EĞİTİM VE KÜLTÜR ÇALIŞMALARINDA YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR

Editörler
Prof. Dr. Mehmet Akif OCAK
Prof. Dr. Özlem ÇAKIR

Ankara, 2023

Bu kitabın tüm hakları yazarına ve yayıncısına aittir.

EĞİTİM VE KÜLTÜR ÇALIŞMALARINDA YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR

Editörler
Prof. Dr. Mehmet Akif OCAK
Prof. Dr. Özlem ÇAKIR

ISBN: 978-625-6428-44-7

Genel Yayın Yönetmeni
Ahmet Deniz AĞCA

Sayfa Düzeni-Kapak Tasarım
Nurhan AY

Baskı & Cilt
Berikan Ofset Matbaa
Ergazi Mh. 2306 Sk. No: 70 Gersan - Y.Mahalle/ANKARA

BERİKAN YAYINEVİ
Kültür Mah. Kızılırmak Cad. Gonca Apt. No: 61/6
Çankaya-Kızılay/ANKARA
Tel: (0312) 232 62 18 - Fax: (0312) 232 14 99

© Copyright 2022,
BERİKAN YAYINEVİ SERTİFİKA NO: 47109
Bu baskının bütün hakları yazarına aittir. Yazarın yazılı izni olmaksızın, kitabının tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, yayımı, çoğaltımı ve dağıtımı yapılamaz.

ÖNSÖZ

Kıymetli Okuyucular,

Bu kitabın çıkış noktası Eğitim ve Kültürel disiplinlerde geleneksel temel konuların haricinde güncel meseleler ışığında trend olan konuları okuyucu ile buluşturmaktır. Dolayısıyla son zamanlarda Türkiye'nin ve Dünyanın gündeminde olan yapay zekâ, robotik kodlama, uzaktan eğitim gibi güncel konulara dikkat çekerek, öğretmen yeterliliklerine farklı bir bakış açısı getirmek hedeflenmiştir. Son dönemlerde küresel anlamda değişen yaşam koşulları ve buna bağlı olarak teknolojik alanlarda gerçekleşen hızlı değişim, eğitim ve kültürel içerikli disiplinlerde de etkisini göstermektedir. Böylece söz konusu disiplinlerin temel alanları içerisinde yer alan kalıplaşmış konuların yerini, teknolojinin adı geçen alanlarla kaynaşarak meydana getirdiği aktüel çalışmalar almıştır. Bu kitapta eski ve yeninin harmanlanarak okuyucuya sunulduğu araştırmalar alanında uzmanlar tarafından hazırlanarak okuyucunun hizmetine sunulmuştur. Keyifle okunması dileklerimizle…

Prof. Dr. Mehmet Akif OCAK & Prof. Dr. Özlem ÇAKIR

İÇİNDEKİLER

EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ VE OYUNLAŞTIRMA
/ Abdullah Yasin Gündüz *1*

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE AKRAN DÖNÜTÜNÜN ÖĞRETMEN ADAYLARININ WEB 2.0 HIZLI İÇERİK GELİŞTİRME ÖZ YETERLİLİK ALGISINA ETKİSİ
/ Özge AYDIN ŞENGÜL, Funda ERDOĞDU *15*

GAGNE'NİN 9 ADIMINA GÖRE WEB TABANLI ÖĞRENME ORTAMI İLE HAZIRLANAN MİKRODENETLEYİCİ DERSİ İÇERİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ
/ Mehmet Akif Ocak, Abdullah Alper Efe *43*

OKUL TEMELLİ MESLEKİ GELİŞİM EĞİTİMLERİNDE ALGORİTMİK DÜŞÜNME KURSU: OSMANİYE ÖĞRETMEN AKADEMİSİ ÖRNEĞİ
/ Fatma ALACA *73*

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ
/ Zeynep Nalan YILMAZ - Ahmet ALBAYRAK *99*

ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNİN EĞİTİM ORTAMLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ: FRANSA ÖRNEĞİ
/ Filiz METE, Rüveyda Nur GARİP *115*

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME STANDARTLARININ EĞİTİM ORTAMINA YANSIMALARI: ALMANYA ÖRNEĞİ
/ Filiz METE, Berra ALİBASİÇ *131*

EĞİTİM ORTAMLARI BAĞLAMINDA TÜRKİYE ALMANYA VE FRANSA ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI
/ Filiz METE, Duygu YILDIZ, Eray GÜNER, Hüseyin Selçuk KAYA, Tuğba GÜL *157*

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
/ Bengi Sonyel, Sıdıka Sunalp 181

İŞGALDEN KURTARILAN BATUM'DA SOSYO-EKONOMİK YAPI VE EĞİTİM FAALİYETLERİ
/ Mustafa BAKAN 201

CAFER CABBARLI'NIN OKTAY ELOĞLU ADLI TİYATRO ESERİ
/ Sevinç AKSAY ALBUZ 211

EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ VE OYUNLAŞTIRMA

Abdullah Yasin Gündüz*

Özet

Yapay zekâ ve oyunlaştırma teknolojileri, eğitim alanında önemli bir potansiyele sahiptir. Bu teknolojilerin doğru kullanımı, öğrenme süreçlerinin daha etkili hale gelmesine katkı sağlayacaktır. Yapay zekâ algoritmaları, öğrencilerin öğrenme biçimlerini analiz edebilir ve öğretmenlere her öğrencinin öğrenme hızı, zorluk seviyesi ve öğrenme stili hakkında bilgi verebilir. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacak şekilde derslerini özelleştirebilirler. Yapay zekâ, öğrenme kaynaklarını daha hızlı ve etkili bir şekilde filtreleyerek öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgiye daha hızlı ve kolay bir şekilde ulaşmalarına yardımcı olabilir. Bu teknoloji, öğrencilerin ölçme sonuçlarını analiz edebilir ve öğretmenlere öğrencilerin neleri iyi yaptıklarını ve neleri geliştirmeleri gerektiğini söyleyebilir. Diğer taraftan eğitimde oyunlaştırma, öğrenme sürecinde oyun bileşenlerinin kullanılmasıdır. Bu teknik, ders materyallerini daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getirerek, öğrenme deneyimlerinin daha eğlenceli ve verimli olmasını sağlar, öğrenme sürecine katılımı artırır. İlgili teknolojilerin eğitimde işe koşulması sonucu hedeflenen olumlu çıktılar; öğrenme hızının artması, öğrenme sürecinin kişiselleştirilmesi, motivasyonun artması, kalıcı öğrenme ve öğretmenlerin öğrencilerin ilerlemelerini daha iyi takip edip daha hızlı geri bildirim sağlamasıdır. Diğer taraftan bu olumlu yönlerin karşısında rekabet hissi, veri gizliliği ve maliyet gibi zorlukların varlığı da bilinmelidir.

1. Giriş

Geleneksel öğretim yöntemlerinin yerini, öğrenme sürecini daha verimli ve eğlenceli hale getirmek için teknolojiyi kullanan daha yenilikçi yaklaşımların aldığı söylenebilir. Son yıllarda eğitim sektöründe popülerlik kazanan bu yenilikçi yaklaşımlara örnek olarak yapay zekâ (artificial intelligence) ve oyunlaştırma (gamification) verilebilir.

* Dr., Uşak Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, abdullah.gunduz@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2370-6199

Yapay zekâ, insan zekâsı gerektiren görevleri yerine getirebilecek akıllı makineleri geliştirmeye odaklanan ve 2000'li yıllara damgasını vuran bir bilgisayar bilimi alanıdır. Russell ve Norvig'e (2010) göre yapay zekâ, insan gibi düşünen, insan gibi davranan, rasyonel düşünen ve rasyonel hareket eden bir teknolojidir. Sistem büyük miktarda veriyi analiz etmek, yorumlamak ve bu verilere dayalı olarak tahminler veya önerilerde bulunmak için algoritmalara ve istatistiksel modellere güvenir. Dar (narrow) ve Genel (general) olarak iki kategoride incelenebilir. Dar yapay zekâ, konuşma tanıma, görüntü tanıma veya dil çevirisi gibi görevleri gerçekleştirmek için tasarlanmışken genel yapay zekâ, bir insanın yapabileceği herhangi bir entelektüel görevi yerine getirebilecek makineler yaratmayı amaçlamaktadır.

Yapay zekânın iş piyasasında devrim yaratma ve mesleklerin çalışma şekillerini değiştirme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Yapay zekânın genel eğilimini, farklı alanlara etkisini ve gelecekteki potansiyelini göstermek açısından alandaki kapsamlı araştırmalardan birisi olarak gösterilebilecek Stanford Üniversitesi Yapay Zekâ Endeksi Raporu'na göre yapay zekâ, gelecekteki işgücü taleplerini değiştirecek ve iş yapılarının tekrar düzenlenmesine neden olacaktır. Rapor, yapay zekâ kullanımı nedeniyle mevcut mesleklerin yüzde 26'sının geçerliliğini yitireceğini iddia etmektedir (Stanford University, 2023). Dolayısıyla eğitim kurumlarının öğrencilerini geleceğe yönelik olarak yapay zekâ ile çalışma bilgisiyle donatması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Çoğu kuruluş yapay zekâya yatırım yapmakta istekli olsa da yarıdan fazlasının stratejilerini etkili bir şekilde uygulamak için gerekli vasıflı iş gücüne sahip olmadığı gözlenmektedir. Nitelikli iş gücü eksikliği, AI planlarının uygulanmasının önündeki en büyük engel olarak gösterilebilir. AI beceri boşluğu olarak tanımlanan bu duruma yönelik IBM'in yakın tarihli raporu, Avrupa'daki teknoloji sektörünün yeterli yapay zekâ bilgisine veya deneyimine sahip çalışanlar bulmakta zorlandığını ve bu eksikliğin inovasyonu engelleme ve ekonomik büyümeyi geri tutma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir (IBM, 2018).

Oyunlaştırma ise oyun benzeri unsurları eğitim, pazarlama veya işyeri eğitimi gibi oyun dışı bağlamlara uygulama sürecidir. Deterding ve diğ. (2011) oyunlaştırmayı "oyun tasarım öğelerinin oyun dışı bağlamlarda kullanılması" olarak tanımlamaktadır. Oyunlaştırmanın amacı, bireyleri doğuştan gelen başarı, tanınma ve sosyal etkileşim arzularından yararlanarak belirli hedeflere veya davranışlara ulaşmaları için motive etmektir (Alvarez & Djaouti, 2015). Puanlar, rozetler, liderlik tabloları ve zorluklar dahil olmak üzere birçok bi-

çimde eğitimde kullanılabilen oyunlaştırmanın, bir strateji olarak öğrenme motivasyonunu artırdığına ilişkin sonuçlar mevcuttur. Bu strateji, öğrencilerin daha yüksek seviyelerde öğrenme hedeflerine ulaşmalarını ve öğrenme sürecine daha fazla dahil olmalarını teşvik etmektedir (Kapp, 2011; Denny & Chou, 2014; Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014)

Oyunlaştırmanın farklı sektörlerde kullanımına ilişkin örnekler aşağıdaki gibi listelenebilir:

1. Eğitim: Eğitim sektörü, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırmak ve öğrenme deneyimlerini daha eğlenceli hale getirmek için oyunlaştırmayı kullanabilir. Örneğin, Duolingo adlı mobil uygulama, kullanıcıların yabancı dil öğrenmelerine yardımcı olmak için oyunlaştırmayı kullanır. Uygulama, kullanıcıların puan kazanmasına ve ödüller kazanmasına olanak tanır. Diğer taraftan Kahoot, Quizlet, Classcraft gibi uygulamalar, öğrencilerin öğrenme sürecini oyunlaştırarak daha eğlenceli hale getirmeyi hedefler. Öğrenciler, puan kazanmak, liderlik tablosunda yükselmek ve diğer ödüller kazanmak için çaba harcayabilirler.

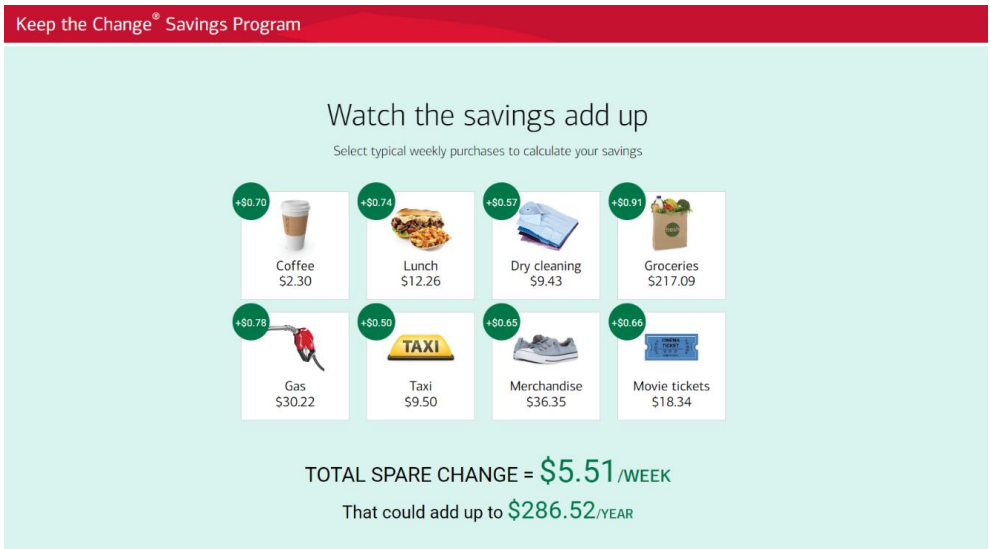
Şekil 1. Kahoot ve oyunlaştırma bileşenleri

2. Sağlık: Sağlık sektörü, hastaların tedavi sürecine uyum sağlamalarını teşvik etmek için oyunlaştırmayı kullanabilir. Örneğin, birçok sağlık uygulaması, kullanıcılara egzersiz yapmaları, sağlıklı bir diyet uygulamaları veya ilaçlarını zamanında almaları için teşvikler verir. Uygulamalar, kullanıcıların hedeflerini belirlemelerine, puan kazanmalarına ve ödüller kazanmalarına olanak tanır. Örneğin Fitbit, MyFitnessPal, Strava gibi uygulamalar sağlıklı yaşam tarzı ve egzersiz yapma hedeflerine ulaşmak için kullanıcıları motive etmek için oyunlaştırma özelliklerini kullanmaktadır. Kullanıcılar, arkadaşlarıyla rekabet etmek, ödüller kazanmak ve başarılarını paylaşmak için birbirleriyle etkileşime geçebilirler.

3. İş dünyası: İşletmeler, çalışanların motivasyonunu artırmak, iş performansını ölçmek ve eğitimlerini iyileştirmek için oyunlaştırmayı kullanabilir. Örneğin, IBM, "Innov8" adlı bir oyun kullanarak işletme süreçlerini öğretir. Oyun, kullanıcıların işletme süreçlerini simüle etmelerine ve bunları optimize etmelerine olanak tanır. Ayrıca şirketler, çalışanları için ödül programlarına sahip olabilirler. Bu programlar, çalışanların belirli hedeflere ulaşmaları için ödüller verir ve çalışanların motivasyonunu arttırmaya yardımcı olur. Örneğin, IBM, çalışanlarına yaptıkları işle ilgili başarıları için "badgeler" vermektedir.

4. Seyahat: Seyahat sektörü, müşteri deneyimlerini artırmak için oyunlaştırmayı kullanabilir. Birçok havayolu şirketi, kullanıcıların puan kazanmasına ve ödüller kazanmasına olanak tanıyan sadakat programları kullanır. Müşteri sadakatini artırmayı hedefleyen bu programlar, müşterilerin havayolu şirketi ile seyahat etmeleri için teşvik edici bir faktör olarak kullanılabilir. Örneğin, Türk Hava Yolları'nın Miles&Smiles programı, müşterilerine uçuşlarında puan kazandırır ve bu puanlar daha sonra uçuşlarda ödeme yapmak veya seyahat ödülleri satın almak için kullanılabilir. Diğer taraftan farklı seyahat uygulamaları, gezginlerin yerel kültürü keşfetmelerine ve daha fazla etkileşim sağlamalarına yardımcı olabilir.

5. Bankacılık: Finans sektörü, müşterilerin mali davranışlarını iyileştirmek ve daha iyi finansal kararlar vermelerine yardımcı olmak için oyunlaştırmayı kullanabilir. Örneğin, birçok banka ve finansal kuruluş, kullanıcıların finansal okuryazarlıklarını artırmak için oyunlaştırmayı kullanır. Uygulamalar, kullanıcılara tasarruf yapmalarına, kredi puanlarını artırmalarına ve daha iyi bir bütçe yönetimi yapmalarına yardımcı olur. Örneğin, Bank of America, "Keep the Change" adlı bir program kullanarak müşterilerinin tasarruf etmelerine yardımcı olur. Program, müşterilerin yaptıkları alışverişlerde yuvarladıkları parayı bir tasarruf hesabına aktarır.



Şekil 2. Bank of America'nın Keep the Change uygulaması

6. Spor: Spor endüstrisi, oyunlaştırmayı, taraftarların etkileşimini artırmak ve katılımı teşvik etmek için kullanabilir. Örneğin, NBA, "NBA League Pass" adlı bir program kullanarak taraftarların maçları izlemelerini teşvik eder. Program, kullanıcıların puan kazanmasına ve ödüller kazanmasına olanak tanır.

7. Sosyal medya: Sosyal medya platformları, kullanıcıların daha fazla etkileşim sağlamak için oyunlaştırmayı kullanabilir. Örneğin, Snapchat, kullanıcıların "Snapstreaks" adı verilen uzun süreli bir etkileşim serisini korumalarına olanak tanır. Bu, kullanıcıların etkileşimlerini artırmasına ve platformda daha fazla zaman harcamasına teşvik eder.

8. Gıda ve Yemek: Gıda ve yemek sektörü, müşterilerin etkileşimini artırmak ve sadakatlerini sağlamak için oyunlaştırmayı kullanabilir. Örneğin, birçok restoran, kullanıcıların sadakat programlarına katılmalarına ve puan kazanmalarına olanak tanıyan uygulamalar kullanır. Programlar, müşterilerin restoranları daha sık ziyaret etmelerini sağlar.

Yapay zekâ ve oyunlaştırmanın birleşimi, kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme deneyimleri sağlayarak, öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırarak ve öğrenme sonuçlarını iyileştirerek eğitimde devrim yaratma potansiyeline sahiptir. Örneğin yapay zekâ, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlayarak, gerçek zamanlı geri bildirim sağlayarak ve ilerlemeyi izleyerek öğrenmeyi kişiselleştirebilir. Öte yandan oyunlaştırma, öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirebilir, öğrenci katılımını artırabilir ve öğrenci motivasyonunu artırabilir. Bu

iki teknolojinin birleşimi, eğitimi daha etkili, verimli ve eğlenceli hale getirerek devrim yaratabilir.

Bu bölümde, faydaları ve zorlukları da dahil olmak üzere eğitimde yapay zekâ ve oyunlaştırmanın kullanımı keşfedilecektir. Ayrıca kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri, oyunlaştırılmış öğrenme platformları ve öğrenme analitikleri gibi bu teknolojilerin eğitimdeki uygulamaları tartışılacaktır.

2. Eğitimde Yapay Zekâ

Yapay zekâ, makine öğrenmesi ve derin öğrenme gibi tekniklerle çalışır. Bu tekniklerin temelinde veri analizi, model oluşturma ve modelin optimize edilmesi yer alır. Bu nedenle, yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesi için öncelikle doğru ve yeterli miktarda veriye ihtiyaç vardır. Veri toplama, veri ön işleme ve veri analizi gibi adımların doğru bir şekilde yapılması, modelin kalitesini belirleyen önemli faktörler arasındadır. Örneğin, öğrencilerin performansını ölçmek için yapılan sınavlar veya quizler, yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesinde kullanılabilecek veri setlerini oluşturabilir. Bu veri setleri, yapay zekâ modellerinin doğru bir şekilde eğitilmesi için kullanılabilir. Yapay zekâ, öğrenme analitiği, müfredat tasarımı ve kişiselleştirilmiş öğrenme alanları üzerinden eğitimi dönüştürme potansiyeline de sahiptir.

