, kaynakların kullanımı, sınıf veya gruplara ayırma, not alma, tahmin-tümevarım yoluyla çıkarımda

bulunma, akıl yürütme, tamamlama, detaylarıyla inceleme, ezberleme, özetleme, çeviri, bilgi aktarımı ve çıkarım kavramları etrafında açıklanır. Üst bilişsel stratejiler ise öğrenenin öğrenme sürecini düzenleme ve kontrol etmesiyle ilişkilendirilir; bu strateji önceden tahminde bulunma veya planlama, genel ve seçici dikkat, özyönetim, özdenetim, öğrenme için bir problemi belirleme gibi kavramları içerir. Toplumsal-duygusal veya sosyal stratejiler ekseninde ise içeriklerin anlaşılmasını sağlayan gerçek hayat ortamlarıyla doğrulama, işbirliği, duygu kontrolü ve öz pekiştirme gibi durumlar vardır.

DİZİ FİLMLE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENME MODELİ, MODELİN TEMEL ÖZELLİK VE İLKELERİ.

Teknolojiyle ortaya çıkan farklılaşmaların dönüşüm temelli son evresi, dijitalleşmedir. Dijitalleşme, yabancı dil öğretimi ile bu süreçte kullanılan yaklaşım, yöntem, teknik ve stratejileri etkilemiş; yeni öğrenme yöntemi, yaklaşımı, stratejisi ve modelini de ortaya çıkarma fırsatı sunmuştur.

Bu yönüyle dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme modeli, bu çıktılardan birisidir. Bu model ilk defa Ülker'in (2019) çalışmasında yer almış olup model, Kosova Cumhuriyeti'nde ana dili Arnavutça ve Boşnakça olan 12-35 yaş aralığında yaklaşık 50 kişinin dizi film izlerken, yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinin analizi ile ortaya çıkmıştır. Bu modelin geçmiş ve güncel yabancı dil öğretim yaklaşım, ilke, strateji ve yöntemleriyle kıyaslandığında, farklılıklar barındırdığı ve özgün olduğu değerlendirilmektedir. Bu modeli özgün kılan hususları şunlardır:

Dizi film izlerken yabancı dil öğrenme modelinde "öğrenen" değil "izleyici" vardır. Bu izleyicinin yaklaşık 60%'ı Türkçeyi daha önce bilmezken, 30%'u çok az ve 10%'u az bilmektedir. İzleyicilerin amacı yabancı dil öğrenmek değil dizi film seyrederek eğlenmektir. Bu sürecin bir yansıması olarak izleyici, eğlenirken yabancı dil olarak Türkçe öğrendiğinin farkında da değildir. Öğrenme, bir öğretim programı ve öğrenme amacı etrafında tasarlanmamıştır. Bunun yerine sadece dizi film içeriğiyle izleyici arasında etkileşim ve iletişim vardır. Bu süreçte öğrenme, çocuğun ana dilini öğrenmesi gibi "edinime" dayalı, doğal öğrenme ortamında ve farkında olmadan gerçekleşmektedir.

Öğrenme nesneleri ise sinema veya film sektörünce hazırlanan Arnavutça veya Boşnakça alt yazılı Türkçe dizi filmlerdir. Dizi filmler de sinemalar gibi film sektörünün ürünleridir. Sinemalar, dizi filmler gibi izleyicisini duygusal, fikirsel ve zihinsel tüm deneyimleri ile etkiler. Bu deneyimlerle anlamlandırma, öğrenmeye uzanan oldukça aktif ve olumlu katkı sağlar. Bu süreçte dizi film içeriğinin bireyin içerisinde yaşadığı veya

yaşamayı arzu ettiği deneyimler üzerine kurgulu olması da bir anlamda dizi film içeriğiyle izleyicinin geçmişi, günü ve geleceği arasında duygu ve davranış bütünlüğü sağlamasına köprü olur. Dizi filmler izleyene, hayatın içinden gerçek nesnelerle ses, görüntü, jest ve mimik gibi öğrenmeyi destekleyen bağlamsal ipuçları sunmaktadır. Dizi filmler, kelime ve kavramları öğretmede anlık çizim, resim ve afişlere ihtiyaç duymamaktadır. Öğrenme sürecinde bir kısım uygulama yazılımları da kullanılmaktadır.

Dizi filmin tekrar yayını veya sosyal medya mecralarında ulaşılabilen kayıtları, dizi filmi tekrar tekrar izleme fırsatı vermektedir. Tüm bunlarla dizi film, temel dil becerileri olan dinleme ve okuma becerisi ile alıcı dil becerisinin oluşmasını ve bunlarla konuşma, yazma gibi üretici dil becerilerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

Dizi filmi izlemeyle yabancı dil becerisi elde ettiğinin farkına varma süresi ortalama 6 aydır. Bu süreçte Türkçe alt yazı desteği verilmiş dizi filmler izleyici tarafından haftada yaklaşık 15-20 saat süreyle izlenir. Bu sürecin sonunda dil becerilerini etkin biçimde kullanma süresi ise 1 yıldan başlayıp 5 yıla kadar sürmektedir. Bu bağlamda yaş aralığı 12-17 olan bireyler, ortalama 3.18 saat; 18-25 olan bireyler 3,37 saat; yaşı 26 ve üstünde olanlar ise 2,33 saat süre ile dizi film izler. Tüm bu süreç sonunda dört dil becerisinin tamamı kazanılır. Bu beceri düzeyleri 6 üzerinden: okuma becerisi için 3,02; yazma becerisi için 2,93; konuşma becerisi için 3,07 ve anlama dinleme becerisi için 3,14'tür. Bu dil beceri düzeylerinin ortalaması B2 ve en iyisi C2 düzeyindedir.

Sistematik öğrenme ve öğretme sürecindeki ders araç ve gereçleri, dizi film izlemeyle yabancı dil öğrenme sürecine göre bir kısım farklılıklar barındırır. Bu araç ve gereçler sınıf yerine amaca dönük akıllı cep telefonu, bilgisayar ve televizyon gibi dijital iletişim ve etkileşim araçlarıdır. Öğrenme nesnesi ise konu, tema veya modül eksenindeki öğretim programına bağlı araçlar değil sezon ve bölümlere ayrılmış dizi filmlerdir.

Uzaktan öğretim süreçlerinin yaygın formlarında, Moore (2003)'a göre öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik arasında iletişim ve etkileşim varken teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğretim elemanı, öğretim elemanı; öğretim elemanı, içerik; içerik, içerik gibi yeni iletişim ve etkileşim biçimleri de yer almış ve iletişim ile etkileşim biçimleri zenginleşmiştir. Dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme modeli bu eksende bir kısım farklılıklar barındırır. Öğretmen olmadığı için öğrenci – öğretmenin kendi içinde ve diğer öğrenci ve öğretmenlerle etkileşim ve iletişimi yoktur. Onların yerine öğrenen- içerik ile içerik-içerik etkileşim ve iletişimi vardır.

Sistematik biçimde tasarlanmış yabancı dil öğrenme sürecinde "önce dinleme ve sonra konuşma becerileri gelişir" (Demirel, 2004:27).

İzleyici izleme sürecinin ilk dönemlerinde ilgisini, dinleme-anlamadan çok duymaya yoğunlaştırmaktadır. Dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde ise "dinleme" değil, daha çok alt yazı okumanın gölgesinde gerçekleşen izleme etkilidir. Dinleme; bir süre sonra okuma azaldıktan ve yavaş yavaş anlamanın öne çıktığında etkinleşmektedir. Daha sonra da izleme; okumaya gerek kalmadan dinleme-anlama şeklinde devam etmektedir. Konuşma becerisi ise "konuşarak değil, dinleyerek, anlayarak ve okuyarak elde edilir" (Godin ve Ostyn 1986:329) ilkesi etrafında gelişir. Tüm bunların sonunda dinleme-anlama, konuşma ve okuma becerisi birbirine yakın zorlukta öğrenilir. Yazma becerisi ise diğer becerilere göre çok daha güç ve en son öğrenilen beceridir.

Dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme modelinde, bütünün daha iyi anlaşılmasına sağladığı katkı nedeniyle öğrenme, % 61,4 oranla cümleyle ve % 27,3 oranla da kelimelerle öğrenilen bir ortamda gerçekleşir.

Dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme modelinde öğrenen ile içerik arasında, "belli bir konuda (alanlar, fikirler, topluluklar) uzmanlaşan ve tanınır hâle gelen düğümler" (McCormick vd., 2011) öğrenmeye köprü olmaktadır. Her ne kadar dizi film izlemeyle yabancı dil öğrenen tüm bireyler bu yola başvurmamış olsa da bu düğümler, başka bağlantılarla desteklenmekte ve düğümler ile bunlar arasındaki bağlar daha çok genişlemekte ve büyümektedir. Bu bağlamda edinim sürecinde hedef dildeki dizi filmi ilk defa izleme girişiminde ana dildeki dizi film fragmanı; bireyin kendisi, ailesi, ortamı ve arkadaşları etkili olmaktadır. Dizi filmin sürdürülebilir biçimde veya alışkanlık kazanılarak izlenmesi ise bireyin keyif ve mutluluk hissi, senaryonun geçtiği yerleri sevme hissi, yaşamında yer alan veya yer alması muhtemel güzellik ve kötülükleri bulması gibi gerekçelere dayanmaktadır. Bunların yanında bireylerin 18 yaşına kadar dizi oyuncularını rol model alması da etkili olmaktadır.

Bu süreçte ayrıca teknolojik araç ve gereçlerde kullanılmaktadır. Bu araç ve geçler; başlangıçta içeriği anlamlandırma, örgütleme ve tekrar kullanıma yönelik standart olmayan, öğrenene-izleyene göre değişebilen bir kısım bilişim teknolojisi temelli araç ve gereçlerden oluşmaktadır. Bunlar, bireyden bireye önemli farklılık göstermekle birlikte müzik dinlemek veya müzik videosunu izlemek önemli oranda bunların arasında yer bulmaktadır. Ayrıca not alma; daha çok dizi filmlerde geçen yeni kelime ve cümleleri, izleyenin sevdiği sözleri veya konu ve temayı (sayılar, mevsimler gibi) kalemle deftere yazma şeklinde kullanılmaktadır. Not almanın gramer öğrenmeye katkısı da beklenmektedir. Not alma, google çeviri veya sözlük kelimelerin anlam karşılığını bulma ve tekrar için kullanılmaktadır. Ayrıca bu süreç ezber yapma yoluyla pekiştirilmektedir. Tekrar ise dizi filmdeki konuşmayı aynı şekilde telaffuz etme, taklit etme, dizi filmlerden sonra alınan notlar üzerine çalışma ve ezber yapma ile alt

yazıda geçen ifadeyi okuma gayretine yöneliktir. Tekrar, ayrıca dizi filmin bölüm veya bölümlerini yeniden izlemeyi de kapsamaktadır. Sözlük veya elektronik sözlük (google translete) anlam arama, dizi film veya müzik içeriğinde geçen bilinmeyen kelime, cümle veya tema ve konuyu anlama gayreti için yapılmaktadır. Alfabeyi öğrenmenin, yazma becerisini geliştirmeye de katkı sağladığı bildirilmektedir. Google çeviri, Google arama motoru ve kitap türü basılı sözlük gibi araçlar kullanılmaktadır. Akıllı cep telefonu, bilgisayar marifeti, internet yardımıyla indirilen veya takip edilen uygulamalar arasında Yunus Emre Enstitüsü uzaktan Türkçe öğretim portali ve Lingohood gibi uygulamalar vardır. Çıkarımda bulunma veya tahmin; dizi film izleme sürecinde duyduğu, okuduğu ses, metin ve görselleri anlamaya yönelik çıkarım yapma veya tahmin etme ile öğrenme gayreti olarak açıklanmaktadır. Bu süreçte not alma, taklit, sözlük kullanımı gibi stillere de başvurulmaktadır. Taklit veya model alma, dizi film oyuncularının konuşma, jest ve mimikleri veya hâl ile hareketlerini tekrara dayanmaktadır. Dizi film oyuncularını model alma, 18 yaşına kadar etkin olup bundan sonra azalıp yok olmaktadır. Google ile konu-anlam arama; dizi filmin veya müzik içeriğindeki bilinmeyen yeni kelime ve cümleden çok konu veya tema gibi daha kapsamlı içerikleri araştırmak için kullanılmaktadır. Sözlüklerde olduğu gibi alfabeyi öğrenme, yazma becerisini geliştirmeye de katkı sağlamaktadır. Google veya internet arama motoru, Youtube gibi uygulamalarla yapılmaktadır. Hedef dili bilen ve kullanan veya aynı dizi filmi seyreden kişilerle iletişim ve etkileşime geçme süreci, kullanılan bir başka destek mekanizmasıdır. Etkileşime geçilen bu bireyler arasında aile bireyleri, çevresindeki kişi, okul ve sosyal arkadaş çevresindeki kişiler bulunmaktadır.

MEDYA, DİZİ FİLM VE DİZİ FİLMLE ÖĞRENME – ÖĞRETME ARASINDAKİ İLİŞKİ

"Kitle iletişim araçları da denilen medya; değişik mecraları olan şemsiye bir kavramın genel adıdır" (Ülker, 2012). Ülker, medyayı bu çalışmasında medya araçları etrafında tanımlar. Ona göre medya; TV, bilgisayar, radyo, dergi, gazete, reklam–duyuru tahtası (billboard), film, video oyunu, müzik, CD-ROM, DVD, çağrı cihazı, cep telefonu, interaktif kitap gibi teknolojik araçlar ve medya mecrası içinde yer alan araçlardır. Her ne kadar medya içeriğinin yanlı ve manipüle edilme ihtimali olsa da medyanın temel görevi birey ve toplumları bilgilendirme, eğitme ve eğlendirmedir.

Televizyon medya mecralarından biridir. Televizyonun görüntü ve sesi aynı anda sunmasıyla izleyicinin birçok duyu organına hitap etmesi; yayınlarına kolayca, neredeyse bedava ve en ücra köşelerde bile kolayca ulaşabilmesi izleyicilere fırsatlar sunmaktadır. Teknolojik değişim ve dönüşüm, bilgisayar ile cep telefonu gibi zaman ve mekân sınırı olmayan, kolay taşınabilen ve daha işlevsel internet temelli kullanılan araçları da

ortaya çıkarmıştır. Televizyon gibi bilgisayar ve cep telefonlarına içerik olan konu başlıklarından birisi dizi filmlerdir. Dizi filmler Kırtepe (2014:44)'de "dizi, seriyal ve soap opera (sabun köpüğü) veya pembe dizi" adlarıyla anılır. Dizi filmler "gerçek yaşamı, popüler kültürü ve sanatı" (Boggs, 1996; İşcan, 2011), bir bütünlük içinde izleyiciyi eğlendirmek için çoklu ortam aracı ürünleri olan video, grafik, animasyon, resim, metin gibi araçlarla sunar. Dizi filmler, toplumsal yaşama değişik şekillerde etkide bulunarak "din, siyaset, spor, moda, alışkanlıklar gibi toplum hayatının her bir aşamasında yer alarak bireylerin algılarını ve anlayışlarını etkilemektedir" (Postman, 2004:90).

Dizi filimler, bir taraftan biçimsel ve diğer taraftan da teknik özelliklerle öğrenmeyi kolaylaştırırken, eğlendirmesi ve sanatsal bir estetikle bunu ortaya koyması nedeniyle bireyde değer ve duyarlılık oluşmasına ayrıca bireylerin kendi öykülerini kurgulamasına aracılık eder. Bu bir anlamda "bireylerin eğitime ilişkin tutumları, öğrenme isteklerinin daha kalıcı olma ve yararlanma düzeylerine ve hatta ülkelere ve kültürlere göre de değişmektedir" (Şimşek, 2014:110).

Bir öğrenme-öğretme aracı olarak da kullanılabilen veya doğal bir öğrenme ortamı sunan dizi filmlere eğitim teknolojisi ve isteklendirme ekseninde bakmak, teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine katkısını daha iyi anlamak açısından önemlidir. Eğitim teknolojisi "öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarımlanması, uygulanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesini davranış bilimlerinin verilerine dayalı olarak akılcı, disiplinli ve sistematik bir yaklaşımla karakterize eden bir bilim dalıdır" (Kavak ve Mahiroğlu, 2010:68).