Günümüzde, eğitim kurumlarındaki veriler, yapay zekâ destekli öğrenme analitiği (AI-supported learning analytics) tarafından analiz edilerek, öğrencilerin öğrenme davranışları, öğrenme performansı ve öğrenme süreçleri hakkında kapsamlı bilgiler elde edilebilmektedir. Bu bilgiler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına özelleştirilmiş eğitim planları oluşturmak, öğretim materyallerini optimize etmek ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sürecini izlemeleri için yardımcı olmak gibi birçok amaçla kullanılabilir. Öğrencilerin çalışma sürelerini, ödevlerini, sınav sonuçlarını ve diğer verileri takip ederek, öğrencilerin öğrenme şekillerini anlamak da amaçlar arasında sıralanabilir. Ayrıca öğrenme analitiği, eğitim kurumları için veri tabanlı karar destek sistemleri oluşturmak için kullanılabilir. Örneğin, öğrencilerin sınıflarında başarılı olması için hangi öğrenme materyallerinin kullanılması gerektiği veya hangi öğrencilerin ek destek alması gerektiği gibi kararlar, öğrenme analitiği tarafından sağlanan veriler üzerine dayanarak alınabilir. Bu doğrultuda öğrencilerin hangi konularda zorlandığı belirlenerek, öğretmenlerin öğrencileri bireysel olarak desteklemelerine yardımcı olunabilir (Siemens & Baker, 2012). Müfredat tasarımı, yapay zekanın öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir şekilde müfredatları tasar-

lamak için kullanıldığı bir diğer alandır. Bu teknoloji, öğrencilerin geçmiş performansları, öğrenme tarzları ve diğer veriler gibi faktörleri analiz ederek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilir. Buna göre, öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak müfredatlarını tasarlayabilirler.

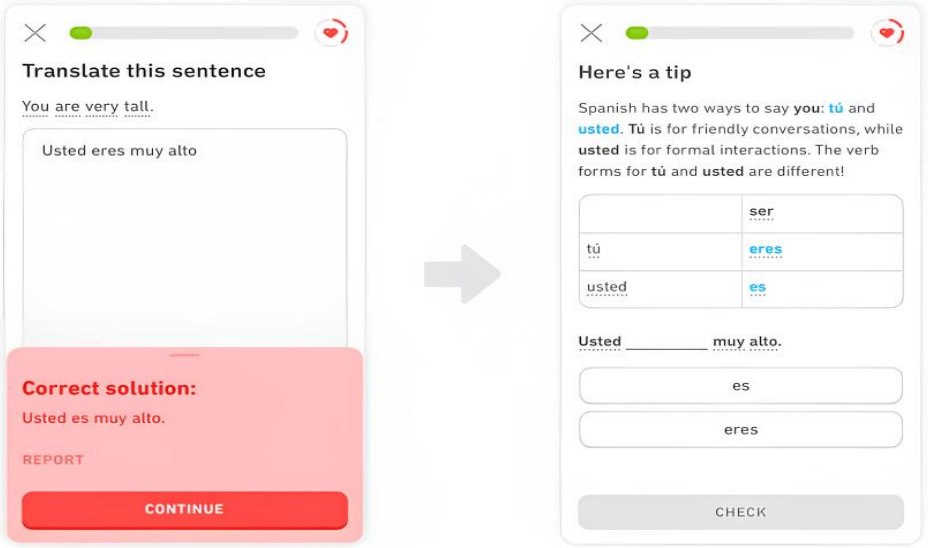
Kişiselleştirilmiş öğrenme (personalized learning), eğitim içeriğinin ve sunumunun, öğrenme stillerine, ilgi alanlarına ve performanslarına dayalı olarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve tercihlerine göre uyarlanmasını içerir. Yapay zekâ algoritmaları, kalıpları belirlemek ve kişiselleştirilmiş öneriler ve geri bildirim sağlamak için öğrenci davranışı ve performansıyla ilgili büyük miktarda veriyi analiz edebilir. Bu teknolojiler sayesinde eğitimdeki farklılıkların dikkate alınması ve öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunulması hedeflenmektedir (Hapgood, 2015). Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin öğrenme tarzlarını ve ihtiyaçlarını belirlemek için yapay zekâ teknolojilerinden yararlanarak öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetebilirler. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini analiz etmek ve onların öğrenme ilerlemelerini daha yakından takip etmek bu sayede mümkün olabilir.

Diğer taraftan, kişiselleştirilmiş öğrenme ve yapay zekâ teknolojileri kullanımının, öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçlarını göz ardı etmemesi, öğrencilerin kişisel verilerinin kullanımında da hassas davranılması dikkat edilmesi gereken durumlar arasındadır. Sonuç olarak, kişiselleştirilmiş öğrenme ve yapay zekâ teknolojileri, eğitimde önemli bir rol oynayabilir. Bu teknolojiler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve öğrenme deneyimlerini optimize etmek için kullanılabilirler. Ancak, bu teknolojilerin kullanımı sırasında, öğrencilerin gizliliği ve veri güvenliği gibi konuların dikkate alınması önemlidir. Bu konuda yapılan çalışmalar, kişiselleştirilmiş öğrenme ve yapay zekâ teknolojilerinin etkili bir şekilde kullanımının, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirebileceğini göstermektedir. Örneğin, Pardos ve arkadaşları tarafından yapılan bir araştırmada, kişiselleştirilmiş geribildirim sağlayan bir yapay zekâ sistemi kullanıldığında, öğrencilerin matematik derslerinde daha yüksek başarı elde ettikleri görülmüştür (Pardos, Gowda ve Baker, 2017).

Eğitimde AI'nın en umut verici uygulamalarından birisi de doğal dil işlemedir (NLP). Doğal dil işleme, insan dilini anlamak, yorumlamak ve üretmek için bilgisayar sistemlerinin kullanımıdır. Günümüzde birçok endüstride yaygın olarak kullanıldığı gibi eğitim sektöründe de önemli bir yere sahiptir. Eğitimde NLP uygulamaları, öğrenme materyallerini iyileştirmek, öğrenci performansını analiz etmek ve öğretmenlerin öğretim süreçlerini optimize etmeleri için kullanılabilir.

NLP uygulamalarından biri, öğrenme materyallerinin otomatik olarak analiz edilmesini sağlayan otomatik metin sınıflandırmasıdır. Bu teknik, öğrencilerin öğrenme materyallerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için kullanılabilir. Örneğin, bir makaleyi okuyan öğrenciler, makalenin ana fikrini, anahtar kavramları ve önemli detayları belirlemekte zorlanabilirler. Ancak, otomatik metin sınıflandırması kullanılarak, makaleler öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini ölçmek ve geliştirmek için analiz edilebilir.

Bir başka NLP uygulaması, öğrenci performansını değerlendirmek için kullanılan metin analizi tekknikleridir. Örneğin, bir öğrencinin yazılı ödevi otomatik olarak analiz edilebilir ve kelime kullanımı, dilbilgisi, tutarlılık ve tutarlılık açısından incelenebilir. Bu analizler, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini ölçmek ve geliştirmek için kullanılabilir (Li, Vargas & Kouichi, 2019). Örneğin, dil öğrenme uygulaması Duolingo etkileşimli, konuşmaya dayalı dil eğitimi sağlamak için NLP'yi kullanmaktadır.



Şekil 3. Dualingo NLP uygulaması

NLP ayrıca, öğretmenlerin öğretim süreçlerini optimize etmelerine yardımcı olmak için de kullanılabilir. Örneğin, öğretmenler, öğrenci yanıtlarını otomatik olarak analiz ederek, öğrencilerin ne kadarını anladıklarını ve hangi ko-

nularda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını anlayabilirler. Bu analizler, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine daha uygun bir şekilde yanıt vermesine yardımcı olabilir. Diğer taraftan yapay zekâ destekli sohbet robotları, eğitimde yapay zekânın başka bir uygulamasıdır. Bu sohbet robotları, öğrencilere geleneksel ders saatleri dışında bile anında geri bildirim ve destek sağlayabilir. Örneğin, bir sohbet robotu, bir öğrencinin bir ev ödevi hakkındaki sorusunu yanıtlayabilir veya belirli bir konu için ek kaynaklar sağlayabilir.

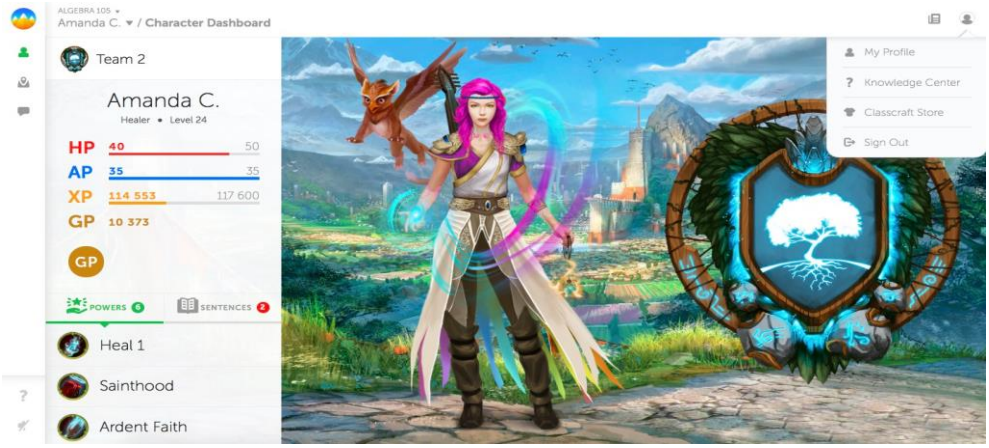
3. Eğitimde Oyunlaştırma

Kullanıcıları etkileşim yoluyla katılıma teşvik etmek ve istenen hedefe yönlendirmek için gerekli motivasyonu sağlamak oyunlaştırmanın hedefleri arasındadır. Oyun bileşenlerinin, dinamik ve mekaniklerinin oyun dışı bağlamda kullanımına oyunlaştırma denir. Oyun bileşenleri, oyunlaştırma sürecinin son basamağında yer alsa da kullanıcıların en belirgin kullandıkları ögelerdir. Puanlar, rozetler, seviyeler ve lider tabloları oyun bileşenlerine örnek gösterilebilir. Puanlar genellikle bir oyuncunun ne kadar zaman ve çaba harcadığını veya ulaşılan başarı seviyesini gösterir. Aynı zamanda puanlar, oyunun başlangıcından itibaren oyuncunun durumunu temsil eder. Rozetler ise belirli bir görevin başarıyla tamamlandığını belirtmek için kullanılır. Seviyeler, bir oyuncunun yükseleceği yeni bir seviyenin kilidini açana kadar yeteneklerini ve güçlerini geliştirdiği bir tür aşamadır. Genellikle oyuncuları oyuna devam etmeye teşvik etmek için bir ödül sistemi olarak işlev görürler. Lider tabloları, rekabet ortamı yaratmak için oyuncuları puanlarına veya başarılarına göre listeler.

Oyun mekaniği ise oyun ile oyuncu arasında etkileşimi sağlayan faktörlerin tümüdür. Kullanıcı katılımını sağlar ve eylemi öne çıkarır. Meydan okuma, ödül kazanımı, iş birliği, şans faktörü gibi unsurlar mekanikler için örnek verilebilir. Farklı oyun türleri için farklı mekaniklerden bahsedilebilir. Rol yapma oyunlarının önde gelen mekanikleri diyaloglardır. FPS oyunlarında ise daha çok silah ve çatışma mekanikleri kullanılır. Oyun mekaniği teknik bir konu iken oyun dinamiği ise oyun tasarımının temelini oluşturur. Oyunlaştırma dinamikleri, oyun tasarımının genelini etkileyen ve kurgusunu oluşturan soyut unsurlardır. Oyunun oyuncuda ne tür duygular oluşturacağı, hikâyesi, sınırları, ilerleme tanımlamaları ve diğer oyuncular ile ilişkiler oyunlaştırma dinamiklerine örnek verilebilir (Gündüz, 2022).

Oyunlaştırma, öğrenmeyi daha interaktif hale getirerek, öğrencilerin motivasyonunu artırır ve öğrenme sürecine katılımını artırır (Deterding ve diğerleri, 2011). Quizizz, Kahoot veya Classcraft gibi oyunlaştırılmış web araçlarının

son yıllarda sıkça e-öğrenme ortamlarında kullanıldığı söylenebilir. Bu tür çevrimiçi ölçme araçları tasarımsal açıdan farklılıklara sahip olsa da derse yönelik motivasyonun artırılması gibi ortak hedefleri gözetmektedir. Biçimlendirici değerlendirme süreçlerinde de tercih edilen bu tür çevrimiçi ölçme araçları, süreci değerlendirmede eğitimciler için yardımcı kaynak niteliğindedir.



Şekil 4. Classcraft uygulaması

Kahoot ve Classcraft, eğitimde oyunlaştırma kapsamında oldukça popüler olan uygulamalardan ikisidir. Kahoot, öğrencilerin mobil cihazlarını kullanarak interaktif quizler ve anketlere katılabilecekleri bir platformdur. Öğretmenler, kendi sorularını hazırlayarak Kahoot'a yükler ve öğrencilerin yanıtlarını canlı olarak görebilirler. Öğrencilerin yanıtlarını hızlı bir şekilde görebilme ve puanlamaya dayalı rekabet ortamı, ders materyallerinin daha ilgi çekici hale gelmesine ve öğrencilerin sürece daha aktif bir şekilde katılım sağlamalarına olanak tanır. Classcraft ise, sınıftaki öğrencilerin birbirleriyle iş birliği yaparak macera temelli bir oyun oynamalarına uygun bir platformdur. Öğrenciler, uygulamada birer karakteri temsil ederler ve öğretmenlerin belirlediği hedeflere ulaşmak için birlikte çalışırlar. Öğrencilerin iş birliği yapmaları, kendi karakterlerini geliştirmeleri ve sınıfın birlikte başarılı olması için birbirlerine destek olmaları hedefler arasındadır. Her iki uygulama da öğrencilerin motivasyonunu artırmayı ve süreci daha eğlenceli hale getirmeyi hedeflemektedir. Kahoot, öğrencilerin sınıf içi etkileşimini artırırken, Classcraft iş birliği ve sosyal becerileri teşvik eder (Gündüz & Akkoyunlu, 2020). Ancak, bu uygulamaların yararlılığı konusunda yapılmış araştırmaların sayısı sınırlıdır ve daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Diğer taraftan Kahoot ve Classcraft gibi oyunlaştırma uygulamalarının bazı dezavantajları da vardır. Örneğin, Kahoot gibi uygulamalar, sınıf içi rekabeti teşvik ederek bazı öğrencilerin üstünlük sağlamak için hile yapmasına neden olabilir. Bu durum, öğrenciler arasında sosyal kaygıya ve stres seviyesinin artmasına yol açabilir (Gündüz & Akkoyunlu, 2020). Classcraft uygulaması da sınıf içindeki öğrencilerin farklı seviyelerde olması durumunda, öğrencilerin karakterlerini geliştirmek için farklı seviyelerde iş birliği yapmak zorunda kalmaları gibi bazı dezavantajlara sahiptir. Sonuç olarak, Kahoot ve Classcraft gibi oyunlaştırma uygulamaları, öğrencilerin ders materyallerine daha fazla ilgi göstermelerine, etkileşimlerini artırmalarına ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirmelerine yardımcı olabilir (Kapp, 2012). Oyunlaştırmanın en önemli faydalarından biri, öğrencilere anında geri bildirim ve ödüller sağlama yeteneğidir. Geleneksel eğitimde geri bildirim ve ödüller genellikle ertelenir ve bu da öğrencilerin eylemlerini sonuçlara bağlamasını zorlaştırır. Oyunlaştırılmış eğitimde, öğrenciler anında geri bildirim ve ödüller alarak eylemlerinin sonuçlarını anlamalarını ve davranışlarını buna göre ayarlamalarını kolaylaştırır (Landers, 2014).

4. Eğitimde Yapay Zekâ ve Oyunlaştırmanın Faydaları

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte, eğitim alanında da birçok yenilik meydana gelmektedir. Bu yeniliklerden önemli ikisi yapay zekâ ve oyunlaştırma teknolojileridir. Bu teknolojiler, öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve daha eğlenceli hale getirmek amacıyla kullanılmaktadır. Yapay Zekâ, öğrencilerin öğrenme hızını artırmayı ve öğrenme sürecini kişiselleştirmeyi hedeflerken sahip olduğu algoritmalar, öğrencinin öğrenme stiline, seviyesine ve ilgi alanlarına göre özelleştirilmiş öğrenme materyalleri sunabilir. Bu sayede öğrenciler, kendi hızlarında öğrenebilir ve öğrenmeleri için gerekli olan materyalleri daha hızlı ve kolay bir şekilde elde edebilirler. Ayrıca yapay zekâ, öğretmenlere öğrencilerin ilerlemelerini takip etme ve gerektiğinde müdahale etme imkânı da verir. Oyunlaştırma teknolojileri ise öğrenme sürecini eğlenceli hale getirerek öğrencilerin motivasyonunu artırmayı ve öğrenme sürecine daha aktif katılım sağlamalarını hedefler. Öğrencilerin, oyunlaştırılmış öğrenme ortamları aracılığıyla, bilgiyi daha kalıcı bir şekilde öğrendikleri bulgusuna sahip araştırmalar mevcuttur (Gündüz & Akkoyunlu, 2020).

Yapay zekâ ve oyunlaştırma teknolojilerinin birleşimi ise öğrencilerin öğrenme sürecini daha da etkili hale getirir. Örneğin, yapay zekâ algoritmaları, öğ-

rencinin zayıf olduğu konuları belirleyerek, oyunlaştırılmış öğrenme materyalleri aracılığıyla bu konuları daha eğlenceli bir şekilde öğrenmesini sağlayabilir. Ya da bu ikili teknolojinin gerçek zamanlı geri bildirim sağlama yetenekleri ile uyarlanabilir öğrenme sistemleri üzerinden öğrencilere hatalarını düzeltmelerine ve öğrenme çıktılarını iyileştirmelerine yardımcı olabilecek anında geri bildirimler sağlanabilir (Kapp, 2011; Denny & Chou, 2014).

5. Eğitimde Yapay Zekâ ve Oyunlaştırmanın Zorlukları

Eğitimde yapay zekâ ve oyunlaştırma kullanımı büyük bir potansiyele sahip olsa da ele alınması gereken çeşitli zorluklar da göze çarpmaktadır. En önemli zorluklardan biri maliyettir. Yapay zekâ ve oyunlaştırma teknolojilerini geliştirmek ve uygulamak, özellikle küçük ölçekli veya yetersiz finanse edilen eğitim kurumları için maliyetli olabilir.

Karşılaşılabilecek bir diğer zorluk ise öğretmenlerin bu teknolojilere aşina olmamaları ve yapay zekâ ile oyunlaştırma tekniklerini öğretim uygulamalarına nasıl dahil edeceklerini bilmemeleri olabilir. Öğretmenlerin, yapay zekâyı ve oyunlaştırmayı sınıfta etkin bir şekilde kullanamamaları elde edilecek potansiyel faydaları sınırlayacaktır. Yapay zekâ ve oyunlaştırmanın mevcut öğrenme faaliyetlerinin üzerine yüzeysel bir katman olarak eklenmesi yerine, uygun pedagojik tasarım modelleri ile öğrenme amaç ve hedeflerini destekleyecek şekilde eğitim faaliyetlerine entegre edilmesini önemlidir (De-Marcos ve diğerleri, 2014).

Gizlilik ve güvenlik de dikkat edilmesi gereken konular arasındadır. Yapay zekâ algoritmaları ve oyunlaştırma teknolojileri, öğrenciler hakkında öğrenme ilerlemeleri ve performanslarıyla ilgili çok büyük miktarda veriyi analiz edebilirler. Dolayısıyla, bu hassa verilerin etik çerçevesinde ve şeffaf bir şekilde toplanıp kullanılmasını sağlamak, öğrenci gizliliğini ve güvenliğini ön planda tutmak ve yetkisiz erişimi önlemek için gerekli önlemlerin alınması önemlidir (Lomas, 2018). Ayrıca, yapay zekâ ve oyunlaştırma teknolojilerinin tek başına yeterli olmadığı da unutulmamalıdır. Bu teknolojilerin, öğretmen desteğiyle kullanımı, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve ilerlemelerini takip etme süreçlerinin daha sağlıklı ilerlemesini sağlayacaktır.

6. Sonuç

Eğitimde yapay zekâ ve oyunlaştırmanın kullanılması, kişiselleştirme, artan katılım ve gerçek zamanlı geri bildirim dahil olmak üzere çeşitli avantajlar sunmaktadır. Bu teknolojiler genel olarak öğrenci katılımını, motivasyonunu ve

öğrenme çıktılarını geliştirmek isteyen eğitimciler için değerli araçlardır. Eğitimciler, yapay zekânın kişiselleştirme, uyarlanabilir öğrenme ve akıllı geri bildirim yetenekleri ile oyunlaştırmanın puanlar, rozetler ve liderlik tabloları gibi oyun mekaniklerini birleştirerek her bir öğrencinin ihtiyaçlarına ve tercihlerine göre uyarlanmış daha etkili ve ilgi çekici öğrenme ortamları oluşturabilirler. Yapay zekâ algoritmaları, bireysel öğrenme ihtiyaçlarını ve tercihlerini belirlemek ve kişiselleştirilmiş öneriler ve geri bildirim sağlamak için öğrenci verilerini analiz edebilirken oyunlaştırma, öğrenmeyi zaman içinde sürdürmek için gerekli motivasyonu ve katılımı sağlayabilir (Hamari ve diğerleri, 2014).

Ancak eğitimde yapay zekâ ve oyunlaştırmanın kullanımı kişisel verilerin korunması ve maliyet gibi endişeleri de beraberinde getirmektedir. Etiği ön planda tutan eğitimciler, öğrenme süreçlerini hedefleriyle uyumlu ve sağlam öğrenme teorilerine dayalı bir şekilde tasarlamalıdır.

Diğer taraftan, eğitimde yapay zekâ ve oyunlaştırmanın potansiyel faydaları göz ardı edilmemelidir. Bu teknolojiler, eğitimi daha etkili, verimli ve eğlenceli hale getirerek devrim yaratma potansiyeline sahiptir. Bu doğrultuda eğitimde yapay zekâ ve oyunlaştırmanın tam potansiyelini ortaya çıkarmak için alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

7. Kaynakça

Alvarez, B. & Djaouti, D. (2015). Gamification in Education: What, How, Why Bother? Academic Exchange Quarterly, 19(2).

Denny, P. & Chou, D. (2014). Using Gamification to Enhance Learning Outcomes: Real World Results. Journal of Educational Technology Development and Exchange, 7(1).

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9-15). ACM.

De-Marcos, L., Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., & Pagés, C. (2014). An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. Computers & Education, 75, 82-91. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.012

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings, Vancouver, BC, Canada. http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf

Gündüz, A. Y., & Akkoyunlu, B. (2020). Effectiveness of Gamification in Flipped Learning. SAGE Open, 10(4). https://doi.org/10.1177/2158244020979837

Gündüz, A. Y., & Akkoyunlu, B. (2020). Sınıf cevap sistemleri için oyunlaştırma aracı: Kahoot!. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(3), 480-488. doi: 10.16986/HUJE.2019052870

Gündüz, A. Y. (2022). Çevrimiçi Ölçme Araçlarında Oyunlaştırmanın Rolü. Proceedings of the 15th International Computer and Instructional Technologies Symposium, Çanakkale, Turkiye.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, Waikoloa, HI, USA. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Hapgood, M. (2015). A history of personalized learning. Educause Review, 50(3), 1-15. https://er.educause.edu/articles/2015

IBM. (2018). The AI Skills Gap in Europe. https://uk.newsroom.ibm.com/2022-04-25-Europes-Tech-Sector-Significantly-Disadvantaged-by-an-AI-Skills-Shortage-Reveals-New-IBM-Research

Kapp, K. M. (2011). Gamification and Game-Based Learning: Two Strategies for Promoting Educational Opportunities and Learning Motivation in the Digital Era. International Journal of Game-Based Learning, 1(2).

Landers, R. N. (2014). Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning. Simulation & Gaming, 45(6), 752–768. https://doi.org/10.1177/1046878114563660

Li, D., Vargas, D. V., & Kouichi, S. (2019, June). Universal rules for fooling deep neural networks based text classification. In 2019 IEEE Congress on Evolutionary Computation (CEC) (pp. 2221-2228). IEEE.

Lomas, N. (2018). Privacy, identity, and autonomy in the age of big data and AI. Philosophy & Technology, 31(1), 21-41. https://doi.org/10.1007/s13347-017-0262-2

Pardos, Z. A., Gowda, S. M., ve Baker, R. S. J. D. (2017). Affective States and State Tests: Investigating How affect throughout the School Year Predicts End-of-Year Learning Outcomes. Journal of Learning Analytics, 4(3), 107-136.

Russell, S. J. and Norvig, P. (2010). Artificial Intelligence: A Modern Approach (3th edition). PrenticeHall.

Schoenfeld, A. H. (2014). What makes for powerful classrooms, and how can we support teachers in creating them? A story of research and practice, productively intertwined. Educational Researcher, 43(8), 404-414.

Siemens, G., & Baker, R. (2012). Learning analytics and educational data mining: Towards communication and collaboration. In Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge (pp. 252-254). ACM.

Stanford University. (2023). AI Index 2023 Annual Report. https://aiindex.stanford.edu/report

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE AKRAN DÖNÜTÜNÜN ÖĞRETMEN ADAYLARININ WEB 2.0 HIZLI İÇERİK GELİŞTİRME ÖZ YETERLİLİK ALGISINA ETKİSİ

Özge AYDIN ŞENGÜL*

Funda ERDOĞDU**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde akran dönütü desteği ile tasarlanan dijital öğretim materyallerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada dijital öğretim materyali hazırlama sürecinde akran dönütüne ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Araştırmada karma yöntem ve yakınsayan paralel karma desen kullanılmıştır. Veri toplama araçları; Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algısı ölçeği ve yazılı görüş formudur. Araştırmada deney grubunda 25, kontrol grubunda 24 toplamda 49 öğretmen adayı deneysel işlemlere dahil edilmiştir. Öğretmen adayları yalnızca deney grubunda akran dönütü almıştır. Deney grubunda grup öğretim elemanı yer almış, kontrol grubunda yer almamıştır. Deneysel işlemler sürecinde Fen öğretiminde Web 2.0 araçları kullanılarak öğretmen adayları dijital öğretim materyali tasarlanmışlardır. Bunlar: Dijital hikâye, dijital, kavram haritası, dijital kavram karikatürü, dijital bulmaca, dijital afiş, artırılmış gerçekliktir. Deney grubundaki öğretmen adayları hazırladıkları dijital öğretim materyalini WhatsApp grubunda paylaşmışlardır. Değerlendirme ölçütleri doğrultusunda değerlendirilen materyallere akran dönütü verilmiştir. Alınan dönüt sonrası materyaller güncellenmiş ve son şekli verilmiştir. Verilerin analizinde nicel boyutta betimsel istatistik, iki faktörlü ANOVA yöntemlerinden, nitel boyutta ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmada nicel verilerden elde edilen bulgular dijital öğretim materyallerinin tasarlanmasında ak-

* Prof. Dr., ozge.aydin@dpu.edu.tr, Fen ve Matematik Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye ORCID ID: 0000-0003-4747- 0846

** Doç. Dr., funda.erdogdu@dpu.edu.tr, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye ORCID ID:0000-0003-4597-125X

ran dönüt desteğinin kullanılmasının öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algılarını artırmada etkili olmadığını göstermiştir. Akran dönüt desteği alan ve almayan her iki grubun son testten önteste Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algı puanları artış göstermiştir. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre, fen öğretiminde kullanılacak dijital öğretim materyallerinin hazırlanmasında akran dönütü desteğinin; farklı materyalleri inceleme fırsatı sunma, hataları fark etme, eksikleri tamamlama ve materyalleri düzenleme gibi katkılar sağladığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenme ortamını keyifli hale getirdiği, akranlarıyla birlikte çözüm üretme ve fikir alışverişi sağlama fırsatı sunduğu belirtilmiştir. Akran dönütünün arkadaşını kırma ve yanlış anlaşılma endişesi, değerlendirmede yetersizlik, yorum yapmaktan çekinme, eleştirinin kişisel algılanması, fikirlerdeki zıtlıklar gibi olumsuz yönlerinin de olabileceği belirtilmiştir.

Anahtar kelimeler: Akran dönütü, Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algısı, WhatsApp

THE EFFECT OF PEER FEEDBACK ON PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTION OF WEB 2.0 RAPID CONTENT DEVELOPMENT SELF-EFFICACY IN DISTANCE EDUCATION PROCESS

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the effect of digital instructional materials designed with peer feedback support in the distance education process on pre-service science teachers' perceptions of Web 2.0 rapid content development self-efficacy. In addition, in the study, the opinions of pre-service teachers about peer feedback in the process of preparing digital teaching materials were taken. Mixed method and convergent parallel mixed design were used in the study. Data collection tools; Web 2.0 rapid content development self-efficacy perception scale and semi-structured interview form. In the study, 25 pre-service teachers in the experimental group and 24 in the control group, 49 in total, were included in the experimental procedures. Pre-service teachers received peer feedback only in the experimental group. The group instructor took part in the experimental group, but not in the control group. The group instructor took part in the experimental group, but not in the control group. During the experimental procedures, pre-service teachers designed digital teaching materials using Web 2.0 tools in science teaching. These are: Digital story, digital, concept map, digital concept cartoon, digital puzzle, digital poster, augmented reality. The pre-service teachers in the experimental group sent the digital teaching material they prepared to the WhatsApp group. Peer feedback was given to the materials evaluated in line with the evaluation criteria.

In the analysis of the data, descriptive statistics and two-factor ANOVA methods were used in the quantitative dimension, and content analysis technique was used in the qualitative dimension. The findings obtained from the quantitative data in the study showed that the use of peer feedback support in designing digital teaching materials was not effective in increasing pre-service teachers' self-efficacy perceptions of Web 2.0 rapid content development. Both groups with and without peer feedback support increased their Web 2.0 rapid content development self-efficacy perception scores from posttest to pretest. According to the findings obtained from qualitative data, it was stated that peer feedback support in the preparation of digital instructional materials to be used in science teaching provided contributions such as providing the opportunity to examine different materials, recognizing errors, completing deficiencies and organizing materials. It was also stated that it made the learning environment enjoyable and provided the opportunity to produce solutions and exchange ideas with peers. It was stated that peer feedback may also have negative aspects such as worrying about offending a friend and being misunderstood, inadequacy in evaluation, hesitation to comment, perception of criticism as personal, and contradictions in ideas.

Keywords: Peer feedback; Web 2.0 rapid content development self-efficacy perception grade level, WhatsApp

GİRİŞ

Mobil anlık mesajlaşma genç yetişkinler (18-29 yaş) arasında özellikle popülerdir (Anderson, 2015). Arkadaşlar, aile üyeleri, romantik arkadaşlar aralarında iletişim kurmak için çevrim içi veya çevrim içi olmayan WhatsApp, Line, Viber, WeChat, KakaoTalk, BBM, Twitter, Skype, SMS vb. araçları sıklıkla kullanmaktadırlar (Lu, Katoh, Chen, Nagata ve Kitamura, 2014). Bu araçlar akıllı telefonlara ücretsiz yüklenebilen popüler mesaj uygulamalarıdır. Bu uygulamalar ile bireysel ya da grup ile metin, emoji, fotoğraf, video, döküman ve konum paylaşılabilmektedir (Tang ve Hew, 2017). Japonya'daki genç yetişkinler mesajlaşmayı eş zamansız iletişim ve daha az maliyetli olduğu için telefon görüşmelerine göre daha çok tercih etmektedirler (Igarashi, Takai ve Yoshida, 2005). Telefon görüşmelerinden farklı olarak mesajlaşma alıcıya anlık ya da işlerine ara vermeden uygun olduğunda mesajı okumasına ve cevaplamasına imkân sağladığı için tercih edilmektedir. Akıllı telefonlara yüklenen ve Web uygulaması da olan WhatsApp uygulaması görüntülü konuşma, dosya aktarımı, ses kaydı gönderme ya da görsel

paylaşma gibi özellikleri ile kullanıcılara kolay ve hızlı kullanım, her zaman ve her yerde iletişim kurabilme imkânı sağlamaktadır.

Genç yetişkinler akıllı telefonlarını sözlü iletişimden ziyade mesajlaşma için kullandıklarını, %30'unun günlük aşağı yukarı 100'den fazla, %15'nin günde 200'den fazla mesaj gönderdikleri kadın genç yetişkinlerin günlük ortalama 80 mesaj, erkeklerin 30 mesaj alıp gönderdikleri ifade edilmiştir (Lenhart, Purcell, Smith ve Zickuhr, 2010). Lister-Landman, Domoff ve Dubow (2017) gençler arasında metin mesajlarının kullanımının kolay ve ucuz olduğu için tercih edildiğini ifade etmişlerdir.

WhatsApp'ın sosyal medya uygulaması olarak önemli özellikleri ve avantajları vardır. Ücretsiz olma, grup oluşturma, toplu mesaj gönderme, grup oluşturmadan toplu mesaj gönderme, tüm bilgileri gizleyebilme özellikleri ve başka bir servise kaydolmayı gerektirmemesi kullanıcılara cazip gelmektedir. Ayrıca önemli kişilerin bildirimlerini hemen okumak için ayırabilme, belge paylaşabilme, uygulamayı açmadan iletilere cevap verme, gif-emoji-fotoğraf-video gönderebilme, sohbetleri telefonun ana ekranına taşıyabilme, iletileri dışa aktarabilme gibi son derece yararlı özellikleri de WhatsApp uygulamasını diğer mesajlaşma yazılımlarından farklı kılmaktadır (Uzun ve Uluçay, 2017).

Eğitim ortamlarında da mesajlaşma uygulamalarının etkililiği test edilmiştir. Andujar (2016); Andújar-Vaca ve Cruz-Martínez,(2017) tarafından yapılan çalışmada WhatsApp uygulamasının ikinci dil öğrenmek için etkin bir eğitsel araç olduğu; Bensalem (2018) öğrencilerin WhatsApp aracılığı ile yabancı dilde yeni kelimeler öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları; Mazana (2018) tarafından WhatsApp uygulamasının işbirlikli problem çözme becerisini ve öğrenmeye ilişkin motivasyonu attırdığı; So (2016) öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin WhatsApp uygulaması aracılığıyla desteklendiğinde akademik başarının atttığı bulgusu ifade edilmiştir.

Junco ve Cotten (2012) tarafından öğrencilerin mesajlaşma davranışı ile akademik başarıları arasında olumsuz yönde bir ilişki belirlenmiştir. Anlık mesajlaşmaya ilişkin olarak Gingerich ve Lineweaver (2014) tarafından ders sürecinde metin mesajı alan ve almayan öğrencilerin derste gösterdikleri başarıyı belirlemek için bir deneysel çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda ders esnasında metin mesajı alan öğrencilerin başarılarının düşük olduğu; metin mesajı almayan öğrencilerin başarılarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Yükseköğretimde örgün öğrenme kurumuna devam eden öğretmen adaylarının Covid-19 salgını nedeniyle Uzaktan Eğitim yapmaktadırlar. Öğretmen adayları uzaktan öğrenme sürecinde çoğu zaman içerik-öğrenci arasında tek

yönlü iletişim kurmaktadırlar. Uzaktan öğrenme sürecinde genç yetişkinler arasında sıklıkla kullanılan anlık mesajlaşma aracı olan Whatsapp uygulamasının kullanılması öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimi artırmaktadır. Böylece öğrenme süreci etkileşimli olarak sürmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenme, öğrencinin geçmiş bilgileri ile yeni bilgisi arasında bağ kurup yeni anlamlar oluşturmasıdır (Wheatley, 1991). Sosyal yapılandırmacı yaklaşıma göre; öğrenme sosyal bir süreçtir ve anlamlı öğrenme bireylerin sosyal faaliyetlerle etkileşim içinde olması sonucu gerçekleşir (Kim, 2001); öğrenciler akranlarıyla işbirliği yaparak öğrenmenin gerçekleşmesine imkân sağlar. Sosyal yapılandırmacı araştırmacılara göre akran ile öğrenme bireysel öğrenmeden daha iyi performans göstermektedir (Dillenbourg, Baker, Blaye ve O'Malley, 1995). Çünkü öğrenciler, akranları ile daha samimi ve rahat bir öğrenme ortamı oluşturmakta (Biggs, 1999; Akt. Arrand, 2014); arkadaşları tarafından anlatılanları daha anlaşılır bulmaktadırlar (Kavanoz ve Yüksel, 2010).

Akranlar ile işbirliğinin öğrenme sürecini kolaylaştırdığı (Topping, 2005; Kavanoz ve Yüksel, 2010); akademik performansı, öğrencinin derse devamını, değerlendirme sonucunu olumlu etkilediği (Hurley, McKay, Scott ve James, 2003); öğrenciler arasındaki etkileşimi artırdığı öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiği (Yardım, 2009) bulunmuştur. Akran dönütü ise, benzer öğrenme seviyesinde olan öğrenenlerin birbirlerine performansları hakkında geri bildirim sağlamasıdır. Ayrıca öğrenmenin etkililiğini ve kalitesini geliştirdiğine, en az öğretmenin sağlamış olduğu değerlendirme kadar iyi kazanımlar sağladığına ilişkin önemli bulgular elde edilmiştir (Topping, 2009). Alanyazında akran dönütünün etkili bir öğrenme stratejisi olduğu pek çok araştırma ile ortaya konulmuştur. Akran dönütü eleştirel düşünme becerisini (Berg, 1999), öz düzenleme becerisini (McDermott, Brindley ve Eccleston, 2010), öğrenmeyi (Çiftci ve Kocoglu, 2012; Pope, 2001) ve motivasyonu (Liu, Lin, Chiu ve Yuan 2001); sınıf içerisinde kişiler arası ilişkileri (Topping, 2009) geliştirilmesini olumlu yönde etkilemektedir. Diğer taraftan öğrencilerin arkadaşlarını değerlendirmekten çekindiği ve kendilerini yeterli hissetmedikleri (Cheng ve Warren, 1997; Hanrahan ve Isaacs, 2001) de bulunmuştur.

Akran ile işbirliğine dayalı öğrenmeyi destekleyecek platformlardan biri çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarından biri olan Web 2.0 teknolojileri günümüzde özellikle gençler arasında en yaygın kullanıma sahip olan ortamlardır. Çevrimiçi öğrenme ortamları öğrenenlere akranları ile birlikte öğrenme fırsatı sunarken (Chiong ve Jovanovic, 2012), iletişimi, etkileşimi, işbirliğini de desteklemektedir (Kang, Bonk ve Chun Ki, 2011). Dijital

ortamlarda akranların birlikte çalışarak bilgiyi keşfetmeleri, karşılaştıkları problemlere çözümler üretebilmeleri, çalışmalarını yayınlamaları günümüz eğitim ortamlarını zenginleştirmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme ve bilgi ve iletişim teknolojilerini (BİT) kullanmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi ve teknolojiyi derslerine dâhil edebilmesi çağımızın gereğidir.

Bu çalışmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının mesleklerine başladıklarında öğrenme-öğretme sürecini destekleyen Web 2.0 araçlarını kullanarak öğrenme materyalleri hazırlayabilme öz yeterlilik algılarına ilişkin bulgu sağlayacağı için önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının birbirlerine sağladıkları dönüt ile Web 2.0 araçları kullanılarak dijital hikaye, dijital kavram haritası, dijital bulmaca, artırılmış gerçeklik uygulaması geliştirmişlerdir. Fen öğretiminde kullanılan yaklaşımların WhatsApp uygulaması kullanılarak oluşturulan grupların öğrenci-öğrenci etkileşimini artırmayı amaçlayan akran dönütünün öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algılarına etkisini araştırmaktır.

Amaç

Bu araştırmada, uzaktan eğitim sürecinde akran dönütü desteği ile tasarlanan dijital öğretim materyallerinin fen bilgisi öğretmeni adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adayları arasındaki etkileşimi arttırmak amacıyla Whatsapp uygulaması kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının akran dönütlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir.