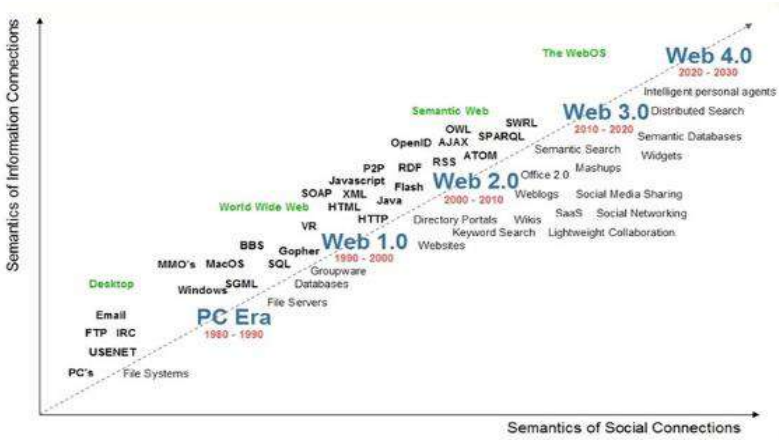
İsteklendirme veya güdüyü öğrenme-öğretme süreci ekseninde açıklamada kullanılan önde gelen kuramlardan biri ARCS-V yaklaşımıdır. Bu yaklaşım John Keller tarafından 2008'de ortaya konmuştur. Keller, bu kuramında, öğrenme ile motivasyon arasındaki ilişkiyi ilk zamanlar dört kavram etrafında açıklamıştır. Ancak 2015'de bu kavramlara V başlıklı kavramı da eklemiştir. Bunun sonucu teori ARCS-V olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu kuram adını, kurama konu olan kavramların ilk harflerinden almıştır. Bu kavramlar "dikkat (attention), ilgi (relevance), güven (confidence) ve sürdürülebilirlik (satisfaction) ile irade (volition)" (Elearningindustry, 2015)'dir. Bu kavramları dizi film izlemeyle yabancı dil öğrenme modeli ekseninde şöyle açıklamak mümkündür. Dizi filmin içeriği, izleyicinin dikkat, ilgi, güven, süreklilik ve iradesine etki etmektedir. Bunun sonucu dizi filmin alışkanlık hâlinde, taklide de uzanan bir beğenme süreciyle izlenmesine köprü olmaktadır. Bir anlamda izleyici, dizi film içeriği ile kendisi arasında zihinsel ve duygusal bütünleşme sağlamaktadır. Bu bütünleşme daha sonra dizi filmlerin her birinden bir diğerine taşınarak sürdürülmektedir.

TEKNOLOJİ İLE DERS ARAÇ VE GEREÇLERİNDE ORTAYA ÇIKAN FARKLILAŞMA

Öğretim sürecinde kullanılan araç ve gereçler, "genelde öğretimi destekleyip öğrenme ve öğretme sürecini etkin ve işlevsel kılmak amacı ile kullanılır. "İyi tasarlanmış öğretim araç ve gereçleri öğretim sürecini zenginleştirir, öğrenmeyi artırır" (Yalın, 2014:82). Tüm sistemler gibi ders araç ve gereçleri de zamanla yenileşme, değişim ile dönüşüme uğrar ve farklılaşır. Bu farklılaşmaya "dönüşüm" düzeyinde bir farklılaşmaya örnek olarak "bilişim teknolojisi temelli öğretim" verilebilir. Uzaktan eğitim, bu eksende "yenileşme" ve video veya ses dosyalarının bu sistemde kullanılması ise "yenileşmeye" dayalı farklılaşmalar olarak görülebilir. Bu durumu tüm teknolojik gelişmeler ekseninde şekil 1'de yer alan ve The Paisano (2008)'da ortaya konulan, web 1.0'dan web 4.0'a giden dört ayrı dönem etrafında açıklamak mümkündür.

Keser (1991)'de teknolojik gelişme ve değişimlerin, yaşamın diğer alanlarında olduğu gibi eğitim sürecinin de yapısını değiştirdiği, eğitim anlayışına farklı bir bakış açısı getirdiğine vurgu yapar. Bu bakış acısının sonuçlarından birini ders araç ve gereçlerinde de görebiliriz. "Bilgisayar 1940'larda icat edilmiştir" (Newby, vd., 2011:18). 1950'lerde görsel-işitsel, TV, radyo; "1960'larda da dil öğretiminde ilk defa bilgisayar kullanılmaya başlanmıştır" (Warschauer ve Healey, 1998). 1980'lerde bilgisayar destekli öğretim başlamıştır. Bilgisayar ve internetin işe koşulması ile tüm sistemler gibi öğretim ve öğrenme sisteminde de teknolojik temelli dönüşümler ortaya çıkmıştır.

Şekil 1: Teknolojide yenileşme, değişim ve dönüşüm eksenindeki farklılaşmalar ve dönemleri.



Şekil 1'de yer aldığı ve yukarıda da açıklandığı gibi bu farklılaşmanın yakın döneminde web 1.0'dan web 4.0'a giden bir süreç yaşanmaktadır.

Teknolojinin yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecini etkilemesiyle ortaya çıkan ders araç ve gereçleri (Duru, 2013; İnal, 2013; Tarcan, 2004; Topcuoğlu, 2013; Ülker, 2015; Yaylı vd., 2013)'de derlenmiş ve kategorilere ayrılarak tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2 Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde, kullanılan ders araç ve gereçleri listesi

Sıra	Ana alan adı	Alt alan adları
1	Kitap ve diğer tür basılı araç ve gereçler	Ders kitabı, öğretmen kitabı, alıştırma kitabı, kaynak kitap, çalışma kâğıdı, bilmeceli kart, tekerleme kartı, şiir kartı ve varsa diğerleri.
2	Sözlük türü araç ve gereçler	Sözlük, ülke dili-Türkçe sözlük, seviye sözlüğü, istem sözlüğü ve varsa diğerleri.
3	Hikâye türü araç ve gereçler	Hikâye, konu ve etkinliklere dayalı hikâye, dil bilgisi öğretimine dayalı hikâye ve varsa diğerleri.
4	Çizim, resim, diyagram türü sergilenebilir araçlar	Duvar fotoğrafı, şimşek kart, sembol, duvar resimli, levha ya da poster, afiş, grafik ile çizim ve şekil, kroki, harita, karikatürleştirilmiş çizim, diyagram, tablo, şema ve varsa diğerleri.
5	Model türü araç ve gereçler	Yalın biçimli model, büyütülmüş model, küçültülmüş model, kabartma, benzetmeli model ve varsa diğerleri.
6	Gerçek eşyalar	Gerçek eşya ve varsa diğerleri.
7	Teknolojik temalı araç ve gereçler	Fotoğraf makinesi, video çekebilen araç, kasetçalar, radyo çalar, CD/DVD/VCD çalar, TV, ses sistemi ve varsa diğerleri.
8	Elektronik gösteri araç ve gereçleri	Projeksiyon makinesi, tepegöz, slayt göstericisi, film makinesi ve varsa diğerleri.
9	Tahta ve duyuru panoları	Elektronik tahta, beyaz tahta, kara veya yeşil tahta, manyetik tahta, bülten tahtası ve varsa diğerleri.
10	Öğretim teknolojisi ve çevrimiçi ortamlar	İnternet, haber grubu oluşturma, forum sitesi, blog, e-posta, internet temelli arama aracı (altavista, google vs.), internet temelli kütüphane, film ve müzik kullanma, uzaktan eğitim arayüzleri, mesajlaşma grubu (whatsapp, messenger, viber vs.), internet

		temelli dergi ve gazete, zenginleştirilmiş kitap ve varsa diğerleri.
11	Bilgisayar ve donatıları	Masaüstü bilgisayar, dizüstü bilgisayar, telefon ve varsa diğerleri.
12	Performans sergilemeye dayalı etkinlikler	Oyun araç ve gereci, şarkı, şiir, tiyatro gösterisi ve oyunu, sergi, gezi ve gözlem yapma, müzik, sinema filmi gösterisi ve varsa diğerleri.
13	Alana özel temalı araç ve gereçler	Sözcük bulmaca, sözcük türetme, eşleştirme kartı, resimli bulmaca ve varsa diğerleri.

Kaynak: (Ülker, 2015:27)

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde kullanılan tablo 2'deki ders araç ve gereçlere, şekil 1'deki teknolojik farklılaşma ekseninde baktığımızda şu açıklamalar yapılabilir:

Kitap, sözlük, hikâye, çizim, resim, diyagram, model, gerçek eşya ile alana özel ders araç ve gereçleri, tahta ve duyuru panoları ve performans sergilemeye dayalı etkinlikler, web 1.0 döneminde kullanılan katılımcı, okunabilir ve yazılabilir temeldeki ders araç ve gereçleridir.

Teknolojik ve elektronik gösteri araç ve gereçleri bilgisayar ve donatıları ise web 2.0 dönemindeki katılımcı, okunabilir ve yazılabilir temelli ders araç ve gereçleridir. "Öğretim teknolojisi ve çevrimiçi ortamlar" ise kısmen web 3.0 döneminin ilk evresindeki ders araç ve gereçleridir. Bu çalışmaya konu olan dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme modelinin ise web 2.0 döneminde ortaya çıkmış, web 3.0 döneminin başlarında etkinleşmiş bir araç olabileceği öngörülmektedir. Bunlar dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, web 3.0 dönemindeki açıklamalarda ele alınan kavramlarla ilişkili bir kısım ders araç ve gereçlerini olmadığı da yorumlanmaktadır. Bunlar; kişiye uygun ortam ve içerikler ile bunların uyarlanabilmesi ve algılanabilmesine dayanan akıllı web uygulamalarıdır. Ayrıca geleceğin teknolojisi olarak görülen web 4.0 dönemi yapay zekâ ve zeki öğrenme sistemlerini konu edinen ders araç ve gereçleri de yoktur.

Artificial Fiction Brain (2020)'de açıklanan verilere göre gelecekte tüm alanları birleştirici sibernetik bir yaklaşımla modelleyecek yapay zekânın bilişsel süreçler, bilinç sistemi, esnek ve duyguları olan bir irade, yetkin bilgi birikimi ve rasyonel yaklaşımın dengeli bileşimi ile insan zekâsının bir alternatifi olacağı değerlendirilmektedir. Gün geçtikçe insan zekâsının işleyemeyeceği büyüklükte hız ve bilgi kapasitesine ulaşan yapay zekâ uygulamalarının 2030'larda 1000 insanın, 2050'lerde tüm dünya insanlarının toplamına eşdeğer bellek kapasitesine erişeceği tahmin

edilmektedir. Bu yönüyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğrenme-öğretme ve eğitim sistemi ve diğer tüm sistemlerin bu sürece uyarlanacak öncü çalışmaların içinde olması önerilmekte, bu konudaki çalışmaların önemli ve gerekli olduğu görülmektedir.

DİZİ FİLM İZLEMEYLE YABANCI DİL ÖĞRENME MODELİNİN, SOSYAL ÖĞRENME KURAMI EKSENİNDE AÇIKLANMASI

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklayan kuramlardan biri "sosyal öğrenme kuramıdır." Bu kurama göre insanlar "çevresindeki olayları sadece gözlemlemez. İnsanlar gözlemlediklerini, hayatlarına yön ve anlam verecek şekilde duyuşsal, motor ve beyin ile ilgili sistemlerle işler. Bu süreçte insan sadece tepki vermekle kalmaz, beyninde işlediklerini, proaktif ve kendini yansıtan işlevsel düşüncelere dönüştürür. Bunlar ise onunla üretim ve buluş yapma fırsatı sağlar" (Bandura, 1986). Yani insanlar, dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme modelinde olduğu gibi çevresindeki olayları gözlemler ve onunla iletişim ve etkileşim kurmaya başlarsa, öğrenme ürünleri de elde etmeye başlar.

Öğrenme ürünü elde etmeyle sonuçlanan gözleme dayalı davranışlar, Syracuse University (2003) üçe ayırır. Bunlar gerçek model, sembolik model ve sözlü talimatlardır. Sosyal öğrenme modelinde öğrenme, grupta-diğerleri ile birlikte-diğerlerinin gözetimi ve yorumu altında gerçekleşir. Dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme modelinde ise öğrenme, sosyal öğrenme kuramında olduğu bir gözleme dayanır. Dizi film, öğrenme için bir gözetim ve yorum aracı görevini yapar. Dizi filmin konusu, izleyenin ilgisini çeken, gerçek hayatın içinde sembolleştirilmiş içerikler yani sembolik modeller barındırır. Bunların yanı sıra dizi filmin içeriği özellikle başrol oyuncusunun fiziksel davranışları, duyuşsal algı ve tutumları ile izleyeni motive eden, onda dikkat ve ilgi oluşturan motivasyon özellikleri de vardır. Bir anlamda dizi filmin içeriği, sembolleştirilmiş olaylara karşı aşk, sevgi nefret, ödül, ceza, umut gibi zihin dünyası etrafında, izleyicinin yaşamıyla özdeşleşen içerikler sunar.

Aşağıda sosyal öğrenme kuramının altı ilkesi etrafında, dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme modelinin benzerlikleri ortaya konulmuştur:

1. Karşılıklı belirleyicilik ilkesi; birey, davranış ve çevre arasında var olan karşılıklı etkileşimi konu eder. İzleyicinin eğlenmek amacıyla izlediği dizi filmin içeriği, sosyal öğrenme kuramında olduğu gibi *birey (izleyici)-davranış etkileşimi (izleme)* ekseninde etkileşimde bulunur. Bu süreçte izleyici, dizi filmle duygu, düşünce, his ve kişiliği eksenlerinde, iç dünyasında "öğrenmeye yönelik algı ve tutumlar" (Bandura, 1986; 1989) ortaya çıkarır.

Çevre (dizi filmin içeriği) ve birey (izleyici) arasındaki etkileşim de benzer şekilde "sosyo-kültürel çevrenin, bireyi; bireyin de, çevresini etkilemesine dayanır" (Cervone, vd., 2001). İzleyicinin, dizi film içeriğinde kendini bulması; dizi filmi, motive olmuş biçimde sürekli izlemesini sağlar. Bu süreçte dizi film izleyicisi, dizi film içeriğini izlerken yaş, cinsiyet, ırk, fiziksel çekicilik gibi özellikleri yanında izlenimi, beklentisi, tutumu, becerisi, bilgiye erişim biçimiyle, sosyal algı ve çevresindeki fiziksel fırsatları etrafında gözlemler; gözlemledikleri ile etkileşime geçerek eğlenmenin yanında farkında olmadan öğrenme ürünü elde eder.

Davranış (öğrenme ürünü) *ve çevre etkileşimi* (dizi film içeriği)'nde ise etkileşim biçimi "dışsal uyarıcı ve pekiştireçlerle" (İnanç ve Yerlikaya, 2016:209) eğlenme duygusunu veya öğrenme ürünü elde etme sürecini daha da etkinleştirir. Bu yolla diğer etkileşim biçimlerinde olduğu gibi, farkında olmadan öğrenme ürünleri elde edilmesine köprü olur.

Sosyal öğrenme kuramının ilkeleriyle, dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğretim modeli arasındaki uyum, "karşılıklı belirleyicilik" ilkesi açısından yukarıda açıklanmıştır. Diğer ilkeler ile bahse konu uyumun diğer ilkelere göre açıklanması ise önce sosyal öğrenme kuramının diğer her bir ilkesi; daha sonra ise toplu olarak bunların dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğretim modeliyle ilişkisi aşağıda açıklanmıştır.

2. Sembolleştirme kapasitesi; bireyin gözlemlediği davranışı, zihinsel bir süreçle sembolleştirilmesi modellenmesine dayalı içsel bir süreçten geçirerek öğrenme ürünü elde eder.

3. Dolaylı öğrenme kapasitesi, "insanlar, kendi yaşantıları yanında başkalarının deneyimlerini gözleyerek de öğrenebilirler" (Senemoğlu, 2020).

4. Öngörü kapasitesi; insan davranışının amaca yönelik ve öngörü ile düzenlenmesini konu eder. Öngörü "bir insanın kendini motive edebilmesi ve önceden tahmin ederek hareketlerini yönlendirebilmesidir" (Bandura, 1989). Bir anlamda bireyin "kendisi için iyi olanları seçme ve zararlı olanlardan ise kaçınma" (Bandura, 2001) kapasitesidir.

5. Kendini düzenleme kapasitesi; "İnsanlar kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahiptirler" (Senemoğlu, 2020).

6. Öz – yeterlilik kapasitesi, "İnsanlar kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma ve kendilerini yansıtma kapasitesine sahiptirler. Bireyler kendileri ile ilgili fikirleri kayıt ederler, etkinliklerinin sonuçlarına göre bu fikirlerin yeterlikleri hakkında fikirlerde bulunurlar" (Senemoğlu, 2020).