1. Dijital öğretim materyali geliştirme sürecinde akran dönütü alan ve almayan fen bilgisi öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlik algı puanları grup (deney-kontrol), ölçümlere (ön test- son test) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Deney grubundaki fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital öğretim materyallerinin hazırlanmasında WhatsApp uygulaması aracılığıyla akran dönütüne ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada, uzaktan eğitim sürecinde akran dönütü desteği ile tasarlanan dijital öğretim materyallerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının Web 2.0

hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algılarına etkisini ve akran dönütüne ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Karma yöntem; araştırmanın genişliği ve derinliğini arttırmak amacıyla nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırma türüdür. Yakınsayan paralel desen, nitel ve nicel veri toplama araçlarının eş zamanlı olarak uygulanmasıyla oluşur. Bu desende yöntemlere eşit öncelik verilerek çözümleme sırasında aşamalar birbirinden ayrı tutulur ve yorumlama yaparken sonuçlar birleştirilir (Creswell ve Plano-Clark, 2011). Bu doğrultuda araştırmada, nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmış, ayrı ayrı analiz edilerek yorumlama aşamasında birleştirilmiştir. Ayrıca nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılarak daha detaylı verilerin toplanması amaçlanmıştır.

Araştırmada, ön-test son-test kontrol gruplu (2x2) tam deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu tür desenlerde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisi test edilir (Büyüköztürk, 2013). Deneysel süreç deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna uygulanmaz. Uygulama sürecinden sonra iki gruptan da aynı bağımsız değişkenlerin ölçümü tekrar alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Tekrarlı ölçümler içeren bu faktöriyel desenin faktörlerinden birincisi bağımsız değişken olan akran dönütü alma ve almama durumlarıdır. İkinci faktör; bağımsız değişken olan tekrarlanabilir ölçümlerdir. Bu değişkenin ön test ve son test olmak üzere iki düzeyi vardır. Araştırmanın bağımlı değişkeni Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algısıdır.

Çizelge 1. Araştırma modelinin simgesel görünümü

Akran Dönütü	**Ölçüm I**	**Deneysel İşlemler**	**Ölçüm II**
Akran dönütünün olduğu	• Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algısı ölçeği	Var	• Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algısı ölçeği • Yazılı görüş formu
Akran dönütünün olmadığı	• Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algısı ölçeği	Yok	• Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algısı ölçeği

Çalışma Grubu

Araştırma, bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Çalışma

grubunun belirlenmesinde araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmen adaylarının dijital öğretim materyalleri tasarlayabilecekleri bir ders olan Öğretim Teknolojileri Dersi seçilmiştir. Araştırmanın nicel verileri bu derse kayıtlı olan deney grubunda 25, kontrol grubunda 24 toplamda 49 öğretmen adayının katılımı ile toplanmıştır. Araştırma, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, öğrenci sayısı ve ön-test puanları değişkenleri açısından kontrol altına alınmıştır. Nitel verilerde ise akran dönütü desteği alan deney grubundaki 25 öğretmen adayının görüşü yazılı olarak alınmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci 11 hafta sürmüştür. Deneysel işlem öncesinde ASSURE öğretim tasarım modelinin öğrenenlerin analizi, hedef ve kazanımların belirlenmesi, öğretim yöntem, medya ve materyallerinin seçimi, medya ve materyallerin kullanılması, öğrenen katılımının sağlanması ve değerlendirme-gözden geçirip düzeltme basamaklarına uygun şekilde bilgilendirme gerçekleştirilmiştir. ASSURE modeli (A: Analyze Learner,S: State Objectives, S: Select Methods, Media and Materials , U: Utilize Media and Materials, R: Required Learner Participation, E : Evaluate and Revise) Heinich, Molenda, Russell ve Smaldino (1999) tarafından oluşturulmuştur.

ASSURE modeli, öğretimin önceden sistematik olarak planlanması ve materyal seçiminde ve kullanımında verimi arttırmayı hedefleyen bir modeldir. Bu modelde 6 basamak vardır. İlk basamakta öğrenenler analiz edilir. Bu aşamada öğrenenlerin genel özellikleri, ön yeterlikleri, öğrenme stilleri belirlenir. İkinci basamakta hedefler belirlenir. Bu basamakta beklentiler, performans durumları, kabul edilebilir performans dereceleri kestirilir. Üçüncü basamakta öğretim yöntem, medya ve materyalleri seçilir. Materyal seçiminde elde edilebilirlik, mevcut olanların gözden geçirilmesi, yenilerinin tasarlanır. Dördüncü basamakta medya ve materyaller kullanılır. Bu basamakta materyallerin ön izlemesi, bu doğrultuda materyal ve ortamın hazırlanması ve öğrenme deneyimlerinin sağlanması gerçekleşir. Beşinci basamakta öğrenenlerin aktif katılımı söz konusudur. Son basamakta ise öğretim öncesi, sırası, sonrasında; ayrıca öğrenen, medya ve yöntemler değerlendirilir (Akkoyunlu, Altun ve Yılmaz, 2008).

Araştırma süreci öncesinde her iki gruba da Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algı ölçeği ön testi uygulanmıştır. Deneysel işlemler on hafta sürmüştür.

1. Hafta: Öğretmen adaylarına kavram öğretimi konusuna ilişkin; dijital hikaye, dijital kavram haritası, dijital kavram karikatürü, dijital afiş, dijital bulmaca, arttırılmış gerçeklik olmak üzere altı dijital öğretim materyali geliştirileceği bilgisi verilmiştir. ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli/ Öğrenen Analizi: Öğrencilerin özellikleri analiz edilmiştir. Öğrencilerin yaşa bağlı gelişimi, öğrenme stilleri, öğrenme hızı, sosyo ekonomik düzeyleri.

2. Hafta: ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli/Hedef ve Kazanımların Belirlenmesi: Öğrenme hedef ve kazanımları öğrenme alanı dikkate alınarak analiz edilmiştir.

3. Hafta: ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli/Yöntem, Medya ve Materyallerin Seçimi: Ele alınan kazanımın öğretiminde işe koşulacak yöntemler belirlenmiştir. Medya ve materyal seçimi yapılmıştır.

4. Hafta: ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli/Değerlendirme: Sonuç ve süreç değerlendirmesi yapılmıştır. Öğretim materyallerinin Uygunluk, İşlerlik, Etkililik, Verimlilik açısından değerlendirilmesi incelenmiştir.

5. ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli/Medya ve Materyallerin Kullanılması: Web 2.0 aracı olan Powtoon aracının kullanımını öğrenciler deneyimlemiştir. Powtoon aracının kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının pratik kazanması için uygulamalar yapmışlardır. Öğretmen adayları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) yer alan kendi belirledikleri kazanıma ilişkin dijital hikâye geliştirmişlerdir (Bknz Ek: Şekil 1). WhatsApp uygulaması aracılığıyla 6-7 kişilik gruplar kurulmuştur. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları etkileşime geçmişler; akranlar birbirinin çalışmalarını değerlendirmişlerdir. Deney grubunda bulunan öğretmen adayları paylaşılan dijital öğretim materyallerini Uygunluk, İşlerlik, Etkililik, Verimlilik açısından değerlendirmişlerdir. Akran dönütü alan öğretmen adayı gerekli düzeltmeleri yaparak çalışmasına son şeklini vermiştir. Kontrol grubunda bulunan öğretmen adayları yalnızca materyal paylaşımı yapmış, akran dönütü vermemişlerdir. Bir başka deyişle deney grubunda yer alan öğretmen adayları, hazırladıkları dijital öğretim materyali geliştirme sürecinde akran dönütü almışlar ve gerekli düzenlemeleri yapmışlardır. Ders kapsamında geliştirilen diğer dijital öğretim materyalleri için aynı uygulama yapılmıştır.

6. Hafta: Öğretmen adaylarına dijital bulmaca geliştirme görevi verilmiştir. Dersin öğretim elemanı tarafından Web 2.0 aracı olan LearningApps aracının kullanımı gösterilmiştir. dijital bulmaca geliştirmişlerdir. Deney ve kontrol grubu işlemleri beşinci haftada belirtildiği şekliyle devam etmiştir (Bknz Ek: Şekil 2).

7. Öğretmen adaylarına dijital kavram haritası geliştirme görevi verilmiştir. Dersin öğretim elemanı tarafından Web 2.0 aracı olan Mindmiester aracının kullanımı gösterilmiştir. Öğretmen adayları dijital kavram haritası geliştirmişlerdir (Bknz Ek: Şekil 3).

8. Öğretmen adaylarına dijital kavram karikatürü geliştirme görevi verilmiştir. Dersin öğretim elemanı tarafından Web 2.0 aracı olan StoryBoard aracının kullanımı gösterilmiştir. Öğretmen adayları dijital kavram haritası geliştirmişlerdir (Bknz Ek: Şekil 4).

9. Hafta: Öğretmen adaylarına dijital afiş geliştirme görevi verilmiştir. Dersin öğretim elemanı tarafından Web 2.0 aracı olan Canva aracının kullanımı gösterilmiştir (Bknz Ek: Şekil 5).

10. Hafta: Öğretmen adaylarına artırılmış gerçeklik görevi verilmiştir. Dersin öğretim elemanı tarafından Web 2.0 aracı olan Roar aracının kullanımı gösterilmiştir (Bknz Ek: Şekil 6).

11. Hafta: ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli/Değerlendirme ürünler materyal değerlendirme ölçütü dikkate alınarak her öğrenci bireysel değerlendirmiştir. Deneysel işlemler sonrasında her iki grupta yer alan öğrencilere Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algı ölçeği son test uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algısı

Bu ölçek, öğrencilerin Web 2.0 hızlı içerik geliştirme teknolojilerini kullanabilme yeterliklerini belirlemek amacıyla Birişçi, Kul, Aksu, Akaslan ve Çelik (2017) tarafından geliştirilmiştir. 21 maddeden oluşan ölçek, 5'li likert tipindedir. Ölçeğin kategorileri "tamamen yetersizim", "yetersizim", "orta düzey yeterliyim", "yeterliyim" ve "tamamen yeterliyim" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 ve en yüksek puan 105'tir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı α =0,955'tir. Bu değer, ölçeğin iç tutarlılık anlamındaki güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Yazılı Görüş Formu

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında öğretmen adaylarının dijital öğretim materyali hazırlama sürecinde akran dönütüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan yedi adet açık uçlu sorudan oluşan yazılı görüş formu kullanılmıştır. Yazılı görüş formunun hazırlanmasında alan yazın incelenerek araştırma amacına uygun sorular hazırlanmıştır.

Formda yer alan soruların içeriği, hazırlanan öğretim materyallerine verilen/alınan dönütler, materyal hazırlama sürecinde karşılaşılan sorunlar, bu sorunlara çözüm bulma becerileri, akran dönütünün materyal hazırlama sürecine katkıları ve akran dönütünün etkililiğine ilişkindir. Soruların iç geçerliğini sağlamak amacıyla doktorasını Eğitim Teknolojileri ve Fen Eğitimi alanında tamamlamış alan uzmanlarının görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme sorularının araştırma amacına uygunluğu incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada iki katılımcı grubunun, Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algıları arasındaki olası farklılıklar, akran dönütünün sonucu olarak yorumlanmıştır. Bu yorumlamaya esas olacak nicel bulgulara ulaşılabilmesi için grupların Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algı puanı grup içi ve gruplar arası karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda, tekrarlı ölçümlerin (öntest ve sontest) ve grupların (deney-kontrol) etkisini kontrol edebilmek için tekrarlı ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi uygulanmış; akran dönütü almanın Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algısına etkisi ortaya konulmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Veriler kavramsallaştırılarak, bu kavramlar mantıklı bir şekilde düzenlenir. Temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada elde edilen veriler belirlenen temalara göre düzenlenip yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmanın kodlayıcı güvenirliğini sağlamak amacıyla; veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak, tema ve kod listesine son şekli verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler normallik varsayımları karşıladığından parametrik testler ile değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğretmen Adaylarının Ön-test Son-test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Ön-test		Son-test	
Grup	n	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney	25	79.33	11.17	90.00	11.19
Kontrol	24	76.95	11.49	86.08	10.83

Tablo 1'de görüldüğü gibi, uzaktan öğrenme sürecinde WhatsApp uygulaması aracılığıyla akran dönüt desteği alarak dijital öğretim materyalleri geliştiren öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algısı ortalama puanı ön testte 79.33 iken son testte 90.00'dır. WhatsApp uygulaması aracılığıyla akran dönüt desteği almayan öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algısı ortalama puanı ön testte 76.95 iken son testte 86.08'dir.

1. Dijital öğretim materyali geliştirme sürecinde akran dönütü alan ve almayan öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algı puanları grup (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğretmen Adaylarının Ön-test Son-test Web 2.0 Hızlı İçerik Geliştirme Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları ve Eta-Kare Değerleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplararası	676311,90	1	676311,90	5886,20	0.001	0.992
Grup	5886,20	1	5886,20	2.1	0.154	0.043
Hata	5886,201315	47	5886,20			
Gruplariçi						
Ölçüm	2401,45	1	2401,45	17.78	0.001	0.275
Grup*Ölçüm	14,80	1	14.80	0.110	0.742	0.002
Hata	6346,032	47	135.02			

Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test toplam Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır [($F_{(1-47)}$=2.1; p>.05)]. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algı puanları ölçüm ayrımı (ön-test son-test) olmaksızın farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

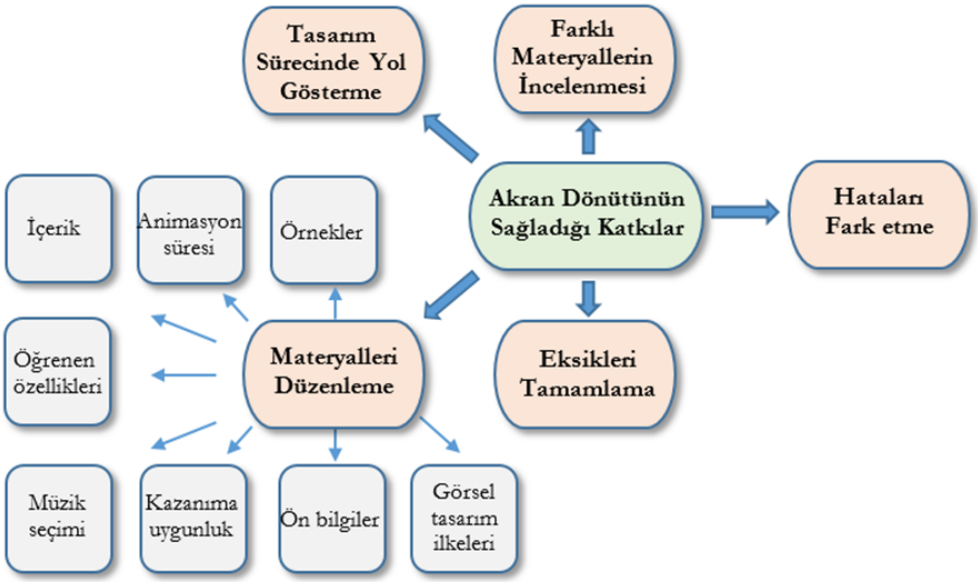
Ön-test ve son-test ölçümlerinde, öğretmen adaylarının deneysel işlem öncesinden sonrasına Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(1-47)}$= 17.78; p<.05]. Ölçüm faktörüne ilişkin p değerinin anlamlı olması, grup ayrımı olmaksızın, öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algı puanlarının uygulanan deneysel işleme bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Tekrarlı ölçümlere ilişkin ölçüm faktörü, Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algı puanı üzerindeki değişimin %27'sini açıklamaktadır.

Farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol grubu) olmak üzere tekrarlı ölçümler (ön-test son-test) faktörlerinin öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algıları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [F(1-47)=.11; p>.05]. Uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algısı puanları değişmemektedir.

Nitel Verilere İlişkin Elde Edilen Bulgular

2. Deney grubundaki fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital öğretim materyallerinin hazırlanmasında WhatsApp uygulaması aracılığıyla akran dönütüne ilişkin görüşleri nelerdir?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde WhatsApp uygulaması aracılığıyla akran dönütüne ilişkin görüşleri "akran dönütünün sağladığı katkılar" ve "akran dönütünün olumlu/olumsuz yönleri" açılarından değerlendirilmiştir. Şekil 1'de öğretmen adaylarının akran dönütünün katkılarına ilişkin görüşlerine ait tema ve kod şemasına yer verilmiştir.



Şekil 1. Dijital Öğretim Materyallerinin Hazırlanmasında WhatsApp Uygulaması Aracılığıyla Akran Dönütünün Katkıları

Öğretmen adayları, dijital öğretim materyallerinin hazırlanmasında uzaktan eğitim sürecinde WhatsApp uygulaması aracılığıyla akran dönüt desteği almalarının; tasarım sürecinde yol gösterme, farklı materyalleri inceleme fırsatı sunma, hataları fark etme, eksikleri tamamlama ve materyalleri düzenleme gibi konularda katkı sağladığını belirtmişlerdir. Materyallerin düzenlenmesinde ise görsel tasarım ilkeleri, örnekler, animasyon süresi, müzik seçimi, ön bilgiler, içerik, öğrenen özellikleri ve kazanıma uygunluk açılarından akran dönütlerinin materyallerine önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüş örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Evet katkı sağladı. Dijital animasyonuma müzik ekleyememiştim fakat arkadaşımın bana tavsiyesiyle ekleyebildim (Ö1).

Akranımızın değerlendirmesiyle yapmış olduğumuz materyalde eksiklerimizi, yanlışlarımızı görmüş olduk (Ö1).

Öğrencinin özelliklerine uygun olması konusunda ve içerikte çok fazla bilgi olmasına karşın dönüt verdim (Ö2).

Sadece animasyonumda süre az olduğu eleştirisini aldım ve düzenledim. Bunun katkıda bulunduğunu düşünüyorum (Ö6).

Genel olarak görsel tasarım ilkelerine ve kazanım ile yaş grubu arasındaki tutarlılığı dikkate alarak değerlendirmelerde bulundum (Ö7).

Görsel tasarım ilkeleri yönünden grubumdaki arkadaşlarımla sıkıntı yaşamadık herkes gayet güzel hazırlamıştı. Bazı arkadaşlarımın animasyonunda ön bilgiyi yetersiz bulduğumu belirttim ve düzelttiler geri kalan kısımlar öğrenci özelliklerine uygundu. Kazanımlarla hazırlanılan materyaller uyumluydu. Karikatür animasyon veya bulmaca gibi hazırladığımız ürünler fen öğretimine mutlaka katkı sağlayacaktır hem öğretmene hem de öğrenciye faydası olacaktır. Aracın özellikleri çok kapsamlıydı öğrenerek hepsini uygulamaya çalıştığımızı düşünüyorum (Ö8).

Genel olarak arkadaşlarım tarafından beğenildi fakat bazı şeylerin kısa ve daha net olabileceği şeklinde bir yorum aldım ve tasarımlarımı buna göre tekrar gözden geçirip düzenledim (Ö10).

Bazılarında hizalama, denge, bütünlük kavramları dikkate almaları gerektiğini söyledim. Genel olarak materyaller öğrenci yaş bilişsel özelliklerine uygundu. Kazanıma uygunluk söz konusuydu sadece birden fazla kazanımı tek bir araçta kullanım vardı tek kazanım kullanılırsa daha iyi olacağını düşünüyorum. Araçlar güzel kullanılmış fakat bazı kullanılan müzikler rahatsız ediciydi ya da sesi fazlaydı (Ö11).

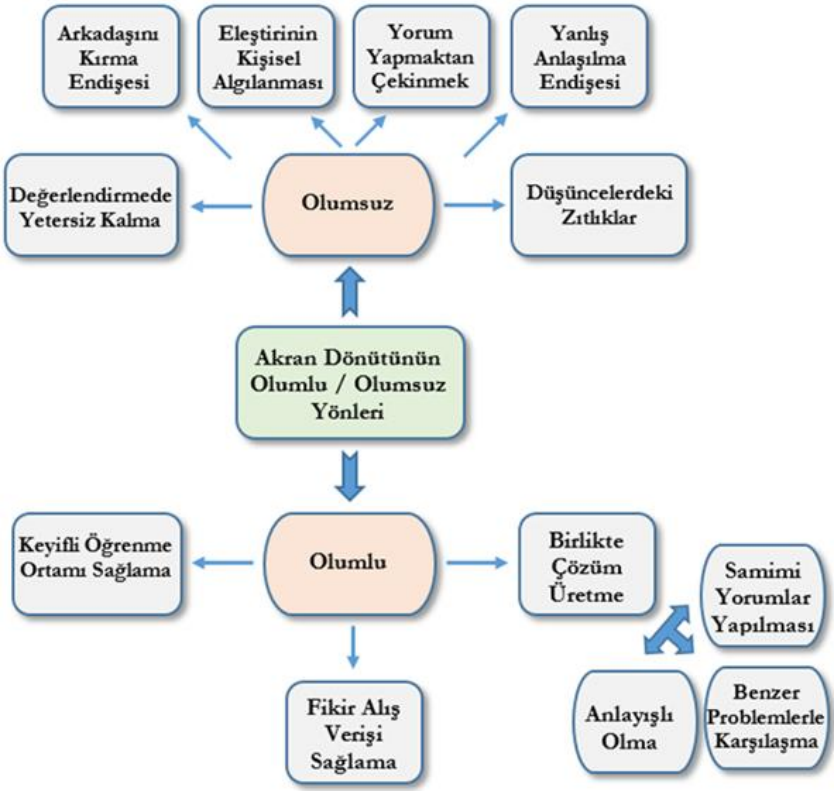
Akran değerlendirmesi olumlu yönde katkı sağladığını düşünüyorum. Hem onların hazırladığı tasarımlar bize fikir olmuş oldu hem de eksiklerimizi tamamlayabilmek adına bizlere ölçüt belirtildi (Ö12).

Ödevimdeki eksikleri görüp tespit edebildim ve değiştirdim (Ö14).

Materyaldeki örnekler değiştirebilirdi, metinlerindeki açıklamalara biraz daha dikkat edilmeli (Ö16).

Sağladı çünkü eksik noktalarımı görmemde yardımcı oldu ve bunun üzerinde çalışmamı kolaylaştırdı (Ö1).

Şekil 1'de öğretmen adaylarının akran dönütünün olumlu/olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerine ait tema ve kod şemasına yer verilmiştir.



Şekil 2. Dijital Öğretim Materyallerinin Hazırlanmasında WhatsApp Uygulaması Aracılığıyla Akran Dönütünün Olumlu/Olumsuz Yönleri

Öğretmen adayları, dijital öğretim materyallerinin hazırlanmasında uzaktan eğitim sürecinde WhatsApp uygulaması aracılığıyla akran dönüt desteği almalarının olumlu yönlerini öğrenme ortamını keyifli hale getirme, akranlarıyla birlikte çözüm üretme fırsatı ve fikir alış-verişi sağlama şeklinde ifade etmişlerdir. Akranlarıyla birlikte sorunlara çözüm üretmeyi, birbirlerine karşı daha anlayışlı olma, benzer problemlerle karşılaşma ve samimi yorumlar yapılması açılarından olumlu olarak belirtmişlerdir. Akran dönütünün olumsuz yönlerini ise arkadaşını kırma ve yanlış anlaşılma endişesi, değerlendirmede yetersizlik, yorum yapmaktan çekinme, eleştirinin kişisel algılanması, fikirlerdeki zıtlıklar olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüş örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

GENELLİKLE OLUMLU FAKAT OLUMSUZ OLARAK KIRAR MIYIM İNCİTİR MİYİM DÜŞÜNCESİ İSTER İSTEMEZ OLUYOR VE BİRAZ DAHA YUMUŞATARAK YORUM YAPILMA İHTİMALİ VAR (Ö4).

Olumlu yönleri; farklı fikirler oluşuyor, birlikte çözüm üretiyoruz. Olumsuz yönü ise güzel fikirler var evet ama zıtlıklar yaşanabiliyor görüşlerimizde (Ö9).

Olumlu yönleri; birini değerlendirirken hakkaniyetli olma duygusu kazandırır. Olumsuz yönleri: değerlendirdiğin kişiye karşı olumlu duygular beslenmiyorsa bu değerlendirmesine katabilir (Ö15).

Olumlu yönleri var örneğin bizim göremediğimiz noktaları akranlarımız görüyor ve değerlendirmeleri materyalimizi daha güzel biçimde şekillendirmemize yardımcı oluyor. Olumsuz yönü bazı arkadaşlar değerlendirmeleri yanlış anlayabiliyor (Ö16).

Akran değerlendirmesinin etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü birbirimizin karşılaştığı sorunları biliyoruz ve benzer problemlerle karşılaşıyoruz böylelikle daha o konuda daha toleranslı olabiliyoruz (Ö23).

Eleştiri kaldıramayan insanlara yorum yapmakta çekindim (Ö24).

Bu şekilde bilgi alışverişi yapılabildiğinden faydalı bir değerlendirmedir. Eksiklerimizi düzeltmede yardım alabileceğimiz bir yöntem olduğunu düşünüyorum fakat bazı yeterli olmadığımı düşündüğüm çalışmalarımı arkadaşlarımla değil eğitimcimle paylaşmayı tercih ederim (Ö25).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada, uzaktan eğitim sürecinde dijital öğretim materyallerinin hazırlanmasında WhatsApp uygulaması aracılığıyla akran dönüt desteği alınmasının fen bilgisi öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algılarına etkisini belirlemek esas alınmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının WhatsApp uygulaması aracılığıyla akran dönütü desteği alınmasına ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu süreçte hazırlanan dijital öğretim materyalleri; dijital hikâye, dijital kavram haritası, dijital kavram karikatürü, dijital bulmaca, dijital afiş ve artırılmış gerçekliktir.

Araştırmadan elde edilen Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algı puanlarına ilişkin, ön-test ve son-test ölçümlerinde WhatsApp uygulaması aracılığıyla akran dönütü alan ve almayan fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik algı puanları değişmiştir. WhatsApp uygulaması aracılığıyla akran dönütü alan ve almayan öğretmen adaylarının son-test ölçüm puanları ön-testten daha yüksek olarak bulunmuştur. Bu sonuç, fen bilgisi öğretmen adaylarının bu süreçte dijital öğretim materyalleri geliştirmelerinin Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algılarının olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın diğer bir sonucu fen bilgisi öğret-

men adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algı puanlarının deneysel sürece bağlı olarak değişmediğidir. Uzaktan eğitim sürecinde WhatsApp uygulaması aracılığıyla akran dönütü alan ve almayan fen bilgisi öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algı puanları ölçümlere göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmadan elde edilen nitel bulgularda fen bilgisi öğretmen adayları dijital öğretim materyallerinin hazırlanmasında WhatsApp uygulaması aracılığıyla akran dönütü desteği almalarının tasarım sürecinde yol gösterme, farklı materyalleri inceleme fırsatı sunma, hataları fark etme, eksikleri tamamlama ve materyalleri düzenleme gibi birçok açıdan katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Özellikle materyallerinin düzenlenmesinde görsel tasarım ilkeleri, örnekler, animasyon süresi, müzik seçimi, ön bilgiler, içerik, öğrenen özellikleri ve kazanıma uygunluk açısından akranlarından destek aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca akran dönütü desteğinin olumlu yönlerini öğrenme ortamını keyifli hale getirme, akranlarıyla birlikte çözüm üretme fırsatı ve fikir alış-verişi sağlama şeklinde belirtirken; olumsuz yönlerini ise arkadaşını kırma ve yanlış anlaşılma endişesi, değerlendirmede yetersizlik, yorum yapmaktan çekinme, eleştirinin kişisel algılanması, fikirlerdeki zıtlıklar olarak belirtmişlerdir. Süreçte akranlarıyla birlikte sorunlara çözüm üretmenin, birbirlerine karşı daha anlayışlı olma, benzer problemlerle karşılaşma ve samimi yorumlar yapılması açılarından olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde uzaktan eğitim sürecinde akran dönütü desteğinin birçok açıdan katkı sağladığı söylenebilir.

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, Koçdar ve Karadağ (2016) uzaktan öğrenenlerin akran değerlendirmesine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, öğrenenlerden bazılarının akran değerlendirmesinin uygulanabileceğini savunduğu, bazı öğrenenlerin olumsuz görüş belirttikleri, bazı öğrenenlerin ise öğretici tarafından değerlendirilmeyi daha güvenilir buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bozkurt ve Demir (2013) ise etkinlikten yola çıkarak öğrencilerin akran değerlendirmesine yönelik görüşlerinin ve akran değerlendirme sonucu edindikleri başarı derecelerinin görüşlerine yansıma durumunun belirlenmesini amaçladıkları araştırmalarında öğrencilerin olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmaya paralel olarak, öğrencilerin hatalarını görebilme fırsatını yakalamış olmaları ve arkadaşlarının bakışıyla kendilerini görmeleri gibi olumlu özellikler belirttiği görülmektedir. Olumsuz özellikler ise düşük puan verildiğinde arka-

daşlarının üzülmesi ve bazı arkadaşlarının objektif olarak puanlama yapamamış olması şeklinde belirtilmiştir. Lladó, Soley, Sansbelló, Pujolras, Planellad, Roura-Pascuale vd. (2014) tarafından öğrenenlerin akran değerlendirmesine ilişkin algılarının belirlenmesi için uygulamadan önce ve sonra anket uygulanmıştır. Öğrenenler akran değerlendirmesinin güdüleyici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı olduğunu belirterek, uygulamadan önce ve sonra olumlu görüş bildirmişlerdir. Alt ve Raichel (2020) üniversite öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrencilerin akran değerlendirmesine ilişkin olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Iglesias Pérez, Vidal-Puga ve Juste (2020) tarafından yükseköğretimde çevrimiçi ortamlarda öğrenci merkezli olan öğrencinin kendini ve akranını değerlendirmesinin tercih edildiği ifade edilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilebilir:

1. Araştırmada uzaktan eğitim sürecinde dijital öğretim materyallerinin tasarlanmasında WhatsApp uygulaması aracılığıyla akran dönütü desteği alan ve almayan fen bilgisi öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algılarının gelişiminin olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir. Ancak, WhatsApp uygulaması aracılığıyla akran dönütü almanın fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarını arttırmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gelecek araştırmalarda, uzaktan eğitim sürecinde farklı uygulamalar aracılığıyla akran dönütü desteği sağlanmasının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algısına etkisinin incelendiği araştırmalar tasarlanabilir.

2. Araştırmada, öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde akran dönütü desteğinin birçok açıdan katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Buna göre uzaktan eğitimde akran dönütü desteği ile tasarlanan farklı dersler planlanabilir.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B., Altun, A., & Yılmaz Soylu, M. (2008). Öğretim tasarımı. Maya Akademi. Ankara.

Alt, D., & Raichel, N. (2020). Reflective journaling and metacognitive awareness: Insights from a longitudinal study in higher education. Reflective Practice, 21(2), 145-158.

Anderson, J. (2015). Missed opportunities, mixed messages and lessons learned: collective kitchens in marginal urban communities in Peru. Une économie solidaire peut-elle être féministe, 221-242.

Andujar, A. (2016). Benefits of mobile instant messaging to develop ESL writing. System, 62, 63-76. http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2016.07.004

Andújar-Vaca, A., & Cruz-Martínez, M. (2017). Mobile Instant Messaging: WhatsApp and its Potential to develop oral skills. Comunicar, 50(25), 43-52. doi.org/10.3916/C50-2017-04

Arrand, K. (2014). Peer Tutoring. Journal of Pedagogic Development, 4(1). 05.02.2019 tarihinde http://www.beds.ac.uk/jpd/volume-4-issue-1/peer-tutoring adresinden alınmıştır.

Bensalem, E. (2018). The Impact of WhatsApp on EFL students' Vocabulary Learning. Arab World English Journal, 9 (1). doi: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no1.2

Berg, E. C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. Journal of Second Language Writing, 8(3), 215-241.

Birişçi, S., Kul, Ü, Aksu, Z., Akaslan, D., & Çelik, S. (2018). Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlik algısını belirlemeye yönelik ölçek (W2ÖYAÖ) geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *8*(1), 187-208.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25th ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Demir, R., & Bozkurt, E. (2013). Öğrenci görüşleriyle akran değerlendirme: Bir örnek uygulama. *İlköğretim Online*, *12*(1), 241-253.

Cheng, W., & Warren, M. (1997). Having second thoughts: Student perceptions before and after a peer assessment exercise. Studies in Higher Education, 22(2), 233-239.

Chiong, R., & Jovanovic, J. (2012). Collaborative Learning in Online Study Groups: An Evolutionary Game Theory Perspective. Journal of Information Technology Education. 11, 81–101

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi.* (Çev.Ed. Y. Dede ve S. B. Beşir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çiftci, H., & Kocoglu, Z. (2012). Effects of peer e-feedback on Turkish EFL students' writing performance. Journal of Educational Computing Research, 46(1), 61-84.

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In P. Reimann & H. Spada (Eds.), Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science (pp. 189-211). Oxford, UK: Elsevier.

Demir, R., & Bozkurt, E. (2013). Öğrenci görüşleriyle akran değerlendirme: Bir örnek uygulama. İlköğretim Online, 12(1), 241-253.

Gingerich, A. C., & Lineweaver, T. T. (2014). Omg! Texting in class U fail: (Empirical evidence that text messaging during class disrupts comprehension). Teaching of Psychology, 41, 44–51. doi:https://doi.org/10.1177/0098628313514177

Hanrahan, S. J. & Isaacs, G. (2001). Assessing self- and peer-assessment: the students' views. Higher Education and Development, 20(1), 53-70.

Hurley, K. F., McKay, D. W., Scott, T., & James, B. (2003). The supplemental instruction project: Peer-devised and delivered tutorials. Medical Teacher, 25(4), 404–407.

Iglesias Pérez, M.C.; Vidal-Puga, J.; Juste, M.R.P. (2020). The role of self and peer assessment in Higher Education. Stud. High. Educ., 47, 683–692

Igarashi, T., Takai, J., & Yoshida, T. (2005). Gender differences in social network development via mobile phone text messages: A longitudinal study. Journal of Social and Personal Relationships, 22, 691-713.

Junco, R., & Cotten, S. R. (2012). No A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance. Computers and Education, 59, 505–514. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.023

Kang, I., Bonk, C.J., & Kim, M. -C. (2011). A case study of blog-based learning in Korea: Technology becomes pedagogy. The Internet and Higher Education, 14(4), 227–235.

Kavanoz, S. & Yüksel, G. (2010). An investigation of peer-teaching technique in student teacher development [Special issue]. The International Journal of Research in Teacher Education. 1, 1-19.

Kim, B. (2001). Social Constructivism.. In M. Orey (Ed.), Emerging perspectives on learning, teaching, and technology.

Koçdar, S., & Karadağ, N. Uzaktan öğrenenlerin akran değerlendirmesine yönelik görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 168-190.

Lenhart, A., F, K., Smith, A. & Zickuhr, K. (2010). Social media & mobile internet use among teens and young adults. Millennials. Pew internet & American life project. Erişim adresi: http://www.socialcapitalgateway.org/content/paper/lenhart-purcell-k-smith-zickuhr-k-2010-social-media-and-young-adults-pew-internet-amer

Lenhart, A., Ling, R., Campbell, S. & Purcell, K. Teens and Mobile Phones. Washington, DC: Pew Research Center's Internet & American Life Project. Erişim adresi: http://www.pewinternet.org/2010/04/20/teens-and-mobile-phones/

Lister-Landman, K. M., Domoff, S. E., & Dubow, E. F. (2017). The role of compulsive texting in adolescents' academic functioning. Psychology of Popular Media Culture, 6(4), 311.

Liu, E. Z., Lin, S. S., Chiu, C. & Yuan, S. (2001). Web-based peer review: The learner as both adapter and reviewer. IEEE Transactions on Education, 44, 246–251.

Lladó, A. P., Soley, L. F., Sansbelló, R. M. F., Pujolras, G. A., Planellad, J. P., Roura-Pascuale, N., et al. (2014). Student perceptions of peer assessment: An interdisciplinary study. Assessment & Evaluation in Higher Education, 39(5), 592–610.

Lu, X., Katoh, T., Chen, Z., Nagata, T., & Kitamura, T. (2014). Text messaging: Are dependency and excessive use discretely different for Japanese university students?. Psychiatry Research, 216(2), 255-262.

Mazana, M.Y. (2018). Social Media in the Classroom: Whatsapp a New Communication Tool for Enhanced Class Interactions. Business Education Journal (BEJ), 2 (I), 1-8.

McDermott, R., Brindley, G., & Eccleston, G. (2010). Developing tools to encourage reflection in first year students blogs. In Proceedings of the fifteenth annual conference on Innovation and technology in computer science education. 147-151.

MEB (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara: MEB Yayını.

Pope, N. (2001). An examination of the use of peer rating for formative assessment in the context of the theory of consumption values. Assessment & Evaluation in Higher Education, 26, 3, 235–246.

So, S. (2016). Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education. Internet and Higher Education. 31, 32–42. http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.06.001.

Tang, Y. & Hew, K.F. (2017). Is mobile instant messaging (MIM) useful in education? Examining its technological, pedagogical, and social affordances. Educational Research Review, 21, 85-104. http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2017.05.001

Topping, K. J. (2009). "Peer Assessment." Theory into Practice 48 (1), 20.

Topping, K.J., (2005). Trends in peer learning. Educational Psychology 25 (6), 631–645.

Uzun, K., Uluçay, D. (2017). İş ortaminda WhatsApp kullanimi ve kesİntİye uğrama. Selçuk İletişim, 10 (1), 216-231. DOI: 10.18094/josc.3066

Yardım, H. (2009). Matematik derslerinde akran eğitimi yaklaşımının 9. sınıf öğrencilerine etkisi üzerine eylem araştırması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Wheatley, G.H. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning. Science Education, 75(1), 9-21.