Sosyal öğrenme kuramının yukarıda ele alınan ilkeleriyle, dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğretim modeli arasındaki uyuma

bakıldığında şu yorumları yapmak mümkündür: Dizi filmin içeriği; "s*embolleştirme kapasitesi" ilkesinde olduğu gibi* izleyende beklenti ve merakı oluşturur. Bu ise bir kısım zihinsel işlemleri başlatarak öğrenme ürünü elde etmeyi destekler. Bu durumu "*dolaylı öğrenme kapasitesi"* ekseninde, dizi film içeriğindeki deneyimlerin gözlemlenmesi, öğrenmeyi destekliyor olarak da yorumlanabilir. Bunun gibi dizi film içeriklerindeki motive eden ve önceden tahmin etmeyi kolaylaştıran ilkeler ise bir anlamda izleyicinin "*öngörü kapasitesine"* katkı sağlamaktadır. Her ne kadar izleyicinin, gözlemlemeye dayalı düşünce, duygu ve isteklendirme gibi içsel özelliklerini kontrolde zorlanıp, dizi filme bağışıklık düzeyinde bağlı bir seyirci olması, "kendini düzenleme kapasitesi" ile çelişse de öğrenme ürünü elde etmeyi desteklemektedir.

Bu bağlamda gözleme dayalı düşünce, duygu ve isteklendirme sağlayan dizi film içeriği, izleyicide sevgi, aşk, gurur, üzüntü, sevinç, beslenme, iş ve iş dışı yaşayış, dinlenme ve eğlenme biçimleri gibi bireye özel düzenleme biçimleri ortaya çıkarır. Sosyal öğrenme kuramının "öz – yeterlilik kapasitesi" ilkesi de dizi filmlerle izleyici arasında kurulan bağın; kişinin kendi hakkında düşünme, yargıda bulunma ve kendini yansıtma kapasitesini ortaya çıkarmaya katkısının olduğu değerlendirilmektedir.

Tüm bunlarla, sosyal öğrenme kuramının ilkeleri ile dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğretim modelinin öğrenme ürünü elde etme bağlamında, birinde doğrudan; diğerinde dolaylı bağlantı olduğunu ele almak mümkündür.

DİZİ FİLM İZLEMEYLE YABANCI DİL ÖĞRENME SÜRECİNİN, SOSYAL ÖĞRENME KURAMININ ÖĞRENME SÜREÇLERİ ETRAFINDA YORUMLANMASI

Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme süreci Bacanlı (2018) ve Senemoğlu (2020)'de ele alındığı gibi dikkat, hatırlama –akılda tutma-, yeniden üretme ve isteklendirme olmak dört kavram etrafında açıklanır. Bunların, dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğretim modeliyle uyumuna yönelik şu yorumlar yapılabilir: Öğrenme için gözlemlenecek davranış "dikkati çekici olmalıdır". Bu bağlamda dikkat çekicilik, Senemoğlu (2020)'nun ele aldığı gibi bireyin ilgisini çekmeli, ihtiyaç ve amaçlarına, geçmişte karşılaştığı pekiştiricilere uygun, anlaşılır ve saygın olmalıdır. Bunun gibi öğrenme için gözlemlenecek davranış, gerektiğinde değişik tekniklerde kullanılarak "hatırlanmalı – akılda tutulabilmelidir". Ayrıca "yeniden üretme" fırsatı da sunmalıdır. Yani öğrenenin, "gözlediği davranışa benzer davranışı gösterinceye kadar davranışı tekrar ederek ve düzelterek istenilen duruma gelmesidir" (Senemoğlu, 2015). Tüm bunların yanında öğrenme için gözlemlenecek davranış, "isteklendirme (motivasyon)" sağlamalıdır. İsteklendirme, Selçuk (2000)'a göre

öğrenenin istek, arzu, ihtiyaç, dürtü ve ilgilerini kapsayan genel bir kavramdır.

Bu bağlamda dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme modeline, "dikkat" unsuru eksenin de bakıldığında dizi film içeriklerinin, izleyicinin ilgisini çektiği, bu içeriklerin izleyicinin iç dünyasında kurguladığı geçmiş pekiştireçlerle de izleyiciyi etkilediği ve bu etkiler etrafında izleyende kendini bulan bir saygınlık kazandırdığı da söylenebilir. Yani dizi film içerikleri, izleyende eğlenmenin yanında öğrenme ürünleri de elde edecek şekilde izleyene sosyal, öznel ve dolaylı pekiştireçler de sunmaktadır.

Bu açıklamalar sosyal öğrenme kuramında; öğrenme sürecinin içinde doğrudan yer alan dikkat, hatırlama, yeniden üretim ve isteklendirme özellikleri yanı sıra dizi film izlemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme modelinin dolaylı olarak yer aldığı şekliyle yorumlanmaktadır. Bunun nedenleri arasında dizi filmin izleyici tarafından öğrenmek için değil eğlenmek için izlenmesi, öğrenmenin önemli bir süre farkında olunmaması da yer almaktadır.

Dizi filmin bu içerikleri izleyicinin "hatırlaması veya akılda tutmasına" katkı sunan, hayatın içinden gelen somut, sözel ve görsel öğrenme ürünleriyle zengin bir öğrenme ortamı da sağlamaktadır. Dizi filmin dikkat çeken ve hatırlanmayı kolaylaştıran unsurları, bireyin yetenekleri ile de birleşerek onun "yeniden öğrenme ürünleri üretmesine" katkı sağlamaktadır. Bu süreçte izleyicinin dizi filmin bölümlerini rutin zamanlarda izlemenin yanında aynı bölümü veya bölüm içindeki belirli yerleri tekrar tekrar izlemesi; anlamlandıramadığı ya da daha iyi anlamak istediği yerlere cevap bulmak için bir kısım teknolojik araçları kullanması da öğrenmeyi destekleyen dolaylı araçlar olarak yorumlanmaktadır. Bunların yanında sosyal öğrenme ortamında olduğu gibi dizi film içeriklerinin, izleyende istek, arzu, ihtiyaç, dürtü ve ilgileri etrafında ortaya çıkan içsel pekiştirmeler sunduğu, bu yönüyle "öğrenmeyi isteklendirdiği" ve öğrenme ürünleri elde etmeyi desteklediği de yorumlanmaktadır.

SOSYAL ÖĞRENME KURAMINA KONU OLAN BİR KISIM TEMEL KAVRAMLARI VE BUNLARIN DİZİ FİLM İZLEMEYLE YABANCI DİL ÖĞRENME SÜRECİNE UYARLANABİLME DURUMU

Sosyal öğrenme kuramına konu olmuş bir kısım kavramlar ve bu kavramların açıklamaları şu şekilde verilmiştir: "Sosyal pekiştireçler"; onaylama, gülümseme, ilgi gösterme, övgü ve teşvik etme gibi insan davranışlarına kaynaklık eden kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarına dayalı, içsel ve ya çevresinden kaynaklı pekiştireçlerdir. "Öznel pekiştireçler", bir kişinin "belirli olumlu davranışlar karşılığında kendisini gerçek ödüllerle ödüllendirmesinin yanı sıra (örneğin bir saat ders çalışırsam, bir dilim kek

yiyebilirim gibi); içsel olarak kendi kendisine pozitif konuşması ve pozitif hisler duymasını kapsamaktadır" (Bayrakçı, 2013). "Dolaylı Pekiştireç"de birey davranışlarının ödül ve cezaya göre pekişmesidir. "Dolaylı Ceza"; korku veya kaygı ortadan kalktıktan sonra da yani öğrenme ürünü olan bireyin davranışının, sürekli bir davranış olmasıyla ilişkili pekiştireçtir. "Dolaylı Duygusallık", öğrenmeye köprü olan başka birisinin davranışını gözlemleme sürecinde, öğrenen de empati de oluşmasıdır. Korkmaz (2003) bu durumu "bazı insanlar doğrudan kendileri bir zarar görmedikleri hâlde fareden, kediden veya başka şeylerden korkabilir. Örneğin, evde bir fare görüldüğünde çığlık atan anneyi gören çocuk, farenin korkulacak bir yaratık olduğu sonucuna varır ve annesini taklit eder" ifadelerindeki örnek ile açıklar. "Anlamsal Genelleştirme", renk, boyut ve şekil gibi somut özelliklerden çok soyut özellikler temelinde yapılan genelleştirmedir. Bir diğer kavram ise "kurala dayalı öğrenmedir", okul-veli toplantısında öğrenilen tavır ve tutumların benzer başka çevrelerdeki davranışa örnek olması durumudur.

Dizi filmin içeriği bireyin dikkatini çeker; öğrenen diziyle başlangıçta eğlenmek için izleme ve alt yazı okumak suretiyle tek yönlü etkileşim kurar. Bir süre sonra yine tek yönlü bir etkileşimle izleme (bakma ve dinleme) ile süreç devam eder. Bu süreçte dizi film izleyicide; gözlemlenen ve içerikteki fiziksel özelliklerin yanında içeriğin sunduğu algı ve tutumlar etrafında, bireye doğru tek yönlü ve bireyin iç dünyasında duygu, düşünce, his ve kişiliğine yansıyan bir algı ve tutum oluşturur. Bu algı ve tutum, izleyicide eğlenmenin yanında farkında olmadan yani dolaylı yolla ya da doğal öğrenme ortamı denilen yolla dil becerilerinin tümünde öğrenme ürünleri elde etmesini sağlar.

Bunlar, sosyal öğrenme kuramının sosyal, öznel ve dolaylı pekiştireçler, dolaylı ceza ve dolaylı duygusallık anlamsal genelleştirme ve kurala dayalı öğrenme gibi bir kısım temel kavramlarına köprü olmaktadır. Bu süreçte etkilediği kavramlar aşağıda yer almaktadır. Buna göre "*sosyal pekiştireçler*", dizi film içeriğiyle, izleyen arasında izleyenin kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarına cevap olacak izleyenin özlem ve hayal ettiği davranış veya yaşam biçimiyle uyumlu onun psikolojik dünyasında onaylama, gülümseme ve ilgi uyanmasını sağlayan ve onu mutlu eden, ona katkı sunan içeriklerdir. "*Öznel pekiştireçler", izleyenin* dizi filmin içeriğinde kendini bulması; kendi kendisi ile pozitif konuşması ve pozitif hisler duymasına köprü olan içerikler de barındırmasıyla ilişkilidir. Dizi film içerikleri, "*dolaylı pekiştireçler"* de barındırır. Bu yönüyle dizi film içerikleri; kişinin iç dünyası ile uyumlu veya uyumsuz birçok ödül ve cezayı gözlemleme fırsatı da sunar. Dizi film içerikleri, pekiştireçlerin yanında "*dolaylı duygusallığa*" veya cezaya konu olabilecek birçok davranışı gözlemleme fırsatı da yakalar. Dizi filmin olumsuz ve cezalandırılan dolaylı içerikleri, izleyenin veya dolaylı öğrenenin

yapmaktan kaçınacağı davranışları gözlemlenesine de köprü olur. Ayrıca izleyici gözlemlediği duygusal içerikler etrafında bir koşullanma yaşayabilir. Bu koşullanma olumlu bir empati geliştirmesine veya korku, kaygı oluşturan duygular yaşamasına da yol açabilir.

Bunun yanında izleyici, sosyal öğrenme ortamında olduğu gibi dizi film izleme sürecinde de, kendi dünyasında açıklamakta zorlandığı algı ve tutuma dayalı davranış ve düşünceleri genelleyebilecek düzeyde "*anlamsal genişleme*" yolu da bulabilir. Sosyal öğrenme kuramının son öğrenme süreci olan "*kurala dayalı öğrenmeye*" konu olacak birçok husus dizi film izleme sürecinde gözlemlenir. Gözlemlenen bu kurallar, izleyenin yaşam biçimini bu prensip ve kurallar etrafında şekillendirmesine köprü olur.

KAYNAKLAR

Alemdağ, E. (2013). Edmodo: Eğitsel bir çevrimiçi sosyal öğrenme ortamı. *XVIII. Türkiye'de İnternet Konferansı*. İstanbul Üniversitesi. http://inet-tr.org.tr/inetconf18/bildiri/28.pdf

Atay, B. (2019). *Bağlantıcı öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği geliştirme çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Artificial Fiction Brain (2020). https://tr.wikipedia.org/wiki/Dosya:ArtificialFictionBrain.png.

Bacanlı, H. (2018). *Eğitim Psikolojisi*. Pegem A Yayınevi.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitivetheory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory. ın: annuals of child development*, 6, 1-60. Jai Press LTD.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review Of Psychology*, 52(1), 1-26.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language teaching and learning*. (fourth Edition). White Plains, NY: Longman.

Boggs, J. Ö. (1996). *The art of watching films*. California: Mayfiled

Çakır, H., Ulusoy Ç. ve Karadeniz, Ş. (2008). İnternet temelli eğitim. *Bölüm III, Öğretim Stratejileri*, (1. Basım, Ed. Yalın, H. İ.). Ankara: Nobel yayınları.

Cervone, D; Shadel, W. G. ve Jencius, S. (2001). Social cognitive theory of personality assessment. *Personality ve Social Psychology Review*, 5 (1).

Delfino, M. ve Manca, S. (2007). The expression of social presence through the use of figurative language in a web-based learning environment. *Computers in human behavior*, 23 (5). 2190–2211.

Demirel, Özcan. (1990). *Yabancı dil öğretimi: ilkeler, yöntemler, teknikler.* USEM Yayınları.

Demirel, Ö. (2004). Yabancı dil öğretimi. *Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. (2. basım). Ankara: PegemA yayıncılık.

Downes, S. (2011). *Connectivism' and connective knowledge*. https://www.huffpost.com/entry/connectivism-and-connecti_b_804653

Downes, S. (2012). Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning

Networks.http://www.downes.ca/files/books/Connective _Knowledge-19 May2012.pdf.

Duru, H. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı (Ed: Durmuş, M. ve Okur, A.). *Yabancı dil Türkçe öğretiminde yazılı, işitsel, görsel araçlarve dil öğretim ortamları.* Grafik yayınları.

Elearningindustry, (2015). Instructional design models and theories: *Keller's ARCS model of motivation*. http://elearningindustry.com.

Ertürk, H. (2006). *İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı görsel öğretim materyalinin erişiye etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gartner Inc. (2012). *Gartner says worldwide sales of mob declined 3 percent in third quarter of 2012*. http://www.gartner.com/newsroom/id/2237315

Godin, P. ve Ostyn, P. (1986). *Apprendre a communiquer en languages etrangeres,* IRAL, V24 p. 329-335.

Gültekin, İ., Melanlıoğlu, D. ve Ülker, M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar: *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Yunus Emre Enstitüsü modeli.* Cilt-1 (293-336), Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.

Güneş, F. (2013). *Dil öğretimi ve temel dil yaklaşımları.* Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı (Ed: Durmuş, M. ve Okur, A.). Grafik yayınları.

Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Akçağ Yayınları,

Hengirmen, M. (1979). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*, Engin Yayınevi.

İnanç, B.Y. ve Yerlikaya, E.E. (2016). *Kişilik kuramları,* Pegem Akademi.

Kan, A.Ü. ve Durak K.N. (2020). İkinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, *Turkish Studies-Education,* 15(2), 1025-1047. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39886

Karaduman, G. (2018). Bağlantıcılık temelli mikro-öğrenmenin, yabancı dil öğreniminde, uygulanabilirliği: Voscreen örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Karatay, H, Kartallıoğlu, N. (2019). Moğol öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3): 1016-1028. DOI: 10.17240/aibuefd.2019.19.49440-554935

Kavak, S. ve Mahiroğlu A. (2010). *ARCS güdüleme modeline göre tasarlanan eğitsel yazılımın öğrenmeye etkisi*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(1), 67-88

Kazancı, A. ve Dönmez, F.İ. (2013). *Okul 2.0 eğitimde sosyal medya ve mobil uygulamalar*, Anı yayıncılık

Keser, H. (1988). Türk okul sisteminde bilgisayarların kullanılması. A.*Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 189-224

Keser, H. (1991). Eğitimde nitelik geliştrimede bilgisayar destekli eğitim ve ders yazılımlarının rolü. Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu, Eğitimde Nitelik Geliştirme Merkezi, İstanbul, 178-183

Kırtepe, S. (2014). Televizyon dizilerinin toplum üzerindeki etkileri sosyo-kültürel bir çözümleme (Erzurum örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Korkmaz, İ. (2003). Sosyal öğrenme kuramı. (Ed. Yeşilyaprak, Binnur) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* Pegema Yayıncılık.

Korucu, A. T. ve Alkan, A. (2011). Differences between m-learning (mobile learning) and e-learning, basic terminology and usage of m-learning in education. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15(0), 1925–1930. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.029

İnal, S. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı (Ed: Durmuş, M. ve Okur, A.). *Yabancı dil öğretiminde şarkıların önemi ve seçimi.* Ankara: Grafik yayınları.

İşcan, A. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi.* Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 6/3 Summer 2011, p. 939-948.

Mackinnon, T. (2013). *Using e-tools to facilitate international collaborations and enhance language teaching*. Higher Education Academy.

McCormick, R., Fox, A., Carmichael, P. ve Procter, R. (2011). *Researching and understanding educational networks*. Routledge.

Mehta, N.K. (2012). Mobile phone technology in English teaching: Causes ve concerns. *The Modern Journal of Applied Linguistics,* 2(4), 82-92.

Miangah, T.M. ve Nazarat, A. (2012). Mobile assisted language learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems,* 3(1), 309-319

Mutlu, M.E., Dinçer, G.D., Okur, M.R. ve Şişman, S. (2004). E-Öğrenme sistemlerinin tasarımında kavram haritaları, öğrenme nesneleri ve eğitim yönetim sistemlerinin rolü. *Presented at Akademik Bilişim Konferansları*, Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Moore, M.G. (2003). From Chautauqua to The Virtual University: A Century of Distance Education in The United States. http://eric.ed.gov/?id=ED482357

Navaro, T. (2007). *Yabancı dil öğrenmede başarı şifreleri: öğrenme stratejileri.* Bilişim Yayınevi.

Newby, T. J., Stepich A., D., Lehman, D. J., Russell, D. J. ve Ottenbreit-Leftwich, A. (2011). *Educational technology for teaching and learning,* Intoduction to educational technology. (Fourth edt.). Boston: Pearson education inc.

Ocak, D., Gökçearslan, Ş., Solmaz, E., Özcan, S. ve Bayır, E. (2015). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ kullanım amaçları ve öğrenme stilleri üzerine bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (3), 0-0. http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/issue/29790/320318

O'Malley ve Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition.*: Cambridge University press.

Ozan, Ö. (2013). *Bağlantıcı mobil öğrenme ortamlarında yönlendirici destek*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Postman, N. (2004). *Televizyon öldüren eğlence: gösteri çağında kamusal söylem*, (Çev. Akınhay, O), Ayrıntı Yayınları.

Senemoğlu, N. (2020). Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulama*lar*. Gazi Kitabevi.

Selçuk, Z. (2000). Eğitim psikolojisi: Gelişim ve öğrenme. Grafik Mat.

Sağlam, S. (2014). *Online support application for oral communication skills course: A case study.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Seferoğlu, S. S. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem Akademi Yay.

Sütçü, S. S. (2014). *Öğrenme nesnelerine dayalı tasarlanmış öğretim materyalinin farklı dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin*

akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Şahin, M. (2019). *Eğitim ve Öğretimle İlgili Temel Kavramlar.* (Eğitime Giriş: Ed. Şahin, M. ve Aytaç, T), PegemA Yayınları.

Siemens, G. (2004). *Connectivism. learning theory for digital age*. http://itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.

Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri.* Nobel yayınları.

Temur, N. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel ve tematik yaklaşım. İçinde: *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar 1*. (87-104), Yunus Emre Enstitüsü.

The Paisano, (2008). *WEB teknolojilerinin gelişim süreci*. https://thepaisano.files.wordpress.com/2008/03/webtimeline.jpg.

Traxler, J. (2005). Defining mobile learning. *The IADIS International Conference*: *Mobile Learning,* Malta.

Topcuoğlu, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı (Ed: Durmuş, M. ve Okur, A.). *Türkçenin yabancılara öğretiminde yazılı kaynaklar*. Grafik yayınları.

Topuz, A.C., Yıldırım, Ö., Topu, F.B. ve Göktaş, Y. (2015). Öğrenme teorileri üzerine inşa edilen web 2.0 uygulamaları: Science direct veri tabanı incelenmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 8 (2), 59-69. DOI: 10.17671/btd.03676.

Ülker, M. (2012). *Medya okuryazarlığı dersi öğretmen kılavuz kitabının öğretim programı ile tutarlılığının değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ülker, M. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde ihtiyaç duyulan öğretim araç ve gereçlerinin okutman görüşlerine göre belirlenmesi. *Uluslararası Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sempozyumu: Slav dillilere Türkçe öğretimi.* Yunus Emre Enstitüsü ve Türk Dil Kurumu. Varşova

Ülker, M. (2019). The approach of learning a foreign language by watching TV series. *Educational Research and Reviews,* 14(17), 608-617. https://doi.org/10.5897/ERR2019.3839

Ülker, M. ve Seydiu R. L. (2019) Learning a Turkish as a foreign language in natural environment through soap opera: learners' information technology preferences. *The International Virtual Symposium of Innovations in Education and Social Sciences – IVSESS,* Ankara

Ülker, M. ve Sütçü, S.S. (2019) Dizi filmlerle doğal ortamda yabancı dil öğrenme: dizi filmlerin altyazısız izlenmesine kadar geçen sürenin analizi. *The International Virtual Symposium of Innovations in Education and Social Sciences* – IVSESS. Ankara

Üstündağ, M.T. ve Güyer, T. (2017). Öğrenenlerin Sosyal Etkileşim Araçlarının Yer Aldığı Çevrimiçi Öğrenme Ortamına İlişkin Uyarlama Tercihleri ve Görüşleri, *International Journal Of Eurasia Social Sciences,* 8-30; 1807-1831.

Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve dil* (Çev: Koray, S.). Toplumsal dönüşüm kitabevi.

Warschauer, M. ve Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language teaching, 31,* 57-71.

Yalın, H.İ. (2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayınları.

Yamamato, G.T., Demiray, U. ve Kesim, M. (2010). *Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar.* Cem Web Ofset

Yaylı, D., Yaylı, D. ve Ekizler, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı (Ed: Durmuş, M. ve Okur, A.). *Yabancı dil öğretiminde filmlerin kullanılması.* Grafik yayınları.

BÖLÜM VIII

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERE YÖNELİK YAZMA KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER BAĞLAMINDA İNCELENMESİ*

Investigation of Writing Areas for Learning Turkish As A Foreign Language in The Context of Various Variables

Murat Yiğit[1] & Gülten İlayda Kandemir[2]

[1](Dr. Öğr. Üyesi) Kırıkkale Üniversitesi, e-mail: muratyigit06@gmail.com

0000-0001-7487-0007

[2](Yüksek L. Öğrencisi) Kırıkkale Üniversitesi, e-mail: iilaydakandemir.36@gmail.com

0000-0003-4298-4020

GİRİŞ

İnsan diğer canlılardan farklı olarak dil yetisiyle doğar. Bu yeti insanın sosyal iletişim ihtiyacına göndermede bulunur. Başka bir deyişle, insan iletişim kurmak, bilgi alışverişinde bulunmak, yazılı veya sözlü olarak duygu ve düşüncelerini paylaşmak ister. Bu temel iletişim ihtiyacı dil vasıtasıyla gerçekleşir. Hayatın normal akışı içinde iletişim ihtiyacını giderme işlevini üstlenen dil, her canlı gibi doğar, büyür ve ölür. Dil insanlar arasındaki gizli, şifreli anlaşmalar sistemidir. Muharrem Ergin'e göre dil; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış ve kendi kuralları içerisinde gelişme göstermiş, zamanla milletlerin ortak malı olmuş ve insanlar arasındaki anlaşmayı sağlamış canlı bir varlıktır. Demir ve Yılmaz (2003), dilin en küçük biriminin ses olduğunu, seslerin bir düzen içerisinde bir araya gelerek morfemleri, kelimelerin de belli kurallar içinde bir araya gelerek cümleleri meydana getirdiğini ifade etmiştir. Birbiriyle bağlantılı cümleler de bir araya gelerek paragrafı oluşturmaktadır.

Dil öğretiminde temel amaç öncelikle dil becerilerinin kazandırılmasıdır. Dinleme-anlama, okuma-anlama, karşılıklı konuşma ve yazılı anlatım süreçlerini içine alan dil becerileri; birçok fonksiyonun aynı anda çalışmasını sağlayan adeta dişlinin çarkları gibidir. Türkiye'de üniversitelerin Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER) başta olmak üzere; MEB'e bağlı halk eğitim merkezleri, çeşitli devlet kurumlar ve sivil toplu kuruluşları (STK) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri yürütülmektedir. Bu kursların temel amacı; dünyaca kabul görmüş Avrupa

---

* Bu çalışma, 23-26 Nisan 2020 tarihleri arasında Ankara'da yapılan 2. Uluslararası 23 Nisan Bilimsel Çalışmalar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Dillleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) ve gelişmiş dil öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri bağlamında öğrencilerine temel dil becerilerini en iyi düzeyde kazandırmaktır. Bu beceriler içerisinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve öğretenlerin en çok zorlandığı yazma beceri alanıdır. Yazma, zihindekilerin birtakım semboller vasıtasıyla kâğıda ya da başka bir materyale dökülmesi olayıdır. Kazanım gerçekleşme sırası olarak en son basamakta yer alır. Demirel ve Şahinel (2006), el kaslarının da devreye girdiği uygulama esaslı yazma beceri alanının yazdırılarak geliştirilebileceği ve yazma eğitiminin temel ilkesinin de yazdırmak olduğunu ifade etmiştir. Tolchinsky'ye (2006) göre; yazma becerisi karmaşık ve çok boyutlu olmasının yanında sadece bilgi aktarımını sağlayan bir araç değil aynı zamanda bilginin kaynağını da temsil etmektedir. Demirel'e göre (2002) yazma becerisi dört temel dil becerisinin son halkası olduğu için yazma becerisini sadece mekanik bir olay olarak değil; eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekmektedir. Buradan hareketle yazma becerisinin gelişmesi için öncelikle bireyin diğer dil becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bunun sonucunda; dinleyen, konuşan, okuyan bireyin ufku genişleyecek ve kendini yazılı olarak daha rahat ifade edebilecektir.

Türkçe öğrenme sürecinde yabancıların en fazla zorlandığı temel dil becerisi yazılı anlatımdır (Açık, 2008; Bölükbaş, 2011; Karababa, 2009). Bunun nedeni; yabancı uyruklu öğrencilerin kendini ana dilinde rahatlıkla ifade edebileceği, öğrendiği başka bir dilde kendini bu kadar rahat ifade edemeyeceği konusunda duyduğu kaygıdan kaynaklanmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazma becerisini öğrenirken ve öğrendiklerini uygularken yaşadıkları sorunları tetikleyen birçok etken bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, alfabe farkı, ana dili-hedef dil farkı, öğreticiden kaynaklanan problemler, öğrencilerin güdülenme düzeyleri, tutum-kaygı, öğretim yöntem ve tekniklerdir. Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine yönelik kaygıları incelenmiştir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

Bireyin iletişim kurma isteği, kendini anlatma ve karşıdakini anlama gereksiniminden doğar. Bunu da anlatma ve anlamaya dayalı dil becerilerini etkin bir şekilde kullanılabilmesiyle gerçekleştirebilir. İnsanın önce anlama becerisi daha sonra anlatma becerisi gelişmektedir. Henüz anne karnındayken çocuğun dinleme becerisi gelişmeye başlar. Daha sonra dinleme becerisini konuşma becerisi izler. Birey, herhangi bir eğitim almadan dinleme ve konuşma becerilerini kullanarak hayatını sürdürebilir. Ancak okuma ve yazma becerisi, dinleme ve konuşma becerisinden farklı olarak kendi kendine ortaya çıkmaz ya da anne karnında gelişmeye başlamaz. Okuma becerisini kazanabilmek için bazı araç-gereçler yardımıyla sembolleri çözmek ve anlamak gerekir. Bunun için de bir öğreticinin kişiye yol göstermesi şarttır. Yazma beceri alanında ise

sembolleri bilmek, anlamak ve anlaşılanları yazılı olarak ifade etmek gerekmektedir. Dört temel dil becerisi içerisinde yer alan yazma; konuşma, dinleme ve okuma becerisinden daha fazla yeterlilik gerektirmektedir. Diğer dil becerilerine göre daha zor kazanılan yazmaya ilişkin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde yaşadıkları sorunlar, bu becerinin geliştirilmesindeki eksikliklere işaret etmektedir (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013; Uygun, 2012). Dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle karşılaştırıldığında yazma becerisinin kazanılabilmesi için daha sistematik bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü öğrencinin önce bilgiyi alması sonra bu bilgiyi iletmesi gerekir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin diğer becerilerin gelişmesiyle birlikte ortaya çıktığı söylenebilir.

Ağca (1999) yazmayı, düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatması olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan hareketle; yazılı anlatımın oluşmasında görüş-fikir üretme, duygu zenginliği, düşünme gücü, deney, gözlem ve tecrübeler, dili kurallarına uygun şekilde kullanma gibi unsurların ortaya çıktığını söylenebilir. Genel anlamda yazılı anlatım ya da yazma, duygu ve düşüncelerimizi, tasarılarımızı, gözlemlerimizi yazı ile anlatmaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise yazma; öğrencinin duygularını, düşüncelerini, tasarladıklarını öğrendiği dilin kurallarına uygun bir biçimde yazıyla ifade etmesidir.

Göçer'e (2010) göre; öğrencilerin yazma becerisi hususunda yetkin ve başarılı olabilmesi için belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öncelikle öğrencilerin bilgi birikimi, kültürel zenginliği ve yaşam tecrübesine sahip olması, Türkçeyi etkili ve doğru kullanabilmesi, yazma hususunda teknik bilgiye sahip olması, olayları farklı açılardan ele alıp analiz etme, sentezleme ve değerlendirme yapabilmesi gerekmektedir. Çünkü belirli standartlar, ortaya çıkacak farklı fikirleri sınırlandırmaktadır.

Deniz, (2003) başarılı bir yazılı anlatımın gerçekleşebilmesi için sağlam ve zengin bir kelime hazinesine sahip olmak, dikkatli ve bol okuma yapmak, iyi bir gözlemci olmak, bir amaca sahip olmak ve azimli bir şekilde bu yolda ilerlemek, dilin özelliklerini ve inceliklerini iyi bilmek, ufku geniş tutmak ve bol bol hayal kurmak, duygu ve düşünceleri mantıklı ve tutarlı bir düzen içine sokabilmek, yazılarında özgün olmak, yazma işini zevkle yapabilmek gibi hususların bir arada bulunması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Coşkun'a (2011) göre; yazma eğitimi sadece dile ait kelimeleri doğru yazmak ve dil bilgisi kurallarını bilmekten ibaret değildir. Dil bilgisi yapılarını kurallı ve anlamlı biçimde bir araya getirmek de yazma açısından önemlidir. Zaten metin oluşturmadaki amaç da yazarın konuyla ilgili cümle

oluşturabilmesine, cümleler arası uygun geçişler yapabilmesine, düşüncelerini destekleyici ve etkileyici bir şekilde paragraf oluşturmalarına yardımcı olmaktır.

Yazma becerisi sadece Türkçe dersleriyle sınırlı değildir. Yazma hayatımızın her alanında vardır. Yazma yoluyla bir kişi dile getirmek istediklerini; uzak-yakın, bilinen-bilinmeye farketmeksizin okuyucu ya da okuyucularına iletebilir. Yazar, ister kâğıt kalem ile isterse teknolojiyi kullanarak yazdıklarını e-posta yoluyla okuyucuya gönderebilir. İletişimsel bir aktivite olarak yazma, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin desteklenmeleri ve cesaretlendirmeleri ile geliştirilen bir beceridir (Olshtain, 207:2001). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma, kişinin duygularını, düşüncelerini, hayal ettiklerini, tasarladıklarını öğrendiği dilin kurallarına uygun bir şekilde yazılı olarak ifade etmesidir. Yazma becerisi yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin hem zorlandığı hem de kaygılandığı bir alandır. Kaygı, nedeni bilinmeyen tehlike, talihsizlik, korku ya da bekleyişin yarattığı tedirginlik, akıldışı korku, endişe, bunaltı olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2012: 502). Yazma kaygısı yaşayan bireylerde bu ruh hâli yazma çalışmaları esnasında üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde ya da daha ileri düzeyde, çeşitli krampların oluşması şeklinde fiziksel olarak kendini gösterir (Özbay ve Zorbaz, 2011: 34). Yapılacak yazma çalışmalarında öğrencilere atasözü, deyim ya da vecize verip açıklamalarını istemek yerine, onların duygu ve düşünce dünyasını harekete geçirecek konuların öğrencilerle birlikte seçilmesi öğrencileri yazmaya daha istekli hale getirecektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi için özenli ve dikkatli davranılması gerekmektedir. Özellikle yaşanması muhtemel kültür şoku, motivasyon eksikliklerinin sebepleri araştırılmalı ve öğrenciler üzerindeki etkileri tespit edilmelidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Eğitim amaçlı Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarını tespit etmeyi ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmaya 51 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Bu veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini; "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygısına sebep olan unsurlar nelerdir?" oluşturmaktadır. Buradan hareketle aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

• Dört temel dil becerileri arasında yazma becerisinin yeri nedir?

• Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler hangi durumlarda yazma kaygısı yaşamışlardır?

• Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler yazma becerisini edinmede ne kadar başarılı olmuştur?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemektir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili yaşadıkları kaygılar saptanmaya çalışılmıştır.