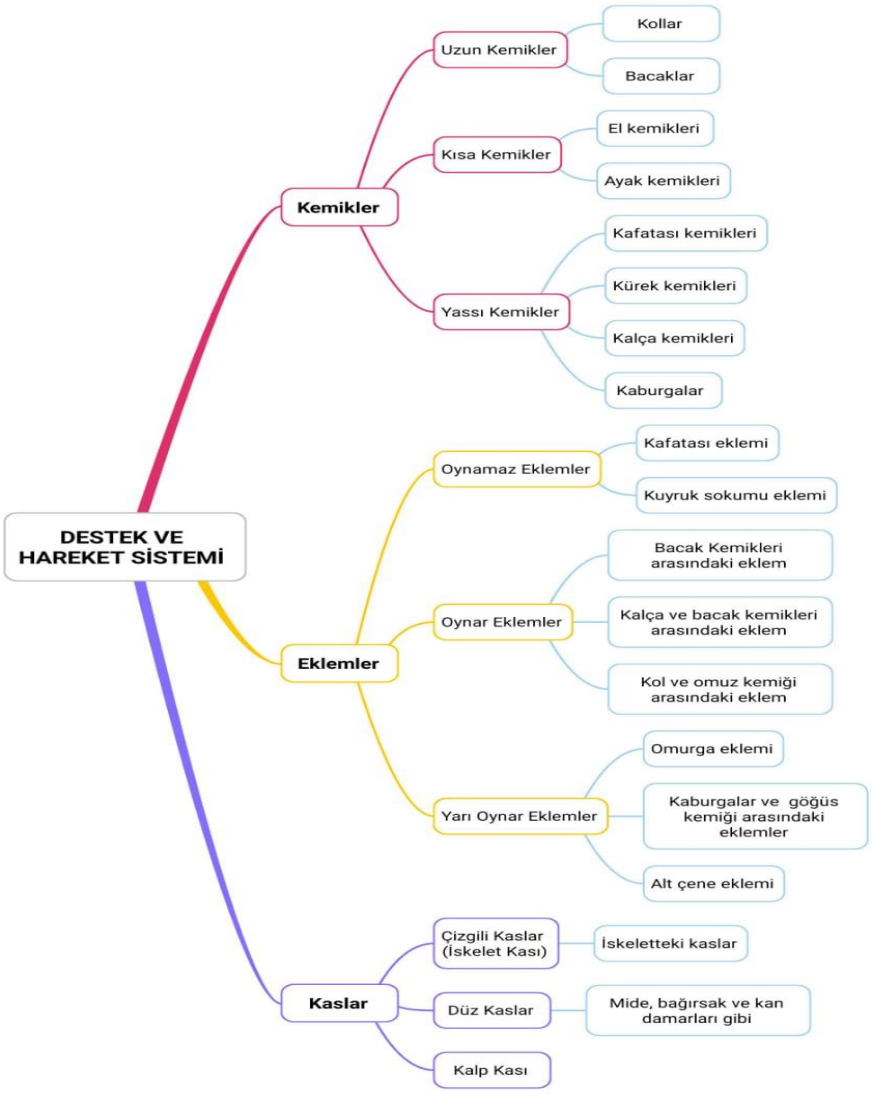
EK: 1- Öğretmen adaylarından birinin hazırladığı dijital hikaye örneği

Şekil 1. Öğretmen adaylarından birinin hazırladığı dijital hikaye örneği https://www.powtoon.com/s/eZraYpj6Tig/1/m

2- Öğretmen adaylarından birinin hazırladığı dijital bulmaca örneği

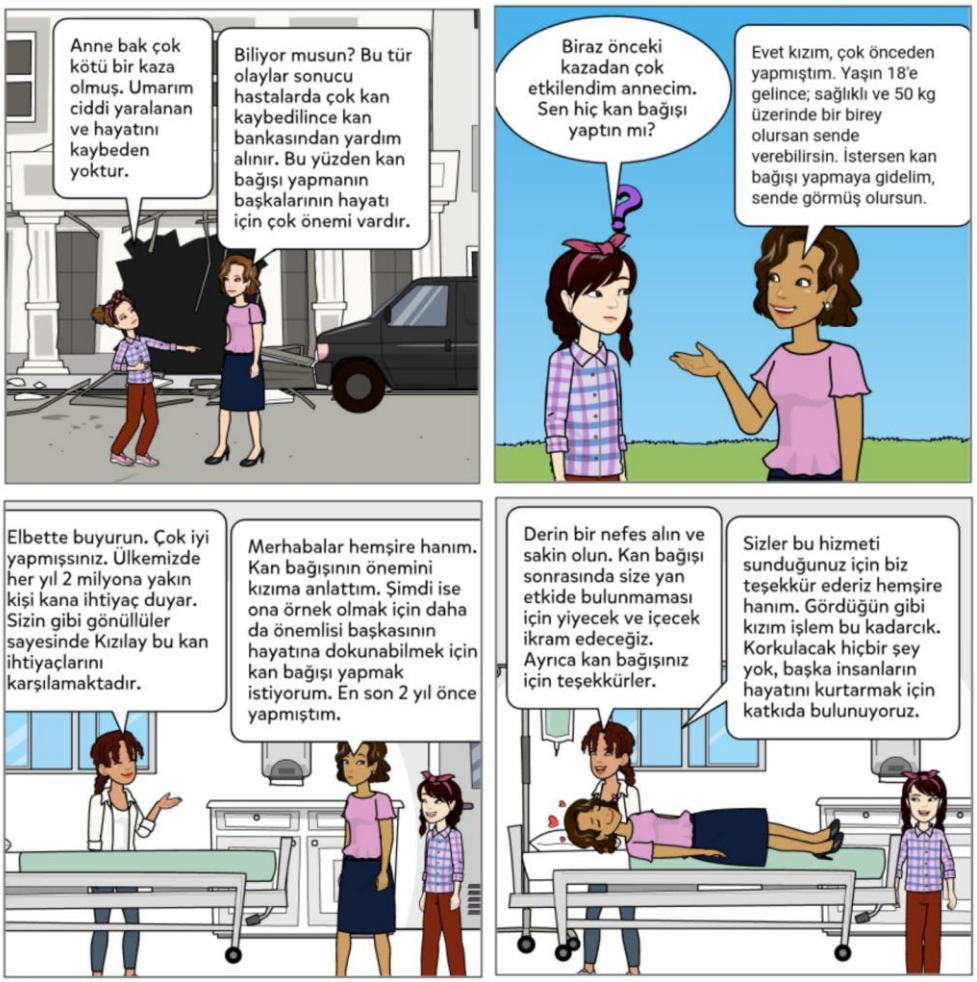
Şekil 2. Öğretmen adaylarından birinin hazırladığı dijital bulmaca örneği https://learningapps.org/display?v=phc962i0v21

3- Öğretmen adaylarından birinin hazırladığı dijital kavram haritası örneği



Şekil 3. Öğretmen adaylarından birinin hazırladığı dijital kavram haritası örneği

4- Öğretmen adaylarından birinin hazırladığı dijital karikatür örneği

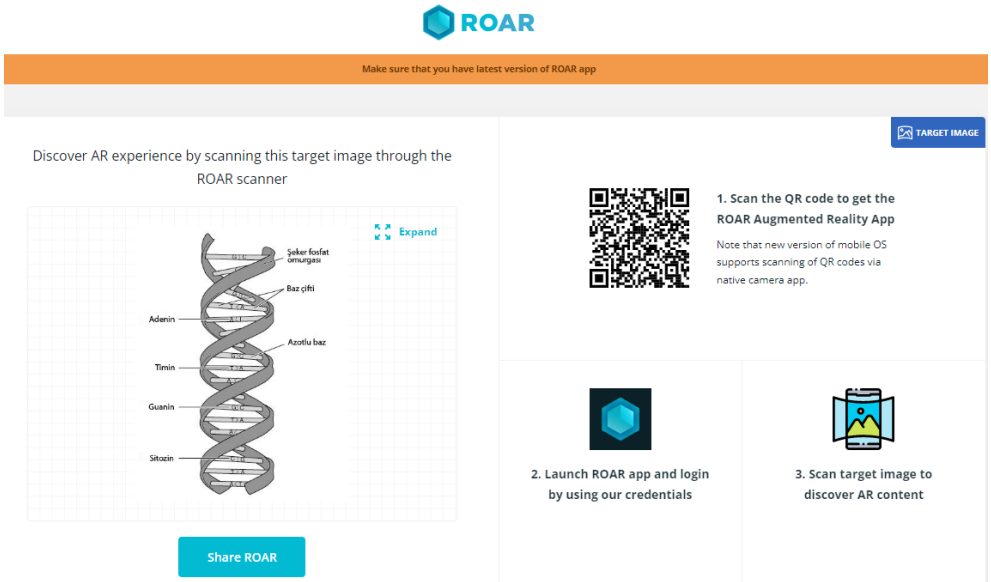


Şekil 4. Öğretmen adaylarından birinin hazırladığı dijital karikatür örneği

5- Öğretmen adaylarından birinin hazırladığı dijital afiş örneği

Şekil 5. Öğretmen adaylarından birinin hazırladığı dijital afiş örneği

6- Öğretmen adaylarından birinin hazırladığı artırılmış gerçeklik örneği. Kazanım: *DNA'nın yapısını model üzerinde gösterir.*



Şekil 6. Öğretmen adaylarından birinin hazırladığı artırılmış gerçeklik örneği

https://theroar.io/gallery/?item=augmented-reality-139499-NewARexperience-by-T%C3%BCrkanY%C4%B1ld%C4%B1znull&type=TARGET_IMAGE&ownerId=88540

https://theroar.page.link/?link=https%3A%2F%2Ftheroar.io%2Fgallery-en%2F%3Fitem%3Daugmented-reality-139440-NewARexperience-by-Haticekayanull%26type%3DTARGET_IMAGE%26isPublic%3Dfalse%26ownerId%3D88505&apn=com.roar.scanner&amv=1080410031&isi=1045561660&imv=240&ibi=com.dynamix.roarviewer&efr=1

GAGNE'NİN 9 ADIMINA GÖRE WEB TABANLI ÖĞRENME ORTAMI İLE HAZIRLANAN MİKRODENETLEYİCİ DERSİ İÇERİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Mehmet Akif OCAK*

Abdullah Alper EFE**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Gagne'nin Öğretimin 9 adımını kullanarak, web tabanlı öğrenme ortamında hazırlanan Mikrodenetleyiciler Dersi içeriğinin meslek lisesi elektrik-elektronik teknolojisi alanında öğrenim gören öğrencilerin seviyesine uygun olarak geliştirmektir. Mikrodenetleyiciler dersinin içerik bakımından zor anlaşılır olması ve zenginleştirilmiş e-içerik üretiminin az olması, diğer taraftan Web Tabanlı Öğrenme ortamıyla yapılan çalışmaların yetersiz olması bu ders için içerik geliştirme ihtiyacını daha çok artırmıştır. Bu bakımdan, mikrodenetleyici dersinin öğretiminde hazırlanan içerik farklı araştırmacılar tarafından rahatlıkla kullanılabilir. Web temelli içeriğin geliştirilmesi için Articulate StoryLine 2 programı kullanılmıştır. Hazırlanan hikâye tahtalarına göre detaylı olarak sayfa hareket planları çıkartılmıştır. Ayrıca, destekleyici olarak, kullanılacak metin içeriği, videolar, görseller, animasyon ve sunumlar gibi öğrenme öğeleri belirlenerek kullanım sırası ve yerleri belirlenmiştir. Kullanıcıların dikkatini çekmek adında, ana ekran tasarımına önem verilmiş, her hafta için farklı renk tasarımı kullanılarak öğrencilere rehberlik yapılmıştır. Her deney için hazırlayıcı teorik bilgiler, kullanılan malzemeler, deneyin çalışması ve kodların anlatımı videoları çekilip Camtasia 9.0 programıyla düzenlendikten sonra ÖYS sistemine yüklenmiştir.

Anahtar kelimeler: Gagne'nin 9 adımı, dikkat çekme, web tabanlı öğrnme, mikrodenetleyici, içerik

* Gazi Üniversitesi, maocak@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8405-1574

** Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi, sn.alperefe@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7561-6745

GİRİŞ

Web Temelli olarak verilen Mikrodenetleyici dersinin Gagne'nin 9 adımına göre içerik geliştirilmesi süreci aşağıdak gibi yürütülmüştür:

1) <u>Öğrencilerin dikkatinin çekilmesi</u>

Katılımcıların dikkatini çekmek, motivasyonu sağlamada ilk adım olarak düşünülür. Bu açıdan, çalışmada hikâye anlatma, şaşırtıcı sözler söyleme, belirsiz durumlar yaratma gibi algısal uyarımlar ile soru sorma, bilgi transferi sağlama vb. adlandırılan uyarılar kullanılmaya çalışılmıştır (Şimşek, 2011). Öğrenen baştan sona yönlendirilerek iş ve işlemleri her deney için ayrı ayrı anlatılmış, ÖYS login olma vb. süreçler aktarılmış, ayrıca etkinlikler için yönlendirme yapılmıştır. Deneylere ilişkin temin edilecek malzemeler, devre şemasına göre bağlantıların nasıl yapılacağı, devrenin yazılımı ve kod arası açıklamaları ile kullanıcıya rehberlik yapılmıştır. Belirlenen içerikle ilgili konu alanı uzmanları belirlenmiştir. Sunulacak içeriğin ana başlıkları, detaylar ve örneklerden oluşan alt başlıklar ve kavramlar belirlenmiştir. Öğrencinin kullanım esnasında gerçekleştireceği temel görevler planlanmıştır. Bu görevler hazırlanırken konunun öğrenme hedefleri esas alınmıştır (Dursun ve Odabaşı, 2017). Web Tabanlı Öğretim ortamlarında geliştirilecek olan dersin ana hatlarının oluşturulması, kavram dizgelerinin (mind map) hazırlanması, akış şeması ve hikâye tahtalarının (story board) geliştirilmesi tasarım sürecinde kolaylık sağlamaktadır (Yalın, 2008).

2) <u>Öğrenenlere hedeflerin söylenmesi</u>

Bu çalışmada hedef kitlenin belirlenen amaç ve hedeflerden haberdar olması adına farklı öğretimsel yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Ayrıca aşağıda sunulduğu gibi dersin amacı ve kazanımlar da hedef kitleye detaylı olarak anlatılmıştır. Dersin Amacı: Öğrenciye mikrodenetleyici ile dijital ve analog çeşitli sistem kontrolleri yapma ile ilgili bilgi ve becerilerin edindirilmesi hedeflenmiştir. Gagne'ye (1992) göre zihinsel beceriler basitten karmaşığa doğru şu şekilde sıralanmıştır: işaret öğrenme, uyarıcı davranım arasında bağ kurma, basit zincirleme, sözel bağ kurma, ayırt etmeyi öğrenme, kavram öğrenme, ilke öğrenme, problem çözme (Gagne, Briggs, ve Wager, 1992). Kazanımlar: Öğrenciye mikrodenetleyici programlama ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca her hafta için çıkarılan detaylı kazanımlar arayüz üzerinden öğrencinin bilgisine sunulmuştur. İstenen Durumlar: Öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttırılması, davranışın ortaya çıkarılarak geri bildirimin ve bilgi transferinin sağlanması, akademik başarılarının yükseltilerek öğrenmede kalıcılığın sağlanmasıdır.

Seçilen araç ve gereçlerin uygun olması öğrencilerin ihtiyacına ve var olan kaynakların uygunluğuna göre belirlenmiştir. "Butonlu LED Kontrolü", "Trafik Lambası Uygulaması", "DA Motor Kontrolü" ve "Adım Motor Kontrolü" uygulamaları gerçekleştirme genel amacının alt amaçları çıkarılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda öğrenenlerin bilişsel öğrenme alanında bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarında yeterliliklerini sağlamak üzere içerikler organize edilmiştir. Videolarda düz anlatım yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca psikomotor öğrenme alanlarına hitaben de geliştirilen etkileşimli animasyonlarla o haftanın konusuna ilişkin devre benzetim ortamında öğrenciye sürükle bırak yöntemiyle kurdurulmuştur. Belirlenen içeriğin düzgün bir şekilde oluşturulması kadar türü ve biçimi de önemlidir. İçerik düzenlemesi yapılırken konular ya da içerik birimleri belirli ilkelere göre dizilmektedir. Bu öretim ilkelerini; bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, yalından karmaşığa, somuttan soyuta, yakından uzağa, öncekilerden sonrakilere, önemliden önemsize, bütünden parçaya, benzerlikten farklılıklara, süreçlerden ürünlere, sorunlardan çözümlere, kuramdan uygulamaya şeklinde ele almak mümkündür (Şimşek, 2011).

Araştırma kapsamında 4 haftalık bir süreci içeren Mikrodenetleyiciler ile Dijital ve Analog işlemlerin alt konusu 4 Deney için amaç, hedefler, kazanımlar ve alt konular belirlenmiştir. Çalışmada öğretim modeli ve içeriklerin sunumu için Gagne'nin 9 adımlı Öğretim Modeli esas alınmıştır. Gagne hem davranışçı hem de bilişsel yaklaşımı benimsemiş bir kuramcıdır (Gagne, Briggs, ve Wager, 1992). Gagne'ye göre öğretim, içsel öğrenme süreçlerini destek olmak için oluşturulan dış etkinliklerin organize edilmesidir (Fer, 2015). MEB (2018), öğretim programında Mikrodenetleyiciler ile dijital işlemler ve Mikrodenetleyiciler ile analog işlemler başlığı altında; Buton ile led kontrolü, Trafik Lambası Uygulaması, Adım Motor Uygulaması, DA Motoru Uygulamasına ait amaç ve hedefler çıkarılmış, belirtke tablosunda belirtilmiş ve detaylı olarak uygulama planında maddelenmiştir. Mevcut öğrenme ortamı, öğrencilerin birbirleriyle etkileşime geçtiği ve geri bildirim düzeyinin yüksek olduğu bir yaklaşıma göre kurgulandığından; diğer bir deyişle öğrenci merkezli yaklaşım esas alındığından 4 haftalık programın her haftası neticesinde öğrencilerin kendilerinden beklenilen yeterliklerden neleri yapabildikleri önemlidir. Öğrenme kazanımlarını bilmek öğrencinin öğrenme sorumluğunu arttırmaktadır.

3) Önceki bilgilerden yararlanılması

Öğrencilerin ön bilgilerinin tespit edilmesi ve istenen durumun ortaya konma sürecidir. Var olan problemlerin tespit edilmesi ortamdaki probleme na-

sıl bir çözüm yolu getirileceğini kolaylaştırır (Ocak, 2011). Şimşek (2011), ihtiyaç yani gereksinim ifadesini öğretim tasarımı çerçevesinde "var olan durum ile olması istenen durum arasındaki boşluk" olarak tanımlamıştır (Şimşek, 2011). Benzer şekilde Yalın (2008), olması istenen durum ile var olan durumun farkı olarak ifade etmiştir. *Var olan durumda nasıl öğreniyorlar, ders nasıl anlatılıyor?* Genel olarak matematik işlemler ve sayı dönüşümleriyle ilgili öğrencilerin hesaplama güçlüğü çektikleri, derse odaklanma sorunu yaşadıklarını, ilk başta basit uygulamaları öğrencilerin kendi tasarladıkları baskı devre kartı ile yaptıkları, derse giren öğretmenlerce belirtilmektedir. Öğrencilerin seviyesine göre müfredattaki uygulamaların ağır geldiği, anlama güçlüğü çektikleri ifade edilmektedir. Öğrenci özellikleri ve önbilgi düzeylerini dikkate almaksızın öğretimin tasarlanmış olması, konunun gerçek yaşamla ilişkilendirilememesi gibi durumlar başarı düzeyine olumsuz etki etmektedir. *İstenen duruma erişmek için gerekli amaç ve hedefler, kazanımlar neler?* Web tabanlı öğrenme ortamında sunulan daha fazla duyuya hitap eden zenginleştirilmiş içeriklerle öğrencilerin dikkatini çekilmesinin ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasının daha kolay olabileceği düşünülmektedir.

4) <u>Öğrencilere içeriğin gösterilmesi</u>

Öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılık durumlarını analiz edebilmek için yeterli miktarda bir zaman aralığı ve içerik belirlenmesi gerekmektedir. Ders konuları içerisinden basit karmaşığa doğru giden bir tertip içerisinde haftalık 2 şer ders saati olmak üzere 4 haftalık bir program teşkil edilmiştir. Deney grubuna Gagne'nin Öğretim Modeline göre davranışcı ve bilişsel yaklaşım ilkelerini esas alarak her hafta bir deney anlatımı ve uygulaması yaptırılmıştır. Ayrıca gruplar kendi içlerinde alt gruplara ayrılarak öğrenme yönetim sistemi üzerinde işbirlikli öğrenme yöntemine dayanan tartışma formu, soru-cevap ve kısa test çalışmaları yapma imkânı buldukları bir ortam sağlanmıştır. 4 Haftalık Program Konuları: Buton ile LED Kontrolü, Trafik Lambası Uygulaması, DA Motor Uygulaması ve Adım Motor Uygulaması olarak belirlenmiştir.

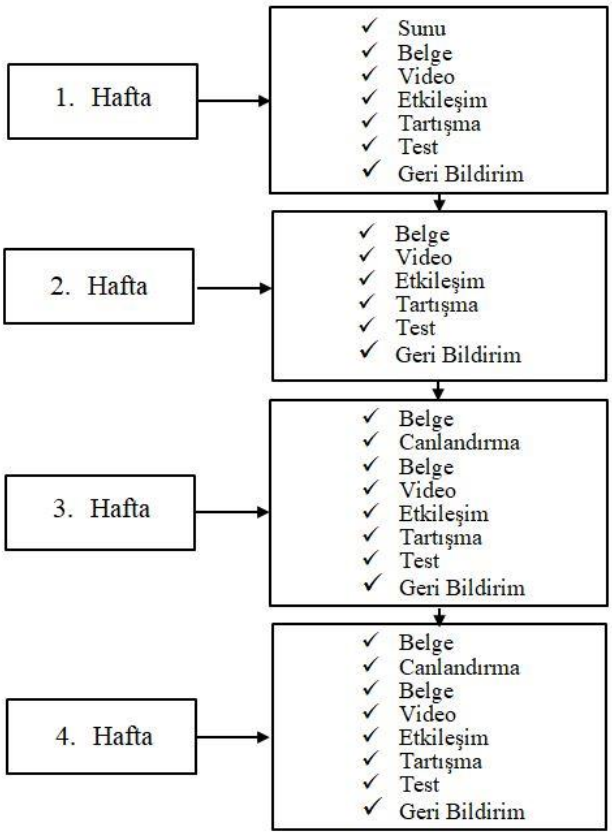
Yukarıdaki konulara ilişkin kullanılacak malzeme listesi, devre bağlantı şeması, uygulama yazılımları hazırlanarak sunulmuştur. Ayrıca sunulan uygulama planında hafta hafta tarihli olarak sunulan içerik ve faaliyetler belirtilmiştir. Web Tabanlı Öğrenme ortamındaki öğrenme etkinlikleri öğrenenlerin kolay anlayacağı küçük parçalara bölünmüş, içerik mantıksal bir şekilde sıralanarak sunulmuştur.