Varsayımlar

Araştırmada, araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin görüşme sorularına objektif ve doğru cevaplar verdikleri ve görüşme sorularının amacına uygun verileri toplamaya hizmet ettiği varsayılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygısına sebep olan nedenleri ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Literatür taraması yapılarak oluşturulan görüşme formu toplam 25 maddeden meydana gelmiştir. Bu maddelerin geçerlilik ve güvenirliğini sağlamak için altı alan uzmanından görüş alınmıştır. Sorular 'google formlar' platformuna aktarılmış olup çevrimiçi olarak katılımcılara mail yoluyla sunulmuştur. Katılımcılara sorulara nasıl cevap verecekleri detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle sistematik olarak betimlenmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında; elde edilen verilerin madde madde analizi yapılmış ve daha sonra bu veriler bilgisayar ortamında düzenlenmiştir. Son aşamada ise bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır.

Örneklem

Yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarını tespit etmeyi ve çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma evrenini temsil edecek özellikte örneklem ise tesadüfî örnekleme yöntemi ile tespit edilmiştir.

BULGULAR

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarına yönelik toplanan veriler incelenmiş olup; nicel bulguları örneklemek, açıklamak ve desteklemek amacıyla öğrenci görüşleri doğrudan alıntılama tekniği ile verilmiştir. Doğrudan alıntılamalarda katılımcıların kimliklerinin alenen belirtilmesi etik ilkelere aykırı olacağından dolayı (K1, K2 gibi) kodlanarak örneklenmiştir.

Tablo 1. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Erkek	Kadın	
(f)	46	5	
Yaş	18-21	22-25	26+
(f)	17	27	7
Eğitim Durumu	Önlisans	Lisans	Yükseklisans
(f)	1	40	11
Uyruk	Afganistan	Türkmenistan	Diğer
(f)	34	6	11
Türkçe Seviyesi	A1-A2	B1-B2	C1-C2
(f)	4	3	44

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilere göre; araştırmaya 46'si erkek 5'i kadın olmak üzere toplam 51 kişi katılmıştır. Araştırmaya 18 yaş ve üstü bireyler katılım göstermekle beraber en fazla katılım sağlayan yaş grubu 22'dir. Bu yaş grubunu; 20 ve 23 yaş grubu takip etmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin çoğu Afgan kökenlidir. Bu öğrencileri; Türkmen, Kırgız, Afrika uyruklu öğrenciler takip etmektedir. Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin çoğu; lisans öğrencisi ya da lisans mezunudur. Yüksek lisans yapan öğrenci sayısı ise 9'dur. Araştırmaya, A2 seviyesinde 4 kişi, B2 seviyesinde 3 kişi, C1 seviyesinde 30 kişi, C2 seviyesinde bulunan 14 kişi katılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan hareketle; farklı uyruklu 51 öğrencinin araştırmaya katıldığı, öğrencilerin çoğunun erkek olduğu, öğrencilerin 18 yaş üstü oldukları, lisans ve lisansüstü eğitim gördükleri saptanmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna göre öğrenciler çoğunlukla üniversiteler bünyesinde kurulmuş TÖMER'lerde Türkçe öğrenmiştir. Bunun dışında 2 öğrenci Kabil Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde Türkçe kursuna katılmıştır. 1 öğrenci Cevizcan Üniversitesi Türkoloji Bölümünde, 1 öğrenci ise, Uluslararası Şehid Ömer Halis Demir Anadolu İmam-Hatip Lisesinde (Kayseri) Türkçe öğrenmiştir. Bunların dışında, daha önce Türkçe ile ilgili hiçbir kursa katılmadan Türkçe öğrenen öğrenciler de bulunmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreleri

	Frekans	Yüzde (%)
0	2	% 3,9
1 yıldan az	3	% 5,8
1 yıl	17	% 33,3
2 yıl	14	% 27,4
3 yıl	2	% 5,8
4 yıl ve üzeri	13	% 25,4

Araştırmaya katılan öğrencilerin; % 3,9'u Türkçeyi hiç bilmiyor, % 5,8'i bir yıldan az süredir Türkçe öğrenmektedir. 1 yıldır Türkçe öğrenen öğrenci sayısı % 33,3'lük oranla en büyük paya sahiptir. Bunu, % 27,4 ile 2 yıldır Türkçe öğrenen öğrenciler takip etmektedir. 3 yıldır Türkçe öğrenen öğrenci %5,8 ile en düşük orana sahiptir. 4 yıl ve üzeri Türkçe öğrenenler ise % 25,4'lük orana sahiptir.

	Frekans	Yüzde (%)
1 yıl	9	% 17,6
2 yıl	26	% 50,9
3 yıl	4	% 7,8

4 yıl +	12	% 23,5

Tablo 3. Öğrencilerin Türkiyede Bulunma Süreleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 50,9'luk oranı 2 yıldır Türkiye'de yaşamaktadır. Bunu % 23,5'lik oranla 4 yıl ve üzeri Türkiye'de bulunanlar takip etmektedir. % 7,8'lik oranla en düşük Türkiye'de bulunma süresi 3 yıldır. Bu verilerden hareketle; yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de bulunma süreleri ile Türkçeyi öğrenme sürelerinin paralellik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4. Öğrencilerin Ana Dili

	Frekans	Yüzde (%)
Farsça	20	% 39,2
Türkmence	15	% 29,4
Özbekçe	6	% 11,7
Diğer ülke dilleri	10	% 19,6

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 39,2'sinin ana dili Farsçadır. Farsçayı % 29,4 ile Türkmence takip etmektedir. Ana dili Özbekçe olan öğrenci sayısı % 11,7'lik orana sahiptir. % 19,6'lık oranı ise; Foulble, Çadca, Fransızca, Kırgızca, Azerice, Portekizce, Arapça, Swahili, Pular dilleri oluşturmaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Bildiği Yabancı Dil Sayıları

	Frekans	Yüzde (%)
1 dil bilen	22	% 43,1
2 dil bilen	12	% 23,5
3 dil bilen	5	% 9,8
4 ve üzeri dil bilen	7	% 13,7
Yabancı dil bilmeyen	5	% 9,8

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dışında bildikleri yabancı diller incelendiğinde; İngilizce bilenlerin oranının % 70 olduğu görülmüştür. Bunun ana sebebi İngilizcenin uluslararası bir dil olarak kabul görmesi ve çoğu ülkede İngilizce öğrenmenin zorunlu olmasıdır. Buna karşılık bilinen diğer diller incelendiğinde; iki faktör ön plana çıkmaktadır, bunlar; Siyasi ve Kültürel faktörlerdir. Siyasi faktörlerin en belirgin olanı SSCB dağıldıktan sonra kurulan devletlerdir (Kırgızistan, Türkmenistan, Azerbaycan gibi). Bu ülkelerden gelen öğrencilerin ilk sırada yazdıkları yabancı dil Rusça'dır. Kamerun, Kongo, Gine gibi ülkeler öncesinde Fransız sömürgesi altında olduğu için bu ülkelerden gelen öğrenciler Fransızca bildiklerini ifade etmişlerdir. Afganistan uyruklu öğrencilerin bazıları yabancı dil olarak Özbekçe, Peştuca, Hintçe, Farsça gibi dilleri bilmektedir. Bunun sebebi; öğrencilerin yabancı azınlık toplulukla iç içe büyümeleri ya da azınlık topluluktan olmaları ile açıklanabilir.

Tablo 6. Türkçe dinlemeyi mi yoksa yazmayı mı daha çok seviyorsunuz?

Dinleme ve yazma becerilerini karşılaştırma	Frekans
Dinlemeyi seviyorum.	30
Yazmayı seviyorum.	11
Her ikisini de seviyorum.	10

Türkçe dinlemeyi mi yoksa yazmayı mı daha çok seviyorsunuz? Sorumuza verilen yanıtlar incelendiğinde dinlemeyi seven öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. 10 öğrenci ise her iki beceriyi de sevdiğini ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K8: "Ben yazmayı daha tercih ederim çünkü her kadar fazla yazarsın o kadar kalımlar kafamızda kalıyor."

K25: "Türkçe dinlemeyi daha çok seviyorum. Çünkü yazma daha zordur."

K38: "Ben hem yazma hem de dinlemeyi çok seviyorum. Ama yazmayı daha seviyorum çünkü yazmada her şeyi yazabilirim mesela hayatım hakkında, sevgili ailem hakkında, hedeflerim hakkında, derdim hakkında, sevgi hakkında ve her şey hakkında yazabilirim. Yazamada kendimi rahat hissediyorum ve yazma benim için yeni ve güzel bir hayatı

yapar. Ayrica yazma yabancı öğrenciler için dinlemeden daha kolay ve ilginçdir. yazmada güzel ve yeni şeyleri tecrübe ediyoruz."

K39: "Dinlemeyi daha seviyorum çünkü dinlerken yeni şeyler öğrenip söylemeyi çalışıyorum."

K48: "Yazmayı, çünkü yazmada kendi planladığım zamana göre ilerliyorum ve düşenerek yazıyorum."

Tablo 7. Türkçe konuşmayı mı yoksa yazmayı mı daha çok seviyorsunuz?

Konuşma ve yazma becerilerini karşılaştırma	Frekans
Konuşmayı seviyorum.	38
Yazmayı seviyorum.	9
Her ikisini de seviyorum.	4

Türkçe konuşmayı mı yoksa yazmayı mı daha çok seviyorsunuz sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde; büyük bir çoğunluğun konuşmayı sevdiği tespit edilmiştir. Çünkü öğrenciler konuşmaya önem verirlerse Türkçeyi daha kolay öğreneceklerini ve insanlarla daha kolay iletişim kurabileceklerini düşünmektedir. Katılımcılar, konuşarak kendini daha iyi ifade edebileceğini, konuşmanın yazma becerilerini destekleyeceğini söylemişlerdir. Bazı öğrenciler ise dilin bütün inceliklerinin öğrenilebileceği fakat konuşmadan o dilin tam anlamıyla kullanılamayacağı görüşündedir. Yazma becerisini seçen öğrenciler ise; Türkçeyi hızlı konuşamadığını, yazarak daha az enerji harcadığını, kelime eksikliklerini yazma becerisiyle geliştirmek istediğini dile getirmişlerdir. Bununla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K24: "Türkçe yazmayı daha çok severim. Çünkü konuşmakta hala Türkler gibi tam hızlı konuşamam."

K38: "Ben ikisini çok seviyorum ama en çok konuşmayı seviyorum. Çünkü konuşma beni Türkçe öğrenmek için çok yardım ediyor. Ayrica konuşmayla yeni insanlarla anlaşıyorum, insanlardan yeni tecrübeleri öğreniyorum ve konuşmayla insanlara ikna ediyorum ve söyleyorum ki ben haklıyım."

K39: "Konuşmayı çünkü bir dilin sözcüklerini öğrenebilirsin ama kimse ile konuşmasın o dili öğrenemezsin. Neden? Çünkü konuşurken

söylediklerin yanlış olduğundan korkuyorsun eğer sen hep Türkçe konuşursun korkunu bastırıp ve yanlışlarını da düzeltebilirsin.”

K47: “Yazmayı, cünkü yazarken daha az enerji harcıyorum.”

Tablo 8. Türkçe okumayı mı yoksa yazmayı mı daha çok seviyorsunuz?

Okuma ve yazma becerilerini karşılaştırma	Frekans
Okumayı seviyorum.	36
Yazmayı seviyorum.	8
Her ikisini de seviyorum.	7

Türkçe okumayı mı yoksa yazmayı mı daha çok seviyorsunuz sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde; öğrencilerin çoğu okumayı daha çok sevmektedir. Bazıları yazmanın zaman aldığını ve yazı yazmaktan sıkıldığını ifade etmiştir. Çoğu öğrenci ise kitap okumanın kendisine yeni ufaklar açtığını, yeni kelimeler öğrenme fırsatı yarattığını ve okumanın konuşma becerilerini desteklediğini düşünmektedir. Öğrenciler arasında “kitap okursam Türkçem gelişir” düşüncesi yaygındır. Yazmayı tercih eden bir öğrenci; makale yazmayı sevdiğini, bir öğrenci ise yazma becerisini geliştirirse okumasının iyileşeceğini ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K18: “Okumayı daha çok seviyorum çünkü okudukça yeni kelimeler keşfedebilir ve Türkçeyi çabuk öğrenebilirim.”

K20: “Hepsini seviyorum, çünkü hepsini dil kapasitesinin geliştirir.”

K35: “Okuma ve yazmayı seviyorum çünkü Türk dilini öğrenmenin tek yolu.”

K41: “Türkçe okumayı daha çok seviyorum. Çünkü Türkçe okumaya göre Türkçe yazmaktan daha çabuk sıkılıyorum.”

K45: “Okumayı çünkü daha akıcı konuşabilmem için olmazsa olmaz.”

Tablo 9. Türk dil bilgisini öğrenmeyi seviyor musunuz? Bunun Türkçe yazmanıza olumlu ya da olumsuz etkisi oluyor mu?

Dil bilgisinin yazma becerisi üzerindeki etkisi	Frekans
Evet/ olumlu etkisi oldu.	42
Hayır/ olumsuz etkisi oldu.	6
Olumlu / olumsuz etkisi olmadı.	3

Yabancı uyruklu öğrencilere; Türk dil bilgisi öğrenmenin Türkçe yazmaya etkisi sorulmuş ve öğrencilerden olumlu yanıtlar alınmıştır. Öğrencilerin geneli; dil bilgisinin bir dilin temeli olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler, dil bilgisi öğrenmenin okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini, Türkçe öğrenmeye olumlu katkısı olduğunu dile getirmiştir. Bununla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K19: "En sevdiğim derslerden birisi çünkü her dilin temeli dili bilgisidir."

K21: "Dil bilgisini çok derinden bildiğimi düşünmüyorum fakat yeterince biliyorum. Olumlu etkileri oluyor elbette."

K37: "Türkçe kuralları ile öğrendiğim için doğru yazmama çok katkısı oldu."

K48: "Türk dil bilgisini öğrenmeyi seviyorum. Temel seviyelerinde Türkçe yazmama olumlu etkisi vardı Ama orta ve ileri seviyelerinde daha çok olumsuz etkisi var."

Tablo 10. Türkçe kelime ve cümleleri yavaş yazmak sizi endişelendiriyor mu?

Yazma becerisi kaygı düzeyi	Frekans
Evet, endişeleniyorum.	18
Hayır, endişelenmiyorum.	30
Her iki duyguyu da hissediyorum.	0

Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe kelime ve cümleleri yavaş yazmaya yönelik kaygıları sorulmuş, öğrencilerin yarısına yakını bu durumdan endişelendiğini ifade ederken, kalanı da endişelenmediğini

belirtmiştir. Ana dilindeki söz dizimi ve Türkçenin cümle kurulumu bakımından farklı olması sebebiyle cümle kurmakta zorlanmaları, Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması ve "ı, i, o, ö, u, ü" seslerini yazarken karıştırmaları kaygı duyma durumuna örnek verilebilir. Bazı öğrenciler, akıcı ve hızlı yazamadıkları için kaygılanmaktadır. Bazıları ise farklı bir dili öğrenme sürecinde oldukları için bu durumu normal olarak karşılamaktadır. Bu durumda kaygı yaşamayan öğrenciler ise; yazma becerilerini ilerlettiklerini ve akıcı bir şekilde yazabildiklerini ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K14: "Evet endişeleniyorum çünkü not alırken doğru, düzgün ve tam zamanında alamıyorum."

K30: "Endişelenmiyor çünkü her dili öğreme sürecinde yavaş yavaş yazmak normaldır."

K42: "Beni bizzat çok endişelendiriyor. Sebebi de Türkçe"de çok ekler olduğu için, her zaman cümlelerin önemli kısmı en sonda olduğu için ve bundan dolayı da çoğu zamanlar Türkçe konuşulurken anlamakta zorlanıyorum."

K47: "Evet endişeleniyor. Sebebi Türkçenin yapısı ana dilimim (Farsça) yapısından daha farklı olduğundandır."

Tablo 11. Sınıfta Türkçe yazma çalışmalarını yapamadığınızda arkadaşlarım güler diye endişeleniyor musunuz?

Yazma becerisini uygulama kaygı durumu	Frekans
Evet, endişeleniyorum.	6
Hayır, endişelenmiyorum.	43
Her iki duyguyu da hissediyorum.	2

Sınıfta yapılan yazma çalışmalarını yapamadığında arkadaşlarının gülmesinden endişe duyan öğrenci çok azdır. Bazı öğrencilerin endişe duyma sebebi ise; kendilerini rahat ve doğru bir şekilde ifade edememelerinden kaynaklanmaktadır. Hocaların söylediklerini yazamamaktan ve yetiştirememekten endişelenen öğrenciler de vardır. Herhangi bir kaygı yaşamayan öğrenciler ise; arkadaşlarının kendilerine gülmediğini bilakis yardım ettiğini ifade etmiştir. Yazma kaygısına neden olan en önemli etken; öğrencilerin tam anlamıyla yazma becerilerinin

gelişmediğini bilmeleri olarak gösterilebilir. Bununla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K14: "Hocanın dediklerini tam yazamadım için ve yetişemediğim için endişeleniyor ama arkadaşlarımın gülümsemeler bana etkilenmez."

K35: "Endişelenmiyorum çünkü Türkçe öğrenmek istiyorum ve bu yüzden endişelenmiyorum."

K40: "Hayır eğer yanlış yazarsam arkadaşlarım yardım ederler."

K41: "Yazma çalışmaları yapamadığımda arkadaşlarımın gülmelerinden, hocamızın benimle arası kötüleşir diye daha çok endişeleniyorum. Çünkü hocayla iyi bir ilişki, arkadaşlarımın gülmesinden daha önemli benim için."

Tablo 12. Türkçede çok ekli kelimeleri yazarken zorlanıyor musunuz?

Türkçede eklerin yazımı	Frekans
Evet, zorlanıyorum.	21
Hayır, zorlanmıyorum.	22
Her iki durumda mevcut.	8

Türkçede çok ekli kelimeleri yazarken zorlanan öğrenciler vardır. Bu öğrenciler bazen yazdıkları kelimeden emin olmayıp deneme-yanılma yöntemini kullandıklarını en sonunda da cümleyi tamamen sildiklerini ifade etmiştir. Bazı öğrenciler, ilk başlarda zorlansalar da ilerleyen zamanlarda kolayca çok ekli kelimeleri yazabildiklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K9: "Bazen zorlanıyorum."

K30: "En başta çok zorlanıyordum ama şuan daha iyileşmeye başladı."

K35: "evet Türkçe bazı kelimeler yazmakta zorlanıyorum."

K42: "Evet çok zorlanıyorum. Hatta bazı zamanlar yazıyorum, yazıyorum, sonra bu olmadı ya da yanlıştır diye hepsini silip yazmaktan vazgeçiyorum."

Tablo 13. Türkçe yazılı anlatımda yazamadığınız kelimelerle karşılaşınca ne yapıyorsunuz?

Kelimelerin yazılı anlatımda ifade edilişi	Frekans
Sözlüğü veya internet aracılığıyla çeviri programlarını kullanıyorum.	15
Arkadaşıma soruyorum.	3
Kelimeyi boş bırakıyorum veya yakın anlamlı bir sözcükle dolduruyorum.	11
Diğer	22

Türkçe yazılı anlatımda yazamadıkları kelimelerle karşılaşan öğrenciler farklı taktikler uygulamaktadır. Bununla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K3: "O, u, ö, ü harfları kelime içinde rastgele yazıyordum eve gidince yanlışını düzeltiyordum."

K14: "Bu konuda çok sıkıntı çekiyorum özellikle sınavlarda; sınavlardan hariç sözçük kullanıyorum."

K22: "İnterneti bakıyorum."

K24: "Onun benzerini yazarım."

K30: "Sözlüğe bakıp öğreniyorum veya arkadaşlarımdan soruyorum."

K38: "Bütün meteni dikkatlı okuyacağım ve sonunda kendimle düşüneceğim ve cümleye göre bu kelimenin etrafına yakın kelimelere dikkatlı bakacağım onun manasini bulacağım."

K48: "Ya eş anlamlısını bulmaya çalışırım yada bildiğim kadarıyla kelimeyi yazıyorum."

Tablo 14. Türkçe kelime ve cümleleri yazarken özne, nesne, yüklem sırası yazmanızı zorlaştırıyor mu?

Türkçe cümlelerin öge dizilişleri ve yazmadaki zorluk durumları	Frekans
Evet, zorlaştırıyor.	12
Hayır, zorlaştırmıyor.	31
Her iki durumda mevcut.	8

Türkçe kelime ve cümleleri yazarken takip edilen; özne, nesne, yüklem sırası öğrencilerin yazmasını zorlaştırmaktadır. Kendi dillerindeki sıralamayla Türkçe cümle sıralaması benzer olan öğrenciler bu konuda bir sorun yaşamazken, Türkçe cümle sıralaması farklı olan öğrenciler sorun yaşamaktadır. Çünkü bildikleri dillerdeki cümle sıralamalarında yüklem hep başa gelmektedir. Kısa cümlelerde çok sorun yaşamayan öğrenciler uzun bir cümleyle karşılaştığında endişelenmektedir. Bu durumu dil bilgisine yeterince hâkim olmamasına bağlayan öğrenciler vardır. Bununla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K9: "Zorlaştırmıyor çünkü benim dilimdeki yuklem sırasıyla aynı."

K21: "Bazen zorlanıyorum. Fakat bu dil bilgisini derinden bilmediğimden ötrü kaynaklanan bir durum."

K41: "Hayır pek zorlaştırmıyor. Çünkü Türkçe'de bir cümle birkaç şekilde söylenebiliyor tıpkı Farsça gibi. Yani İngilizce gibi her zaman cümlenin başında zamiri kullanmaya, ya da zamirden sonra hemen yüklemi söylemeye mecbur kalmıyoruz."

K47: "Kısa cümlelerde sorun değil. Uzun cümlelerde bu sıralama zor oluyor."

K50: "Şimdi hayır çünkü öğrendim."

Tablo 15. Türkçe yazarken atasözü ve deyimleri kullanıyor musunuz?

Atasözü ve deyim kullanma durumları	Frekans
Evet, kullanıyorum.	26
Hayır, kullanmıyorum.	17
Bazen kullanıyorum.	8

Atasözü ve deyimler bir dilin zenginliğini gösteren kalıp ifadelerdir. Türkçe yazarken atasözü ve deyimleri kullanan öğrenciler vardır. Bu öğrenciler, atasözü ve deyimlerin yazılarını daha etkileyici kıldığını, anlatım süreçlerini kolaylaştırdığını söylemişlerdir. Bazı öğrenciler ise sınavlarda fazla puan alabilmek için atasözü ve deyim kullandığını, onun haricinde çok sık kullanmadığını ifade etmiştir. Bazı öğrenciler atasözü ve deyimleri bilmediklerini bu yüzden de kullanmadıklarını söylemiştir. Bununla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K14: "Ortak atasözleri ve basit atasözleri arasıra kullanıyorum."

K32: "Evet kullanıyorum bazen bir atasöz ile anlatmak istediğim bir şeyi anlatabiliyorum."

K38: "Evet, kullanıyorum. çünkü bunlar cümlelerimi güçlü ve muhteşim yapıyor. Ve bunlarla insanları ikna ediyorum."

K44: "Hayır çünkü tam anlamıyorum."

K51: "Evet bazen sınavlarda çünkü puan almak için."

Tablo 16. Türkçe yazılı anlatımınızda kelimelerin anlamlarını hatırlayamadığınızda kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

Kelime anlamlarının hatırlanması durumu	Frekans
İyi hissederim.	12
Kötü hissederim.	28
Hiçbir şey hissetmem.	11

Türkçe yazılı anlatımında kelimelerin anlamlarını hatırlayamayan çoğu öğrenci kendini kötü hissetmekte, bu durumdan üzüntü duymaktadır. Bu durumda bazı öğrenciler kendilerini Türk değilmiş gibi hissettiğini ifade etmiştir. Bu gibi durumlarda kendilerini mutsuz ve eksik hisseden öğrenciler, eksikliklerini gidermek için daha çok çalıştığını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K8: "Çok rahat hissediyorum. Çünkü farçe kitablari okumuştum. Onun için Türkçe kitablari okurken rahat çümleleri anlayourm."

K18: "Kendimi eksik mutsuz hissediyorum."

K25: "Kendimi bu dilde zayıf hissederim."

K30: "Kendimi kötü hissetmiyorum ama daha çalışmam lazım oluyor gibi hissediyorum."

K40: "Türkçe bilmeyenler gibi kendimi kötü hissediyorum."

Tablo 17. Bilmediğiniz bir konuda yazı yazarken zorlanıyor musunuz?

Yazma becerisinin uygulanması	Frekans
Evet, zorlanıyorum.	35
Hayır, zorlanmıyorum.	12
Her iki durumda mevcut.	4

Bilmediği bir konuda yazı yazarken öğrenciler zorlanmaktadır. Çünkü o konu hakkında bir bilgi birikimi, tecrübe sahibi olmadıklarından kullanacakları kelimelerde tereddüt etmektedirler. Öğrenciler, herhangi bir konu hakkında araştırma yaptıktan sonra bir şeyler yazabileceklerini söylemişlerdir. Bu konuda arkadaşlarından yardım isteyen öğrenciler olduğu gibi, kendi dilinde düşünüp daha sonra Türkçeye çeviren öğrencilerin olduğu da bilinmektedir. Bununla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K9: " Hayır kendi dilimde düşünürüm sonra türkçeye çevirirdim."

K14: "Evet çünkü o konuyle ilgili sözcükler aklımda gelmiyor ve ne yazacağımı bilmiyorum böyle bir durumda."

K26: "Evet, çünkü önceden o konuyla ilgili bilgim yoktur."

K38: “ Biraz zor. çünkü onun hakkında bir şey bilmiyorum. Ama zor değil. Onun hakkaında araştırma yapcağım.ve bilgiler okuyacağım. Sonra okumam göre onun hakkında yazacağım.”

K47: “Çok zorlanmıyorum. Birşeyler yazıyorum.”

Tablo 18. Kendi ana dilinizde dinlemeyi mi yoksa yazmayı mı daha çok seviyorsunuz?

Ana dilinde dinleme ve yazma becerisini karşılaştırma	Frekans
Dinlemeyi seviyorum.	21
Yazmayı seviyorum.	17
Her ikisini de seviyorum.	13

Yabancı uyruklu öğrenciler kendi dillerinde dinlemeyi daha çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Çünkü ana dillerinde de yazma onlara çok zor gelmektedir. Kimisi dinlemeyi ana dilinin tınısı hoşuna gittiği, kimisi de dinleyerek daha kolay anladığı için sevdiğini ifade etmiştir. Ana dilinde dinlemeden nefret eden öğrenciler de mevcuttur. Ana dilinde yazmayı seven öğrenciler ise kendilerini yazarak daha iyi ifade ettiklerini belirtmiştir. Bu öğrenciler, bir konuyu yazarak daha iyi anlattıklarını, yazarken kendilerini daha güçlü hissettiklerini ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K16: “Her ikisine çünkü ana dilim çok seviyorum.”

K39: “Yazmayı çünkü ana dilimizde ne konuştuklarını kolayca anlayabiliyoruz ama bir konuyu daha iyi anlatmak için çok yazmamiz gerekiyor.”

K42: “Dinlemeyi daha çok seviyorum. Çünkü Farsça çok tatlı bir dil özellikle Farsça dublajı olan bir film izlerken.”

K43: “Dinlemeyi çunku arapça cok zengin bi dil.”

Tablo 19. Kendi ana dilinizde konuşmayı mı yoksa yazmayı mı daha çok seviyorsunuz?

Ana dilinde konuşma ve yazma becerisini karşılaştırma	Frekans
Konuşmayı seviyorum.	27
Yazmayı seviyorum.	11
Her ikisini de seviyorum.	13

Yabancı uyruklu öğrenciler ana dillerinde yazmaya göre konuşmayı daha çok sevmektedir. Bunun nedeni; öğrencilerin konuşurken kendini daha rahat hissetmesi ve konuşmanın yazmaya göre daha pratik olmasıdır. Ana dillerinde yazmayı seven öğrenciler ise duygularını şiir vasıtasıyla daha kolay ifade ettiğini, konuşurken hata yapmaktan korktuğu için yazmayı tercih ettiğini ve bir konuyu yazarak daha iyi ifade edeceğini belirtmiştir. Bununla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K14: "Konuşmayı daha seviyorum çünkü konuşmada fazla zaman kaybetmesini engelliyorum."

K24: "Yazamayı, çünkü konuştuğumda hata yaparım."

K30: " ikisi benim için önemlidir ama tercih edersem konuşmayı daha seviyorum çünkü gerçek öğrenmek için bir konuyu anlatmak gerek veya diğerler ile paylaşmak gerek."

K32: "Konuşmayı çünkü kendimi daha iyi hissediyorum."

K48: "Yazmayı daha çok seviyorum."

Tablo 20. Kendi ana dilinizde okumayı mı yoksa yazmayı mı daha çok seviyorsunuz?

Ana dilinde okuma ve yazma becerisini karşılaştırma	Frekans
Okumayı seviyorum.	30
Yazmayı seviyorum.	3
Her ikisini de seviyorum.	18

Yabancı uyruklu öğrenciler kendi ana dillerinde okumayı daha çok sevmektedir. Kendi ana dillerinde yazmak zor olduğu için okuma daha cazip gelmektedir. İyi yazı yazmanın yolunun okumaktan geçtiğini düşünen öğrenciler de okumaya ağırlık verdiğini ifade etmiştir. Öğrenciler, ana dillerinde okumayla yeni kavramlar öğrendiklerini, kitapların kendilerine yeni dünyalar açtığını söylemiştir. Ana dilinde yazmayı tercih eden bir öğrenciler ise bazı söyleyemediği cümleleri yazarak daha iyi ifade ettiğini belirtmiştir. Bununla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K4: "Yazma çünkü çünkü bazı cümleler söylenmez."

K18: "Okumayı daha çok seviyorum çünkü okudukça daha fazla kelime öğreniyorum ve yeni kelimeler öğrendikçe yazma bana daha kolay olur."

K19: "İkisini de seviyor, çünkü kolay okuyup ve kolay yazabiliyorum."

K41:" Okumayı daha çok seviyorum. Çünkü Farsça'da yazı yazmak biraz zor."

K38: "Anadilim farsça. Ve okumayı çok seviyorum. çünkü okumada ben kitaplar okuyorum ve kitaplarda güzel şeyler hakkında yazmalar var. Ayrica okumayla başarılı insanları tanışıyorum ve eski ve yeni tecrübeleri okuyorum. İnsanlar okuya okuya bilgin olur."

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrendikleri bir yabancı dile hâkim ve o dilde başarılı olabilmesi birtakım niteliklere sahip olmayı gerektirir. Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen bireylerin öncelikle o dile ait yaşam deneyim alanlarına ulaşması ve öğrenilen dilin kültürel zenginliğine sahip olması gerekmektedir. Hedef dilin günlük hayatta kullanım sıklığı öğrenme hızıyla doğru orantılıdır. Dili sadece günlük yaşamda yoğun bir şekilde kullanılan 'konuşma' becerisine indirgemenin doğru olmadığı bilinmektedir. Dolayısıyla hedef dili öğrenmeye çalışan bir kişi o dilin bütün beceri alanlarını (dinleme-anlama, okuma-anlama, karşılıklı konuşma, yazılı anlatım) etkin bir şeklide kullanabilmeyi amaç haline getirmelidir. Yani yazma becerisini gelişimi aslında; dinleme-anlama, okuma-anlama ve karışılıklı konuşma becerisinin gelişimiyle paraleldir. Temel dil becerileri içinde en son ve en zor kazanılan yazma becerisidir. Diğer dil becerilerini önemseyen ama yazma beceri alanına önem vermeyen yabancı dil öğrencisinin sorunlar yaşaması kaçınılmazdır. Bu durum bir süre sonra bireylerde kaygı adını verdiğimiz bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Açık (2008), bir çalışmasında TÖMER bünyesinde Türkçe

öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin dört temel dil becerisi içinde; en çok yazmada (% 40), sırasıyla konuşmada (% 33), dinlemede (% 17) ve okumada (% 16) zorlandığını tespit etmiştir.

Bu çalışmada Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Kaygıların belirlenmesi amacıyla 51 yabancı uyruklu öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 90'ı erkek ve % 10'u ise kadındır. Katılımcıların yazma becerisine yönelik oluşturdukları kaygı durumunun cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yapılan birçok çalışma incelendiğinde; bazı çalışmalarda cinsiyet değişkeninin yazma kaygısı üzerinde farklılık yarattığı görülürken bazılarında ise bir fark yaratmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerden çoğunun ana dili Farsça ya da Türkmencedir. Maden, S., Dinçel, Ö. ve Maden, A. (2015) çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerin kendi ülkelerinde kullandıkları alfabelere göre Türkçe yazma kaygılarının değişkenlik gösterdiği ve yazma kaygısının Latin alfabesi kullanan ülkelerde en düşük, Arap alfabesi kullanan ülkelerde ise en yüksek seviyede olduğunu saptamıştır. Araştırmada çoğunluğunu Afgan, Türkmen ve diğer kökenlilerin oluşturduğu katılımcıların Türkçe yazma kaygısına yönelik tutumları ve kaygı durumlarının katılımcıların ana diline göre değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Ana dili Arapça ya da Farsça olan katılımcıların söz dizimleri ile Türkçenin söz diziminin farklılık göstermesi nedeniyle yazma çalışmaları yaparken zorlandıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygısına sebep olan faktörlerin genelde ortak sebeplere dayandığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yazma kaygısını oluşturan ortak nedenlerinin; Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, ana dilleri ve Türkçenin söz diziminin farklılığı, öğrencilerin kelime hazinesinin gelişmiş olmaması sebebiyle duygu ve düşüncelerini yazarak ifade edememesi, Türk dil bilgisi kurallarını yeterince bilmemesi gibi durumlar olduğu söylenebilir.