Bu uygulamada öğrenme ögelerini belirlemek amacıyla tasarım aşamasında geliştirilen ders planları için aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurulmuştur:

1. Hedefler, öğrenme çıktıları ve ölçülebilir hedefler yönünden tanımlanmıştır.
2. Geliştirilecek bilgi, beceri ve tutumlar belirlenmiştir.
3. Kullanılacak stratejiler ve kaynaklar belirlenmiştir.
4. İçeriğin yapısı, sıralaması, sunumu ve yoğunluğu belirlenmiştir.
5. Değerlendirme yöntemleri öğrenme hedefleriyle uyumu sağlanmıştır.
6. Beklenen sonuçlar ve değerlendirme ölçümleri arasında tutarlılık vardır (Akkoyunlu, Altun, ve Soylu, 2008).

Bu aşamada Web Tabanlı Öğrenme ortamında sunulacak öğrenme öğeleri; eğitim yazılımı, video, sunum, testler, ses kaydı, animasyon gibi içerik birimlerinin hangilerinden önce ya da sonra geleceği, öğrenilen bir içerik biriminin başka bir içerik ögesinin öğrenilmesini kolaylaştırıp kolaylaştırmayacağı ve içerik birimlerinin aşamalı, bağımsız ya da sıralı bir yapıya sahip olup olmadığı irdelenmiştir. Şekil 1'de haftalık içerikler sıralı olarak sunulmuştur.

Hazırlanan öğretim materyalleri öğretim hedeflerinin bilişsel alanında olmasından dolayı Bloom taksonomisinde uygulama düzeyine uygun olarak geliştirilmiştir. Akkoyunlu (2008), öğrenme ortamında öğretim hedeflerini tanımlarken bilişsel alan için gözlenebilir eylemleri Bloom taksonomisindeki 6 basamağın açılımları ile detaylı olarak belirtmiştir [60]. Öğrenciler hedef davranışları bilgi düzeyinde tanımlama, hatırlama, fark etme, ilişkilendirme gibi bilginin hatırlanması, kavrama düzeyinde sınıflama, açıklama, özetleme gibi kişinin kendi kelimeleriyle bilgiyi yorumlaması, Uygulama düzeyinde seçme, hazırlama, gösterme, kullanma gibi bilginin yeni durumda kullanılması olarak gözlemlenebilir eylemleri yapmada yeterli olmaları hedeflenmiştir.

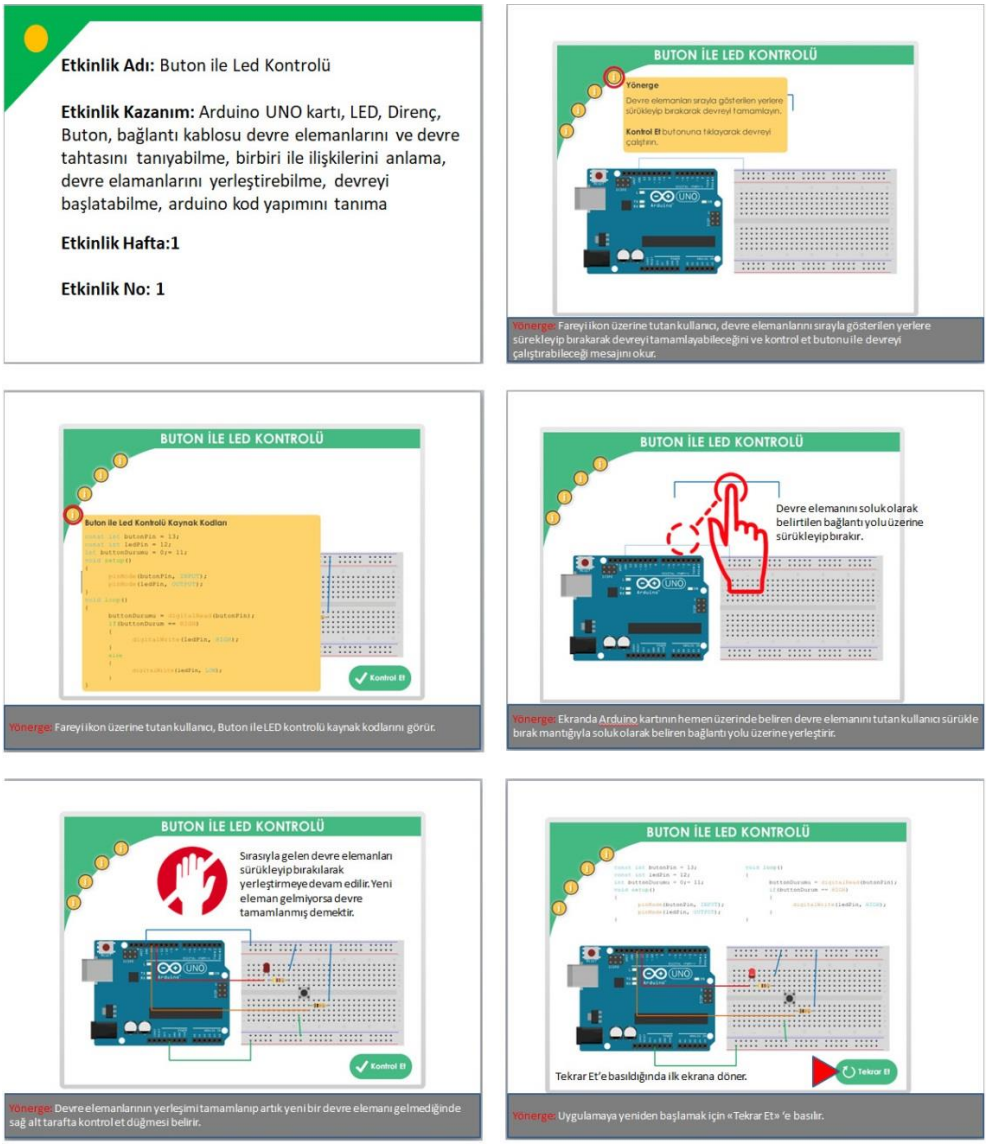


Şekil 1. Öğrenme öğelerinin belirlenmesi ve sıralanma modeli

Tasarım aşamasında gerçekleştirilen çıktılardan bir tanesi de gerekli olan hikâye tahtalarının hazırlanmasıdır. Hikâye tahtası, video, animasyon, yazılım geliştirme, web tasarım, öğretim tasarımı veya etkileşimli içeriklerin nasıl oluşturulacağına ilişkin düzenlenmiş birbirini izleyen veya dallanmalı bir yapıda olan görsellerdir. Görselleştirilen ekranlar arasındaki geçiş ve bağlantıların adım ve sıraları belirlenir. Böylece üretim öncesinde çıkabilecek problem ve eksiklikler de daha kolay fark edilir. Hikâye tahtaları geliştirme aşamasında yapılacak olan materyal ya da araç gereç için ön taslak olarak hazırlanır. Önce bir hikâye tahtası şablonu oluşturulur. Ekranda yer alacak her bir öğe (başlık, resim, açıklama, video, vb.) ekrandaki yerleşim yerleri ile birlikte çizilir.

Bunlarla ilgili detaylı açıklamalar yapılır. Bu açıklamada videonun nasıl olacağı, ya da görselin nasıl bir görsel olması gerektiği, nasıl bir etkileşimin olacağı gibi durumlar belirtilir. Bu çizimler bir kâğıt üzerinde basit karalamalar

şeklinde olabileceği gibi powerpoint benzeri ekran ve sahne yapısında olan programlar ile de hazırlanabilir. Mevcut çalışmada 4 Deney için 4 senaryo oluşturularak etkileşimli eğitim yazılımı üretilmiştir. Örnek olarak 1. haftanın etkileşimli ortamda deney uygulaması yazılımı öncesi geliştirilen hikâye tahtasından seçilen ekran görüntüleri Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Etkinlik1 Buton ile LED Kontrolü Hikâye Tahtası örnekleri

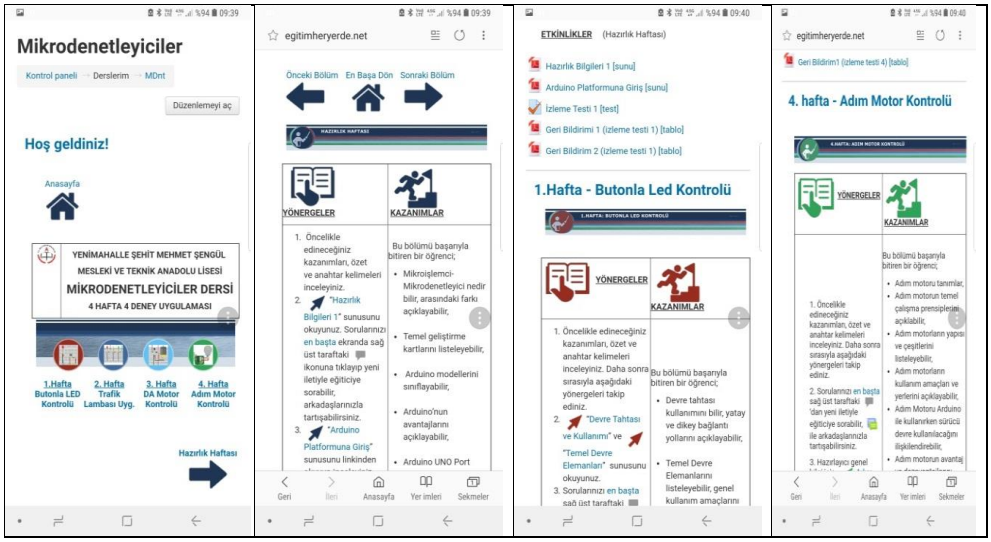
Senaryoya göre ekran ekran detaylı hareket planları çıkartılmıştır. Ayrıca destekleyici olarak kullanılacak metin içeriği, videolar, görseller, animasyon ve sunumlar gibi öğrenme öğeleri belirlenerek kullanım yerleri ve sırası belirlenmiştir. İçerik oluşturmak için kullanılan eğitim yazılımları etkileşimli animasyonlar, benzetim, video, görsel, ses, metin, ölçme araçları gibi amaçlarla kullanılmaktadır. Video geliştirme ve düzenleme aracı olarak Camtasia 9.0 programı kullanılmıştır. Canlandırmalar oluşturulurken Photoshop CS6 programı kullanılmıştır. İzleme testleri oluşturulurken ise moodle'ın soru bankası modulü kullanılmıştır. Mevcut uygulamada etkileşimli içeriklerin oluşturulmasında Articulate Storyline 2 programı kullanılmıştır.

Articulate Storyline: Etkileşimli görsel eğitim yazılımları, e-öğrenme materyalleri üretmeye yarayan bir platformdur. Web veya mobil ortam için projeyi dışa dosya olarak verebilir. Scorm formatını da destekler. Scratch veya powerpoint gibi programlardan içe dosya aktarılmasına izin verir. Sahne ve slayt yapısındadır. Kullanıcılar tanımlanan görevleri gerçekleştirdiğinde kurgulanan farklı içeriğin gösterimi tetiklenmektedir. Nesneleri, kullanıcıların eylemlerine tepki verir şekilde ayarlanır. Görseller, ses kayıtları ve video içe aktarımına imkân verir. Gözden geçirme sorularına ve küçük quiz ve değerlendirme yapılmasını da sağlar. Sezgisel tanıdık arayüzü kolay kullanımını sağlamaktadır. Oluşturulan içerikler çoklu formatta yayınlanarak PC, masaüstü ve mobil ortamda açılması da desteklenmektedir (Articulate, 2018).

Genel yapısı CSS çatısı üzerine kurulmuş olan Bootstrap, MontageJS, Gumby, Bootflat vb. teknolojilerle web sayfalarının duyarlı (responsive) ve uyumlu (adaptive) görünmesi sağlanır. Böylece web sitesinin açıldığı cihazın ekran genişliğine göre (masaüstü, dizüstü, tablet, mobil) yeniden şekillendiği dinamik tasarıma dönüştürme işlemi gerçekleştirilir. Bu teknolojilerden yaygın olarak kullanılan Bootstrap teknolojisi çıkış noktası mobil cihazları inceleyen ve javaScript ve CSS birleşimi olan melez bir yapıdadır (Gelişken, 2018). Kullanıcının ekranı dar ise site ona göre biçimlenir ya da ekran geniş ise site geniş ekrana göre biçim alır.

Bootstrap CSS ve JS dosyalarından oluşur. HTML sayfaları yüklendiğinde JS dosyaları hazır hale gelir ve CSS stilleri sayfaya yüklenerek site bootstrap mantığına kavuşmuş olur. Bu çalışmada kullanılan moodle sistemi duyarlı tasarıma sahiptir. Böylece sisteme hangi ekrandan girilirse kullanıcının ekranına göre sistemin tasarımı en uygun görünecek şekilde değişmektedir. Bootstrap sayesinde hem arayüz bileşenleri hem de genel tasarım çok basite indirgenmektedir. Diğer taraftan web sayfası her türlü cihaz boyutuna uyum sağlamaktadır

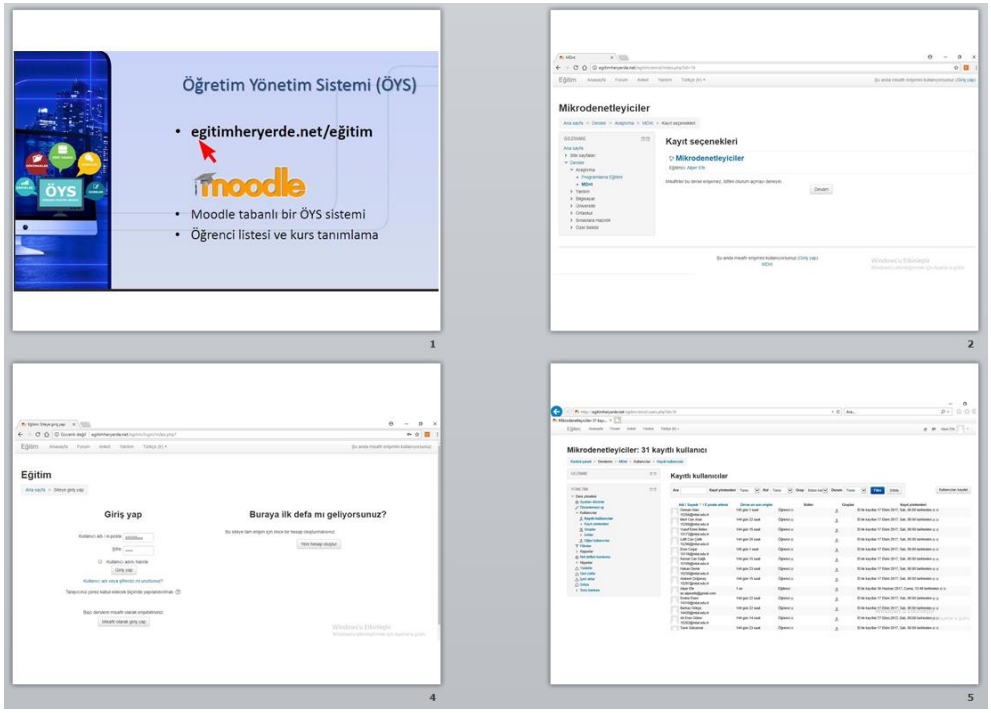
(Şekil 3.). Mobil cihazlar her yerde her zaman öğrenmeyi kolaylaştıran özelliktedir. Bu bağlamda özellikle ortaöğretim çağında mobil telefon kullanımı çok sık olduğundan sistemin mobil cihazlarla uyumlu olması önem arz etmektedir.



Şekil 3. Mobil Ekran Görüntüleri

Çalışmada da duyarlı ve uyumlu tasarım özelliği taşıyan bir tema tercih edilmiştir. Moodle Öğretim Yönetim sistemi bootstrap teknolojisini barındıran temalara da sahiptir. Diğer bir deyişle moodle aynı anda HTML5, javaScript, CSS kodlarını çalıştırarak web sayfa tasarımına imkân verilmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi responsive ve adaptive web sayfa özelliğini sağlayan bootstrap dışında da farklı teknolojiler mevcuttur. Örneğin, CardinalCSS, PowertoCSS, Foudation, HTML KickStart, Pure, Bootflat vb. Ancak bootstrap adı geçen teknolojiler arasında en yaygın olması ve belli bir standartta gelişmeye devam etmesi nedeniyle duyarlı tasarımlarda sıklıkla tercih edilmektedir.

Tasarım aşamasında elde edilen tasarım planına uygun olarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencileri için kullanıcı adı ve şifre bilgileri tanımlanmıştır. Öğrenme ortamında kontrol ve deney gruplarında kullanılacak dersnotu, sunu, belge, animasyon, video, izleme testleri, öğrenme hedeflerine uygun olarak geliştirilmiştir. Böylece öğrenme ortamı uygulamaya hazır hale getirilmiştir. ÖYS giriş ve öğrenci kayıt ekranı görüntüleri ise aşağıda verilmiştir (Şekil 4).



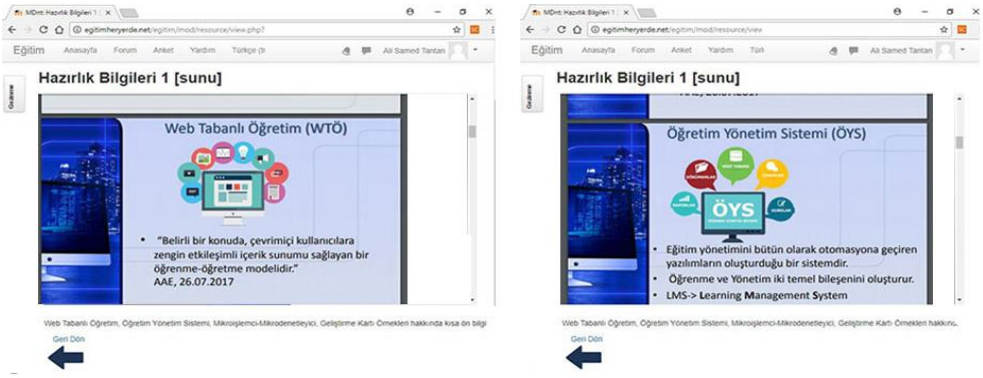
Şekil 4. ÖYS giriş ve öğrenci kayıt ekranı görüntüleri

Kullanıcıların eğitim içeriğini daha rahat takip etmesi, dikkat ve ilginin canlı tutulması amacıyla ana ekran tasarımına önem verilmiş, her hafta için farklı renklendirme yapılarak öğrenenin bulunduğu haftayı takip etmesini kolaylaştıracak izleme yolu ile rehberlik yapılmıştır.

Moodle Öğretim Yönetim Sistemi alt yapısı kullanılan platformda 4 deneye karşılık gelen içerikler haftalık modüller şeklinde yerleştirilmiştir. Sistemdeki öğrenme süresi 1 hafta oryantasyon, 4 hafta eğitim ve 1 hafta da değerlendirme olmak üzere toplamda 6 hafta şeklinde tasarlanmıştır. Sisteme öğrencilerin kayıt edilmesi, takibi, sunum, alıştırma, tartışma, mesajlaşma, kısa testler araştırmacı tarafından yapılmıştır. Sistemde yer alan video ve etkileşimli içerikler moodle sistemine SCORM paketli olarak yüklenmiştir. Öğretim modeli olarak Gagne'nin 9 Adımlı modeli benimsenmiştir.