Katılımcıların çoğunun C1-C2 (yüksek düzey) seviyesinde olduğu göz önünde bulundurulduğunda kaygı seviyelerinin; A1-A2 (temel düzey) ve B1-B2 (Orta düzey) düzeyindeki katılımcılara nazaran düşük olduğu görülmüştür. A1-A2 (temel düzey) ve B1-B2 (orta düzey) düzeyindeki katılımcıların ise kendilerini geliştirebilmek adına yazma çalışmalarına ağırlık verdiği tespit edilmiştir. Kimi katılımcılar yazma çalışmaları esnasında kendini ifade edemediğini düşünse de bu dili gerçekten öğrenmek istediği için kaygı durumuyla yüzleşmekten korkmamaktadır. Katılımcıların kelime ya da cümleyi yanlış yazdığında bilen bir arkadaşına sormaktan, çeşitli materyallerden yararlanmaktan çekinmediği; o kelime

veya cümlenin doğrusunu öğrendiğinde kendini daha güçlü hissettiği kanısına varılmıştır. Katılımcıların kendi ana dillerindeki durumlarına bakıldığında; büyük çoğunluğun yazma becerisini kullanmaktan kaçındığı tespit edilmiştir. Çünkü dinleme ve konuşma becerisi yazma becerisine nazaran hayatın olağan akışı içinde anlık iletişim ihtiyacına cevap veren beceri alanlarıdır.

KAYNAKÇA

Açık, F. (2008). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü "Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu.

Akbulut, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.

Aytan, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 12, (30), s.50-62.

Büyüköztürk, Ş. vd. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Dağıtım.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 28 Yıl: 2010/1, s.165-176.

Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama, Ankara TÖMER Dil Dergisi, Sayı 168/2, Temmuz-Aralık 2017, s. 31-42.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı 3(12), s. 178-195.

İşcan, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yabancı dil kaygısının Türkçe öğrenenler üzerindeki etkisi (Ürdün Üniversitesi Örneği). Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, Sayı 17, s. 106-120.

Maden S., Dincel Ö., Maden A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı 4/2 2015, s. 748-769.

Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, Sayı 7(1), 205-216.

Takıl, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: Döngüsel Yazma Etkinliği. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 20 , Sayı 1, Sayfalar 299 - 312.

Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi, Ana Dili Eğitimi Dergisi, Sayı 1 (1), s. 38-44.

Yıldız, M. ve Ceyhan S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/2 Winter 2016, s. 1301-1316.

BÖLÜM IX

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÖREV ALAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME MOTİVASYONLARININ VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Investigation of Teaching Motivations and Perceptions of Turkish Teaching Self-Efficacy of Teachers Taking Part in Teaching Turkish to Foreigners

Halil Erdem Çocuk[1] & Namık Kemal Şahbaz[2]

[1] (Dr. Öğr. Üyesi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi,
e-mail:. halilerdemcocuk@gmail.com
0000-0003-0027-4223

[1] (Prof. Dr.) Mersin Üniversitesi, e-mail: nksahbaz@gmail.com
0000-0003-2462-3002.

1. GİRİŞ

Yabancılara Türkçe öğretimi son yıllarda dikkat çeken bir alan haline gelmiştir. Yurt dışından gelen öğrencilerin Türkiye'de lisans ve lisansüstü programlarda okumak istemesi, öğrenci değişim programları gibi nedenlerle öne çıkan bu alan Suriye iç savaşı sonrasında gelen sığınmacılarla beraber ivme kazanmıştır. Bu durum yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmen niteliği sorununu da gündeme getirmiştir. Oluşan bu gündem alandaki araştırmaların artmasına ve alana dönük ihtiyaç analizlerinin yapılmasına zemin hazırlamıştır.

Türkçe öğretmenliği lisans programında bir ders olarak okutulan yabancı dil olarak Türkçenin eğitimi başlı başına bir uzmanlık alanıdır. Ancak bu alanda eğitim vermekle görevlendirilen öğretmenlerin bilgileri çoğunlukla lisans programında bir dönem okutulan dersle sınırlı kalmaktadır. Bunun yanı sıra yine alanda görevlendirilen edebiyat öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ise yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine ilişkin herhangi bir ders almamaktadır. Bu durum, öğretmen yeterliliklerinin incelenmesine ve bu konuda eksikliklerin giderilmesi için çeşitli sertifika programlarının açılmasına neden olmuştur. Bu programlarda amaç, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine ilişkin kuramsal bilgilerin öğretmenlere aktarılması ve böylelikle uygulamada birliğe gidilmesinin sağlanmasıdır. Ayrıca bu programlar, öğretmen

niteliğinin arttırılmasını da hedeflemektedir. Söz konusu programlar sayesinde öğretmenin motivasyonu da artırılmaya çalışılmaktadır. Motivasyon kavramı öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de oldukça önemlidir. Özellikle dil öğretiminde enerjinin devamlılığı ve hedefe ulaşma açısından oldukça önemli olan motivasyon kavramı öğretmenlerin akademik motivasyonlarını ve öz yeterliklerini de etkilediği düşünülmektedir.

Eğitim öğretim ortamında eğitmen yeterlilikleri açısından motivasyon kadar önemli olan başka bir kavram da öz yeterliktir. Öz yeterlik konusunda ilk çalışanlardan biri olan Bandura (1986) bu kavramı "Öz yeterlik, insanların belirli alanlardaki performanslarını gerçekleştirmek üzere gerekli etkinlikleri organize etmek ve bunları yürütmeye yönelik kendi kapasiteleri/yeterlikleri hakkındaki yargılar" olarak tanımlamaktadır. Eğitim ortamında öğretmen öz yeterlikleri hedefe ulaşmak için önemli bir bileşendir. Özellikle dil öğretiminde öğretmenin öğrencilerin dili en etkin şekilde kullanmasına ortam hazırlaması gerekmektedir. Buna paralel olarak da öğrenmeye hizmet edecek etkinlikleri çeşitlendirebilmeli, öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir sınıf ortamı yaratmalıdır. Yakın bir zamanda ivme kazanan yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de öğretmen özyeterliği ve motivasyonu incelenmesi gereken pek çok konudan bir tanesidir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanındaki bu yükseliş araştırmacıların da ilgisini çekmiştir ve bu alana yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları öğrencilerin karşılaştıkları sorunları (Dönmez ve Paksoy, 2015) bazıları kullanılan ders kitaplarını (Biçer ve Kılıç, 2017), bazıları öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını (Biçer ve Alan, 2017 ve Bölükbaş, 2016), bazıları da dört temel dil becerisini (Erdem, Şengül, Gün ve Büyükaslan, 201; Gün, 2015a; Çiçek ve Kaplan, 2016; Demirci, 2016; Çekici, 2017, Deniz ve Çekici, 2017) ele almaktadır. Bununla beraber kültür aktarımını (Gün, 2015b; Kalenderoğlu ve Çekici, 2017) ve sosyal psikolojiyi (Gün, Yıldız ve Güvendik, 2017; Akkaya, 2013 ve Çekici, 2018) konu edinen çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalar, yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili genel başlıkları ele alması açısından önemlidir. Ancak ülkemizde yabancı olarak yaşayan ve her biri birer Türkçe öğrenicisi olan kitlenin çok büyük bir bölümü Suriyelilerden oluşmaktadır. Buna ilişkin Göç idaresi Genel Müdürlüğünün aşağıdaki verileri dikkat çekicidir.

Şekil 1: Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler

Şekil 2: Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin ilk 10 İle Dağılımı

Yukarıda Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün verilerine göre 2011-2020 yılları arasında ülkemizde bulunan geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin sayıları tablolaştırılmıştır ve illere göre dağılımı verilmiştir. Görüldüğü gibi ülkemizde bulunan Suriyeli sığınmacıların sayısı 2020 itibariyle üç buçuk milyonu aşmıştır. Ve bu kitlenin ülkedeki eğitim sistemine entegrasyonu düşünüldüğünde bu alana yönelik özel bir ihtiyaç analizi yapmanın zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Bu ihtiyaca yönelik yapılan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan bazıları Suriyeli öğrencilerin eğitilmesine yönelik yapılan projelerin değerlendirilmesi (Büyükikiz ve Çangal, 2016) ile ilgiliyken bazıları da Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunlarının çözümüne yönelik izlenen politikalarla ilgilidir (Seydi, 2014). Bunun dışında öğrencilerin söz varlığını tespit etmeye (Boylu ve Çal, 2018) ve dil ihtiyaçlarının analizini belirlemeye yönelik (Bölükbaş, 2016 ve Biçer ve Alan, 2017) çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda alana ilişkin yeni çalışmalara duyulan ihtiyaç ortaya konmuştur. Bu ihtiyaçlardan bazıları aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Alana yönelik kaynak sıkıntısı,
- Suriyeli sığınmacılara yönelik Türkçe öğretiminin yabancılara Türkçe öğretimi alanı içinde ayrı bir dal olarak ele alınması gerekliliği,
- Suriyeli sığınmacıların dil becerilerini destekleyecek sosyal faaliyetlere ve rehberlik hizmetlerine duyulan gereksinim,
- Suriyeli sığınmacıların eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmekle görevli olan eğiticilere yönelik çalışmalara duyulan ihtiyaçtır.

Bu ihtiyaç listesini artırmak mümkündür. Alan araştırmacıları bu ihtiyaçlara dönük çalışmalar yürütmektedirler. Ancak Suriyeli sığınmacıların eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmekle görevli eğiticilere yönelik çalışmalar oldukça azdır. Bu çalışma eğiticilerin öğretme motivasyonlarının ve öz yeterlik algılarının incelenmesini hedefleyerek alandaki bir ihtiyacı karşılaması açısından önem taşımaktadır.

2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacını, Mersin ilinde Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretme motivasyonu ve Türkçe öğretimi öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Mersin ilinde Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin;

1. *Öğretme motivasyonları* cinsiyet, yaş, görev yılı, akademik yayın takip etme, ders içi yöntem ve ailede öğretmen olup olmaması durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
2. *Türkçe öğretimi öz yeterlik algıları* cinsiyet, yaş, görev yılı, akademik yayın takip etme, ders içi yöntem ve ailede öğretmen olup olmaması durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Motivasyonları ile Türkçe öğretimi öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, çalışma grubu ile ilgili bilgiler, veri toplama için kullanılan araçlar, verilerin elde edilmesi ve verilerin analizi süreci ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, Mersin ilinde Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonu ve Türkçe öğretimi öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere tespit etmeye dönük *betimsel* bir alan araştırmasıdır. Verilere ulaşmak için *tarama modeli* kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008: 77).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Mersin ilinde Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler oluşturmaktadır. Bu öğretmenlere ilişkin genel bilgiler aşağıda Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	*Kadın*	82	60,7
	Erkek	53	39,3
Yaş	*22-24*	51	37,8
	25	35	25,9
	26 ve üstü	49	36,3
Görev yılı	*1 yıl*	100	74,1
	2 yıl	35	25,9
Akademik yayın takip etme	*Evet*	63	46,7
	Hayır	72	53,3
Derslerde kullanılan yöntemler	*Geleneksel*	44	32,6
	Yapılandırmacı	91	67,4
Ailede başka öğretmen bulunma durumu	*Evet*	45	33,3
	Hayır	90	66,7

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 82'sinin kadın 53'ünün erkek olduğu; yaş grubunun büyük çoğunluğunun yirmi beş altında ve dörtte üçünün ilk çalışma yılındaki yeni mezun öğretmenler olduğu söylenebilir. Yeni mezun olmalarından dolayı öğretmenlerin %67,5'i derslerinde yapılandırmacı yöntem kullandıklarını ve %46,6'sı alanlarıyla ilgili akademik yayınları takip ettiklerini belirtmişlerdir. Görev alan öğretmenlerin sadece %33,3'ünde ailede öğretmenlik yapan vardır, bu nedenle öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde kendi eğitim süreçlerinin daha ön plana çıktığı ifade edilebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Motivasyon ölçeği, Güzel ve Candan (2015) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek ilk olarak Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından Öğretme Motivasyonu Ölçeği olarak geliştirilmiştir. Alan ve dil uzmanlarının katkısıyla Türkçeye çevrilen ölçeğin İngilizce formuyla korelasyonunun .84 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini analiz etmek amacıyla AMOS 21.0 programı kullanılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 2 boyut ve 12 maddeden oluşan yapısının aynen korunduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .855'tir.

Türkçe öğretimi öz yeterlik algısı ölçeği, Çocuk, Alıcı ve Çakır (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde MEB'in (2008) Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'nde yer alan ifadelerden yararlanılarak 69 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formundaki maddeler, Bandura'nın (2006) önerdiği biçimde, on kategorili olarak derecelendirilmiştir. Hazırlanan form, Türkçe öğretmen adayı olan 413 katılımcıya uygulanmıştır. Varimax döndürme ile gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda 22 maddelik dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin alfa güvenirliği 0,941 olarak elde edilmiştir. Bu çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .910'dur.

3.4. Veri Analizi

Mersin ilinde Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretme motivasyonu ve Türkçe öğretimi öz yeterlik algılarını tespit etmeye dönük bu çalışmada değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ortalamalar arası fark testleri gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle bağımsız değişken düzeyinde bağımlı değişkenin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Araştırma grubunun katılımcı sayısı 135 olduğu için normallik testlerinden Kolmogrov-Simirnov'a bakılmıştır. Öğretmen adaylarının normallik testi sonucunda ($p>0.05$) verilerin toplam puan üzerinde normal olarak dağıldığı gözlenmiştir. Bu nedenle veri analizinde parametrik istatistiklerden Bağımsız Örneklemler için T testi ve Tek

Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkide ise Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

4.BULGULAR

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular, araştırma problemlerine göre sunulmaktadır.

4.1. Birinci problem cümlesine ilişkin bulgular

Birinci araştırma probleminde Mersin ilinde Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretme motivasyonları cinsiyet, yaş, görev yılı, akademik yayın takip etme, ders içi yöntem ve ailede öğretmen olup olmaması durumlarına göre istatistiksel farkları araştırılmıştır. Öğrenme motivasyonlarının cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 2'dedir.

Tablo 2: Öğretme Motivasyonu Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Kadın	82	46,06	9,00			
Erkek	53	45,98	9,29	133	0,50	,960

Tablo 2 incelendiğinde Öğretme Motivasyonu Ölçeği puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{(133)}$=0,50, p>.005). Buna göre cinsiyetin, Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 3'te Öğretme Motivasyonu Ölçeği puanlarının görev yılına göre t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3: Öğretme Motivasyonu Ölçeği Puanlarının Görev Yılına Göre T-Testi Sonuçları

Görev yılı	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
1 yıl	100	45,28	8,92			
2 yıl	35	48,17	9,32	133	-1,630	,105

Tablo 3'e göre Öğretme Motivasyonu Ölçeği puanlarının görev yılına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{(133)}$=-1,630, p>.005). Buna göre görev yılının, Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 4'te Öğretme Motivasyonu Ölçeği Puanlarının akademik yayın takip etme durumuna göre t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretme Motivasyonu Ölçeği Puanlarının Akademik Yayın Takip Etme Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Akademik Yayın Takip Etme	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Evet	63	47,63	8,68			
Hayır	72	44,19	9,18	133	-2,232	,027

Tablo 4'e göre Öğretme Motivasyonu Ölçeği puanlarının akademik yayın takip etme durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{(133)}$=-2,232, p<.005). Buna göre akademik yayın takip etme, Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonu düzeyini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Akademik yayın takip eden öğretmenlerin öğretme motivasyonu (X=47,63) takip etmeyen öğretmenlere (X=44,19) göre istatistiksel olarak daha yüksektir.

Tablo 5'te Öğretme Motivasyonu Ölçeği Puanlarının ders işleme yöntemine göre t-testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğretme Motivasyonu Ölçeği Puanlarının Ders İşleme Yöntemine Göre T-Testi Sonuçları

Yöntem	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Geleneksel	44	44,56	9,74			
Yapılandırmacı	91	46,73	8,71	133	-1,303	,195

Tablo 5'e göre Öğretme Motivasyonu Ölçeği puanlarının ders işleme yöntemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{(133)}$=- 1,303, p>.005). Buna göre

ders işleme yönteminin, Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 6'da Öğretme Motivasyonu Ölçeği Puanlarının ailede başka öğretmen olma durumuna göre t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6: Öğretme Motivasyonu Ölçeği Puanlarının Ailede Başka Öğretmen Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Ailede başka öğretmen bulunma	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Evet	45	45,02	9,36			
Hayır	90	46,53	8,95	133	-,910	,364

Öğretme Motivasyonu Ölçeği puanlarının ailede başka öğretmen olma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{(133)}$=- ,960, p>.005). Buna göre ailede başka öğretmen olma durumunun, Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 6: Öğretme Motivasyonu Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Anova Sonuçları

Sınıf	Frekans	Ortalama	Standart Sapma
22-24	51	46,52	9,00
25	35	45,28	10,15
26 ve üstü	49	46,04	8,50
Toplam	135	46,02	9,08

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	32,114	2	16,057	,192	,825
Gruplar içi	11029,767	132	83,559		
Toplam	11061,881	134			

Öğretme Motivasyonu Ölçeği puanlarının ailede başka öğretmen olma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek yönlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(132)}$=- ,192, p>.005). Buna göre ailede başka öğretmen olma durumunun, Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.2. İkinci problem cümlesine ilişkin bulgular

Türkçe öğretimi öz yeterlik ölçeği puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucu Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Türkçe Öğretimi Öz yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Kadın	82	1622,70	265,07			
Erkek	53	1648,11	225,73	133	0,576	,566

Tablo 8'e göre Türkçe öğretimi öz yeterlik ölçeği puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{(133)}$=0,576, p>.005). Buna göre cinsiyetin, Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin Türkçe öğretimi öz yeterlik düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Türkçe öğretimi öz yeterlik algısı ölçeği puanlarının görev yılına göre t-testi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Görev Yılına Göre T-Testi Sonuçları

Görev yılı	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
1 yıl	100	1615,52	254,57			
2 yıl	35	1681,71	232,13	133	-1,353	,178

Tablo 9'a göre Türkçe öğretimi öz yeterlik Ölçeği puanlarının görev yılına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{(133)}$=-1,630, p>.005). Buna göre görev yılının,

Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin Türkçe Öğretimi öz yeterlik düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Türkçe öğretimi öz yeterlik algısı ölçeği puanlarının akademik yayın takip etme durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Akademik Yayın Takip Etme Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Akademik Yayın Takip Etme	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Evet	63	1693,80	227,80			
Hayır	72	1579,19	257,36	133	-2,722	,007

Tablo 10'a göre Türkçe öğretimi öz yeterlik ölçeği puanlarının akademik yayın takip etme durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{(133)}$=-2,722, p<.005). Buna göre akademik yayın takip etme, Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin Türkçe öğretimi öz yeterlik düzeyini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Akademik yayın takip eden öğretmenlerin Türkçe öğretimi öz yeterlik algıları (X=1693,80) takip etmeyen öğretmenlere (X=1579,19) göre istatistiksel olarak daha yüksektir.

Türkçe öğretimi öz yeterlik algısı ölçeği puanlarının ders işleme yöntemine göre t-testi sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11: Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Ders İşleme Yöntemine Göre T-Testi Sonuçları

Yöntem	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Geleneksel	44	1521,29	265,52			
Yapılandırmacı	91	1686,53	224,10	133	-3,777	,000

Tablo 11'e göre Türkçe öğretimi öz yeterlik ölçeği puanlarının ders işleme yöntemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{(133)}$=-3,777, p<.005). Buna göre ders işleme yöntemleri, Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin Türkçe öğretimi öz yeterlik düzeyini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı öğretim yöntemini benimseyen

öğretmenlerin Türkçe öğretimi öz yeterlik algıları (X=1686,53) geleneksel yöntemi kullanan öğretmenlere (X=1521,29) göre istatistiksel olarak daha yüksektir.

Türkçe öğretimi öz yeterlik algısı ölçeği puanlarının ailede başka öğretmen olma durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12: Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Ailede Başka Öğretmen Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Ailede başka öğretmen bulunma	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Evet	45	1657,33	280,95			
Hayır	90	1620,35	233,38	133	,810	,420

Tablo 12'ye göre Türkçe öğretimi öz yeterlik ölçeği puanlarının ailede başka öğretmen olma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{(133)}$=,810, p>.005). Buna göre ailede başka öğretmen olma durumunun, Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin Türkçe öğretimi öz yeterlik düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlik Motivasyonu Ölçeği puanlarının yaşa göre Anova sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlik Motivasyonu Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Anova Sonuçları

Sınıf	Frekans	Ortalama	Standart Sapma
22-24	51	1626,37	270,72
25	35	1694,48	227,64
26 ve üstü	49	1595,10	238,503
Toplam	135	1632,68	249,80

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	204920,14	2	102460,07	1,658	,194

Gruplar içi	8156883,15	132	61794,56
Toplam	8361803,30	134	

Tablo 13'e göre Türkçe öğretimi öz yeterlik ölçeği puanlarının ailede başka öğretmen olma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek yönli ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(132)}$=1,658, p>.005). Buna göre ailede başka öğretmen olma durumunun, Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin Türkçe öğretimi öz yeterlik düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.3. Üçüncü problem cümlesine ilişkin bulgular

Üçüncü ve son problem cümlesinde Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonları ile Türkçe öğretimi öz yeterlik algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Buna ilişkin bulgulara Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14: Yabancılara Türkçe Öğretimi Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonları ile Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

		Öğretme motivasyonu	Türkçe öğretimi öz yeterlik algısı
Öğretme motivasyonu	Pearson Correlation	1	,151
	Sig. (2-tailed)		,081
	N	135	135
Türkçe öğretimi öz yeterlik algısı	Pearson Correlation	,151	1
	Sig. (2-tailed)	,081	
	N	135	135

Tablo 14'e göre Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonları ile Türkçe öğretimi öz yeterlik algıları puanları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda öğretme motivasyonu ile Türkçe öz yeterlik algısı arasında bir ilişki saptanamamıştır (r=.151; p>0.005).

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretme motivasyonları cinsiyet, yaş, görev yılı, akademik yayın takip etme, ders içi yöntem ve ailede öğretmen olup olmaması gibi birçok değişken bağlamında incelenmiştir. Elde edilen bulgularda, akademik yayın takip etme durumları dışında istatistiksel bir fark saptanmamıştır. Ailede öğretmen bulunması, öğretmenler için bir dışsal motivasyon kaynağıdır. Dışsal motivasyon, statü, takdir edilme veya terfi gibi dışsal ödüller tarafından yönlendirilen faaliyetlerin varlığı ile ortaya çıkmaktadır (Deci, 1971). Öğretmenliğin bir aile mesleği gibi görülmesi ve devam ettirilmesi, önemli bir motivasyon kaynağı olabilir. Bu algının motivasyon düzeyini etkileyebileceği düşünülse de çalışmada ailede öğretmen bulunması ile öğretme motivasyonu arasında istatistiksel olarak bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında, bazı eğitim araştırmalarında öğrencilerin yaşları ile birlikte akademik içsel motivasyonlarında bir azalma gözlendiği saptanmıştır (Hegarty, 2010). Fakat bu çalışmada yaş ve görev sürelerinde bir fark tespit edilmemiştir. Bunun başlıca nedeni iki değişkende de değerler arasında çok fark bulunmaması olabilir. Alan yazın incelendiğinde "cinsiyet, cinsiyet, akademik başarı, öğrenme ortamı, akran ilişkisi ile öğretmen, anne- baba gibi bilirkişilerin istek ve beklentileri" (Uyulgan ve Akkuzu, 2014) gibi değişkenlerin akademik motivasyonu etkilediği ifade edilmiştir. Yaş ve kıdem yılı değişkeninde saptandığı gibi cinsiyet değişkeninde de öğretme motivasyonlarında bir fark gözlemlenmemiştir.

Bu çalışmada ayrıca dersin yöntem şekli ile öğretme motivasyonu arasında istatiksel bir fark bulunmamıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım kullanılmakla birlikte, çoğu konuda geleneksel yöntemler de etkilidir. Akademik yayın takip etme durumları, öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki gelişim süreçleri açısından önemlidir. Alan yazındaki birçok çalışmada (Butler, 2007; Tittle, 2006; Watt ve Richardson, 2007) mesleki gelişim gösterme çabaları ile öğretme motivasyonları arasında ilişki bulunmuştur. Mesleğiyle ilgili yayınları takip etme, bundan haz ve doyum sağlama aynı zamanda bir içsel motivasyon sürecidir. Yüksek düzeydeki içsel motivasyon başarıyla doğru orantılıdır (Yazıcı, 2009). Bunun yanında öğretmeye karşı içsel bir motivasyon duyan bireyler yaptıkları işin sonunda bir ödül olmasa bile öğretimle ilgili etkinliklere katılmaya gönüllü olurlar (Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke, 2011). Öğretmenlerin akademik gelişimlerinin kurum olarak desteklenmesi, Yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında teori ve uygulama süreçlerini kolaylaştıracakları, kurum aidiyetinin gelişeceği ve içsel motivasyonlarını yükselteceği düşünülmektedir.

Araştırmada motivasyonla birlikte öğretmenlerin Türkçe öğretimi öz yeterlik algılarının "cinsiyet, yaş, görev yılı, akademik yayın takip etme,

ders içi yöntem ve ailede öğretmen bulunma" değişkenlerine göre bir fark bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. "Cinsiyet, çalışma süresi, ailede öğretmen bulunma ve yaş" değişkenleriyle Türkçe öğretimi öz yeterliği arasında istatistiksel bir fark saptanmamıştır. Bunun yanında "akademik yayın takip etme ve ders işleme yöntemi" arasındaki fark anlamlı düzeydedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde görevli eğitmenlerin öz yeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasındaki farka ilişkin alan yazında bazı bulgular mevcuttur. Bu çalışmalar kadınlar lehine (Ülper ve Bağcı, 2012; Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Öztürk, 2013); erkekler lehine (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Korkut ve Babaoğlan 2012) ve fark saptanamayanlar (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencel, 2010; Ekinci, 2013; Şengül, 2018) şeklinde gruplanmıştır. Bu çalışmada da Türkçe öğretimi öz yeterlik algısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır. Türkçe öğretimi öz yeterlik algıları bağlamında yaş ve çalışma süreleri değişkenlerinde bir fark gözlenmemektedir. Öğretme motivasyonu ile benzerlik gösteren bu sonuç, alan yazındaki (Saracaloğlu vd. 2010; Şengül, 2018) ilgili çalışmalarla örtüşmemektedir. Bunun nedeni çalışmadaki öğretmenlerin yaş ve çalışma süreleri aralığının çok fazla olmaması gösterilebilir. Ailede birinin daha önceden aynı mesleği yapması, meslek sürecine olumlu katkı sunabilir. Ders işleme süreçlerinden yönetimsel işlemlere kadar her aşamada bir önbilgiye sahip olmak öz yeterlik algısını da etkileyeceği düşünülmektedir. Fakat elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretimi öz yeterlik algılarıyla ailede öğretmen bulunma değişkeni anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu çalışmada, Yabancılara Türkçe öğretiminde görevli farklı branşlardaki öğretmenlerin Türkçe öğretimi öz yeterlik algılarıyla akademik süreli yayın takip etme ve derslerini işleme yöntemleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Akademik yayın takip etmek, öğretmenleri var olan bilgilerini pekiştirmelerini ve yeni bilgilerle mesleklerini daha etkili yapmalarını sağlar. Bu durum ise doğrudan öz yeterlik algısına yansır. Bireyler öz yeterlikleri ile ilgili bilgileri deneyimlerinden, dolaylı yaşantılardan, kendisine yapılan sözlü ikna çalışmalarından ve psikolojik göstergelerden edinebilir (Bandura, 2002; Schunk, 1984). Öz yeterlik algısı bir amaca yönelik görevdeki performansa ilişkin kişinin kendini güvende hissetmesidir. Dersi uygun yöntemle yürüten öğretmen, hem dersin kazanımlarına ulaşmasını hem de öz yeterlik algısının güçlenmesini sağlar. Ayrıca bu durum, daha sonraki problemlerin çözümünde de kolaylık sağlar. Flannagan'a (2007) göre öz yeterliği yüksek olan bireyler zor görevlere ya da işlere daha sakin yaklaşırlar. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak "öğretmenlerin akademik ihtiyaçlarının giderilmesi ve bilimsel yayın takip etmelerinin teşvik

edilmesi; çağdaş ders işleme yöntemlerinin Türkçenin yabancıl dil olarak öğretiminde etkin kullanılması ve öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını başka değişkenlerce saptanmasını sağlayan çalışmaların yapılması" önerilmiştir.

6. KAYNAKÇA

Akaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *EKEV Akademi Dergisi* 17 (56), 179-190.

Bandura, A. (2002*). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. Albert Bandura (Ed.), In Self Efficacy in Changing Societies (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.

Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). An action research ınvestigating the needs of syrian students learning turkish as a foreign language. *İOJES* 9(3) 862-878.

Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). Yabancı Dil Tipi Türkçe Öğrenen Suriyelilerin İhtiyaçlarına Yönelik Bir Eylem Araştırması. *Uluslararası Çevrimiçi Eğitim Bilimleri Dergisi* 9 (3),1-17.

Biçer, N. Ve Kılıç, B. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Anadili Eğitimi Dergisi* 5(4) 649-663.

Boylu, E. ve Çal, P. (2018). Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 68-94.

Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (46), 21-31.

Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241.

Büyükikiz, KK. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5 (3), 1414-1430.

Çekici, Y. E. (2017). B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde seçici dinleme ile dinlediğini anlama. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretimi Araştırmaları* içinde. Editör: M. Ertan Gökmen, Nazan Tutaş, Sebahat Alan. s. 95-100. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Çekici, Y. E. (2018). C1 Düzeyinde Türkçe Öğrenen Suriyelilerin "Gerçek" Ve "Umut" Kavramlarına Yüklediği Çağrışımlar. *RESS Journal* 5 (5), 1-10.

Çiçek, M. ve Kaplan, K. (2016). Türkçe öğrenen Suriyelilerin yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal,* 3 (5), 96-116.

Deci, Edward L. (1971). Effects of externally mediated rewards on ıntrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psycology, 18(1), 105-115.

Demirci, M. (2016). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. International *Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic* 10 (7), 333-358.

Demirtaş, H., Cömert M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim,* 36(159), 96-111.

Deniz, K. ve Çekici, Y. E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci twit'lerinin yazma becerisi açısından değerlendirilmesi. *2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde. Editör: Nevide Akpınar Dellal, Semra Tican Başaran, s. 306-312. Ankara: Anı Yayınları.

Dönmez, M. Ve Paksoy, S. (2015). Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık üniversitesi örneği *IJLET UDES* 1907-1919.

Ekinci, H. (2013). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları: Müzik, resim ve beden eğitimi. *Turkish Studies,* 8(3), 189-196.

Erdem, M. D., Şengül, M., Gün, M. ve Büyükaslan, A. (2015). Tekerleme Alıştırmalarına Dayalı Etkinliklerin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Arapların Konuşma Becerilerine Etkisi. *Route Educational and Social Science Journal,* 2 (2),1–11.

Gün, M. (2015a). The opinions of the instructors about the listening skills of Syrian students learning Turkish. *International J. Soc. Sci. & Education,* 5 (4), 559- 569.

Gün, M. (2015b). Yabancılara Türkçe öğretimi veren elemanların Adıyaman ili çadır kent bölgesinde Türkçe öğrenen Suriyeli Araplara Türk kültürü aktarımına ilişkin görüşleri. *Cappadocıa Journal of Hıstory and Socıal Scıences*. 5, 119- 138.

Gün, M., Yıldız, M. ve Güvendik, T. (2017). Suriyeli mülteci okul çağı çocuklarının eğitimi ve geleceğe ilişkin görüşleri. *International Journal of Language Academy*. 5 (2), 152-162.

Hegarty, N. (2010). Application of the academic motivation scale to

graduate school students. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6(2), 48-55.

Kauffman, D. F., Soylu, M. Y., and Duke, B. (2011). Validation of the motivation to teach scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 279-290.

Korkut, K. ve Babaoğlan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.

Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N. ve Evin Gencel, İ. (2010). Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 265-283.

Schunk, D. H. (1984). Enhancing Self-Efficacy And Achievement Through Rewards And Goals: Motivational And İnformational Effects. *Journal of Educational Research*. 78(1), 29-34.

Seydi, AR. (2014) Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.

Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H. ve Öztürk, Y. A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) dersine yönelik öz yeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36-45.

Şengül, K. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 538-552.

Tittle, C. K. (2006). *Assessment of teacher learning and development.* In P. Alexander & P. Winne (Eds.), Handbook of educational psychology (pp. 953-980). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarına Bir Bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 24–32. doi:10.12738/estp.2014.1.2013

Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.

Watt, H. M. ve Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-

choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 33-46.