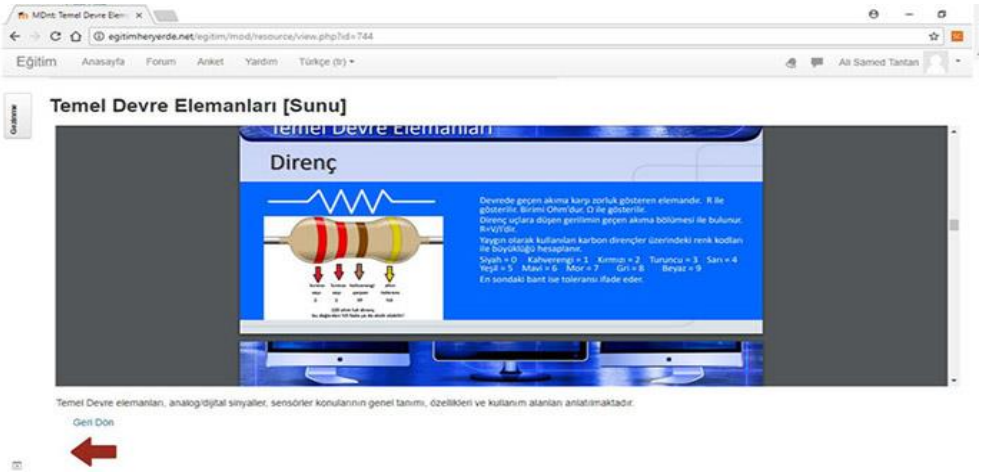
http://egitimheryerde.net/egitim/enrol/index.php?id=16 adresinden açılan pencerede devam linkine tıklayıp, kullanıcı adı ve şifre girildikten sonra ana ekran ile karşılaşılmıştır. Hafta hafta sıralı olarak uygulama takvimine göre eğitim içeriklerine erişilmiştir. Öğrenciler kişiye özel olarak oluşturulmuş kul-

lanıcı adı ve şifre ile ÖYS portaline giriş yapmışlardır. Geliştirilen öğrenme ortamında öğrencilere ön test ve oryantasyon çalışmaları yapılmıştır. Bu bağlamda araştırma grubu öğrencilerine Web Tabanlı Öğretim ve Öğretim Yönetim Sistemi hakkında genel bilgiler sunulmuştur. Konuyla ilgili hazırlanan içeriklerden örnek görüntüler aşağıda verilmiştir (Şekil 5).



Şekil 5. Geliştirilen öğrenme ortamı hazırlık bilgileri dokümanından ekranlar

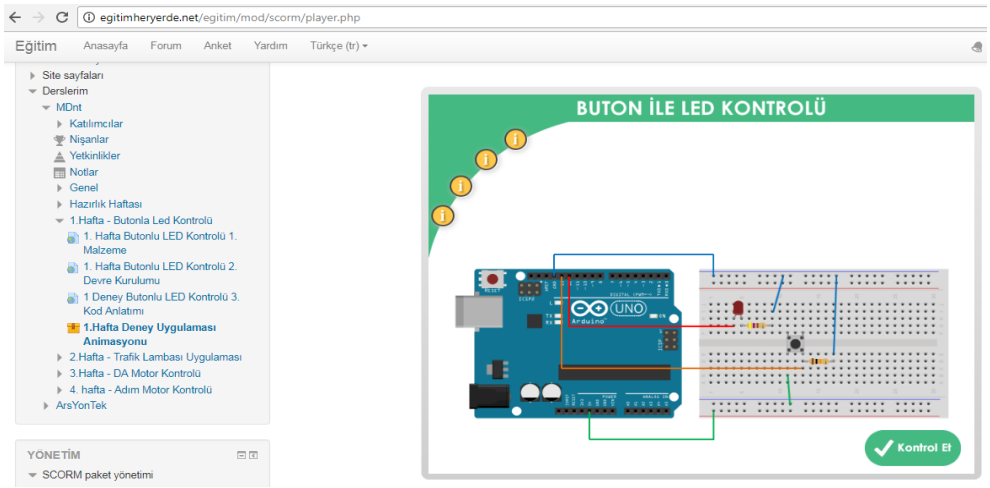
Birinci hafta içeriklerinde temel devre elemanları dokümanı ile bağlantı kabloları, direnç, buton, diyot, LED, kondansatör, DA Güç kaynağı, transistor, entegre, analog/dijital sinyaller ve sensörler hakkında temel bilgiler verilmiştir (Şekil 6).



Şekil 6. Devre tahtası ve temel devre elemanları dokümanından ekranlar

Butonlu Led Kontrolü olan 1. Hafta deneyinde öğrenciler devre tahtası kullanımı ve temel devre elemanlarını, bağlantı kablolarının kullanımını, analog ve dijital sinyal özelliklerini kavramışlar sensörler konusunda genel bilgi almışlardır. Arduino ile bir LED'in nasıl yakılacağını ve buton kontrolünün nasıl yapıldığını öğrenmişlerdir. Araştırmanın saha uygulaması 6 haftalık bir sürede tamamlanmıştır. Her hafta sunulan belirtke tablosunda yer alan amaç ve hedeflere uygun olarak geliştirilmiş bir deney anlatılmıştır. Daha önce ekran görüntüleri paylaşılarak açıklandığı gibi her deney için hazırlayıcı teorik bilgiler, kullanılan malzemeler, deneyin çalışması ve kodların anlatımı videoları çekilip Camtasia 9.0 programıyla düzenlendikten sonra ÖYS sistemine yüklenmiştir. Ayrıca her deney için Articulate Storyline 2 içerik üretim yazılımı ile sürükle bırak mantığında çalışan etkileşimli uygulamalar oluşturulmuştur.

Birinci haftanın etkinliğini açmadan önce ana ekranda yönerge sembolü görsek olarak konarak göz atılması gerektiğine dikkat çekilmiştir. İkinci aşamada giriş butonuna basıldığında aşağıdaki ekran devre tahtası boş olarak gelmektedir (Şekil 7). Sol üst taraftaki sarı yuvarlaklı yönergeler bölümünde etkileşimin kullanımı, kurulan devrenin test edilmesi, yeniden başlatılması, kullanılan malzemeler, kaynak kodları üzerine tıklandığında açılmaktadır. Devre doğru olarak kurulduğunda kontrol et buton aktif olur. İlk aşamada buttonDurumu LOW olarak tanımlandığından LED sönük konumdadır. Butona basıldığında digitalRead(butonPin) komutu ile buttonDurumu HIGH olarak okunacağından LED yanar.



Şekil 7. 1. Hafta, Butonlu Led Kontrolü için geliştirilen etkileşimli çevrimiçi uygulama

İkinci haftanın etkileşimli etkinliğinde ise Trafik Lambası uygulaması sanal ortamda etkileşimli bir şekilde benzetilmiştir. Sırasıyla gelen devre elemanları tahta üzerinde sürükle bırak yöntemiyle doğru yerlerine taşındıktan sonra kontrol et düğmesine basılır. Etkileşimli etkinlikten çıkmak için sağ üst taraftaki etkinlikten çık butonuna basılması gerekmektedir. Kontrol et butonuna basıldığında öncelikle kırmızı LED 10 saniye yanar. Benzer şekilde delay() komutu ile belirlenen sürelere göre LEDlerin yanma süreleri ayarlanır. Örneğin Kırmızı LED söndürülmek istendiğinde digitalWrite(kirmiziPin,LOW); komut satırı ile kirmiziPin LOW yani mantıksal 0V seviyesine çekilir.

Üçüncü haftanın etkileşimli etkinliğinde DA Motor uygulaması web ortamında benzetilmiştir. Ayrıca öğrenci etkileşime yönlendirilmeden önce ana sayfa izlencesinde DA Motor temel çalışma prensibi canlandırma olarak verilmiştir. Devre tahtasında görülen devre elemanları ve bağlantı kabloları doğru yerlerine yerleştirildiğinde kontrol et butonu belirir. Kontrol et butonuna basıldığında fare ile potansiyometrede yapılan değişikliğe göre motor hızının değiştiği gözlemlenir. deger=analogRead(pot); komut satırı ile her 10 milisaniyede bir potansiyometrenin değeri okunmaktadır.

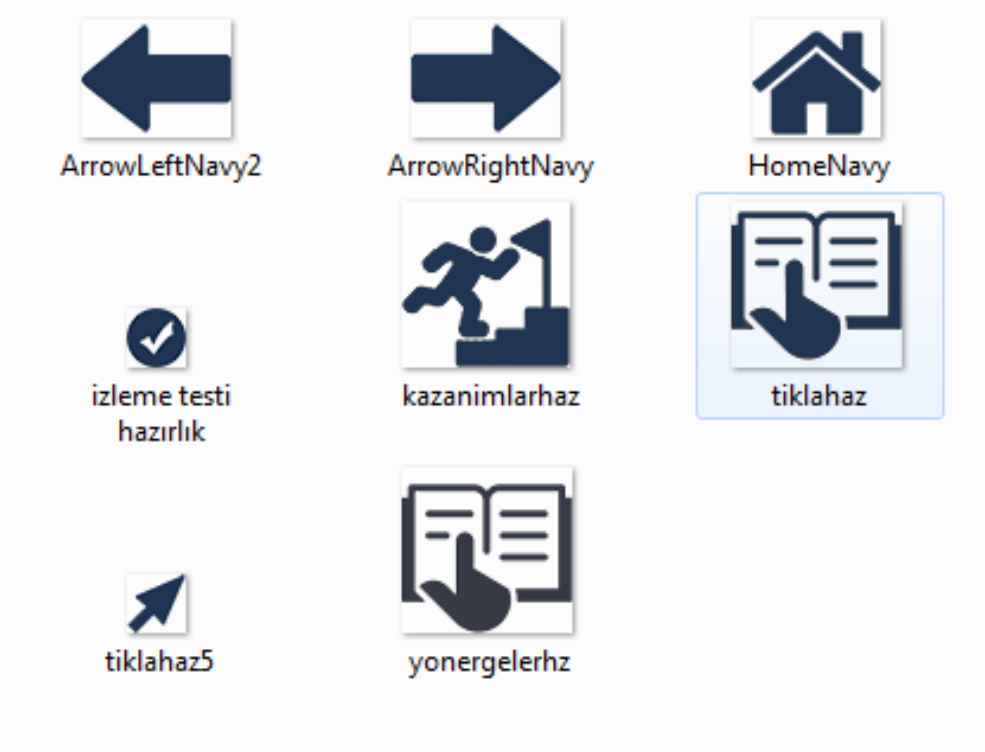
Dördüncü haftanın etkileşimli etkinliğinde ise Adım Motor uygulaması dijital ortamda benzetilmiştir. Etkileşimli etkinlik öncesi ana sayfa izlencesinde Adım Motorun 4 aşamalı 2 fazlı çalışma prensibi canlandırma olarak verilmiştir.28BYJ-48 adım motorunun 4 bobini için 4 kontrol ucuna sahiptir. Kırmızı uç ise motorun besleme voltajının verildiği ortak anot ucudur.

ULN2003A sürücü entegre kartı olarak veya Şekil 16'deki gibi direkt devre kartına entegrenin monte edilmesi suretiyle kullanılabilir. Entegre bünyesinde Darlington bağlantı iki transistör ve iki diyot bulunmaktadır. Devre kurulup kontrol et düğmesine basıldığında adım adım kod satırlarının çalışmasına göre motor hareketi gözlenir. İlk aşamada adimSayisi değişkeni 2048 olarak atandığından saat ibresi yönünde 360°'lik tam turunu tamamlar. 2 saniye bekledikten sonra adimSayisi -2048 atandığından saat yönünün tersinde bir tam turunu tamamlar. Void loop() döngüsü içerisinde süreç tekrarlanmaya devam eder. Uygulamada motor her adımda 360/12=11.25°'lik açı hassasiyetiyle döner.

Deney Grubu öğrencilerinin sisteme giriş, içerik kullanımları ve değerlendirme aşamaları sistem üzerinden takip edilmiştir. Kontrol grubunda ise aynı içerik kitap formatında, geleneksel sınıfiçi yöntemlerle teorik olarak anlatılmış, aynı içeriğe ilişkin klasik yöntemle hazırlamış ders notları öğrencilere dağıtılmıştır.

5) <u>Öğrenmeye rehberlik etme</u>

Gagne (1992)'ye göre öğretim sürecinde bilginin kalıcı belleğe kodlanarak gönderilmesinde öğrenene bazı ipuçları vermek ve yönlendirmeler yapmak suretiyle öğrenmeye rehberlik etmek önem arz etmektedir (Gagne, Briggs, ve Wager, 1992). Öğrencinin içerik içerisinde seviyesine göre adım adım ve doğru şekilde ilerlemesini sağlamak amaçlanmaktadır (Özkök, 2010). Bu bağlamda çalışmada öncelikle ortam ve teknoloji analizi yapılmış ardından öğrenme ögeleri için yönergeler yazılmıştır. Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi üzerinde yönergeler ve geliştirilen kullanıcı denetimleri ile öğrencilere rehberlik yapılmıştır. Video ve etkileşimli içeriklerden örnekler aşağıda sunulmuştur. Ortam analizi, hedef kitleyi öğrenme çıktılarını ulaştırırken nasıl bir öğrenme ortamında öğrenene sunulması gerektiğini, kalıcı öğrenme için en etkili sonucun nasıl getirileceğini belirlemek için yapılan analizlerdir (Dursun ve Odabaşı, 2017). Kontrol Grubu sınıf ve atölye ortamında geleneksel öğretim yöntemleriyle, Deney grubu ise bilgisayar bulunan atölye ortamında web tabanlı öğrenme ortamında ÖYS (Öğretim Yönetim Sistemi) ile dersi işlemiştir. Sınıf mevcudu kadar öğrenci ve 1 adet öğretmen bilgisayarı bulunan atölyede aynı zamanda öğrencilerin temrin defterlerini doldurma ve tahtada anlatılan teorik anlatımları izleyip not etmeleri için bir masa düzeni bulunmaktadır. Araştırmaya yönelik olarak ders materyali, teknolojik ve fiziksel altyapıya yönelik olarak üç farklı boyutta teknoloji analizi yapılmıştır. Hedef kitlenin web tabanlı öğrenme ortamında gerçekleştirilecek eğitim programına erişebilmesi ve kullanabilmesi için gerekli alt yapının mevcut olduğu tespit edilmiştir. Mevcut durumda; PIC Mikrodenetleyici Ailesi ve AVR vb. Mikrodenetleyicili kartlar kullanılmaktadır. Düz anlatım ve deney uygulaması şeklinde dersler işlenmektedir. Web Tabanlı Öğrenme ortamında, ÖYS platformundan sunulan çoklu ortam öğeleri, video, animasyon ve ses dosyaları kullanılarak zengin bir öğrenme ortamı sağlanmıştır. Kurum geniş bant internet alt yapısı ve gerekli cihaz sistem ve donanıma sahiptir. Dosya paylaşımı, iletişim ve mesajlaşma web üzerinden sağlanmıştır. Eğitim yazılımı içerisindeki gezinme (navigation) yapısı, öğrenene içeriğin yapısı ve hiyerarşik organizasyonunu göstermektedir. Tasarımı iyi olan bir gezinti deneyimi kullanıcıya konunun genel içeriği ve çerçevesi hakkında da bilgi verir. Şekil 8'te web tabanlı öğrenme ortamı için hazırlanan kullanıcı denetimi görselleri verilmiştir.



Şekil 8. Geliştirilen Kullanıcı denetimi görselleri

Daha sonra bu görseller her hafta için farklı bir renklendirme yapılarak kullanıcının takibi kolaylaştırılmıştır. Düğmelerin tasarımında genel kabul gören yani bilinirliği olan görsellere yer verilerek kullanıcı denetimlerinin kolaylaştırılması böylece bilişsel yükün hafifletilmesi amaçlanmıştır. Gülbahar'a (2019) göre bu gibi farklı durumlar da göz önünde bulundurulmalıdır: Öğrenciler bilgilere ve materyallere hangi yollardan nasıl ulaşacaklar? Gezinme kontrolü öğrenciye mi verilecek yoksa yazılım içerisinde gezinmede belirli sınırlandırmalar mı yapılacak? Öğrenciler çevrimiçi ortamlarda gezinme açısından deneyimli mi?

Mevcut çalışma için öğrenene rehberlik edecek hafta hafta içerik rehberliği ve yönergeler hazırlanmıştır. Öğrenme yönetim sisteminin gelişkin yapısından dolayı sunu, belge, canlandırma, video vb. öğrenme öğelerinin hafta hafta görüntülendiği ana akış ekranında ilgili dokümana ait açıklama, yönlendirme ve rehberlik yapılmıştır (Şekil 9).

Şekil 9. Mevcut çalışmada yönerge gösteriminden bir kesit

Bu alt bölümde bir öğrenme modulü için menü başlıkları, ekranlar arası geçişler, gezinmeler ve çıkış düğmeleri yerleşimler planlanmıştır. Bilgilerin sıralı bir biçimde ve acemi kullanıcılar için gezinme sürecinin tahmin edilebilir derecede basit olması hedeflendiğinden doğrusal gezinti yapısı kullanılmıştır. Hiyerarşik gezinti yapıları ise içeriğin konu ve alt konulara ayrılarak düzenlendiği yapılardır. Ancak web sitesinin hiyerarşik gezinti yapısı çok kademeli ise anasayfaya eklenecek menüler ile daha kullanıcı dostu bir deneyim oluşturulabilir (Yalın, 2008; Kamaruddin ve Sulaiman, 2018). Mevcut uygulamada kullanıcı denetimi görselleri her hafta için farklı renklerde tasarlanmıştır.

Çoklu ortamda başarılı görsel tasarımlar oluşturmak için dikkate alınması gereken özellikleri Zeldman (2001) özetle şu şekilde sıralamıştır:

- Farklı duyu organlarına hitap etmektedir.
- Soyut kavramların gerçek durumlara aktarılmasını sağlamaktadır.
- Kullanıcı motivasyonunu artırmaktadır.
- Sunulan içeriği eğlenceli, farklı ve ilgi çekici hale getirmektedir.
- Kullanıcının etkin katılımını sağlamaktadır.
- Kullanıcıya dinamik bir çalışma ortamı sağlamaktadır.
- Geniş ve etkili bir içeriğe çok yönlü erişimi sağlamaktadır. [Akt: Dursun ve Odabaşı, 2017).

Bu bağlamda değerlendirildiğinde her hafta için kullanıcı denetimleri için ikonları tasarlarken şekil olarak aynı biçimler kullanılmış ancak farklı renklerle kullanıcıların web ortamında bulundukları yeri kolay anlamalarını ve kaybolmamalarını sağlayan takip edilebilir hatlar sağlanmıştır. Ayrıca gereksiz ve çok sayıda düğme kullanımı yazılımın arayüzünün karmaşıklaşmasına neden olabilmektedir. Düğmelerin tasarımında yukarıda da belirtildiği gibi genel kabul gören görsellere yer verilmesi, kullanıcıların denetimlerini kolaylaştırdığı gibi bilişsel yönden de yüklerini hafifletmektedir (Dursun ve Odabaşı, 2017).

Çalışmada Moodle Öğretim Yönetim Sistemi kullanıldığından sayfa yapısında gezinme ana bölümlere hiyerarşik kademeli olarak açılır menülerden ve uygulama planındaki süresi geldiğiinde o haftaya ait içeriğin aktif olmasıyla öğrenme öğelerine erişimin olduğu içerik gösterim penceresinden yapılmaktadır. Grafik arayüz tasarımı ve ekranlar arası gezinmenin planlanmasında hedef kitle özelliklerinin yanı sıra yazılımın amacı ve bu amaca yönelik olarak içeriğin ne şekilde oluşturulacağı da önemlidir (Hoffer, 2012). İçerik doğrusal, kollara ayrılan veya karma özellikte yapılandırılabilmektedir. Mevcut uygulamada dallanma yapısı sisteme giriş sağlandıktan sonraki ana ekranda kullanılmıştır. Ana sayfa erişiminden sonra kullanıcı o hafta çalışacağı bölüme eriştiğinde yönergelerdeki linklerle içeriğe yönlendirilmiştir.

Kullanıcıların içeriğe zahmetsiz ve direkt erişebilmesi, diğer taraftan ekranlar ve bölümler içinde zorlanmadan gezinebilmesi için menüler, butonlar gibi kullanıcı denetim araçları kullanılmıştır. Grafik arayüz tasarımında gereksiz denetim araçlarının kullanımından sakınılmış, kullanıcı işlemlerine en doğru ve talep edilen işlemi en kolay yoldan yapan kullanıcı denetimleri seçilmiştir.

Bu çalışmada, esnek yapısından ve kullanıcı dostu özelliğinden dolayı Moodle Öğretim Yönetim Sistemi tercih edilmiştir. Sistemde 4 deneye karşılık gelen içerikler haftalık modüller şeklinde yerleştirilmiştir. Sistemdeki öğrenme süresi 1 hafta

oryantasyon, 4 hafta eğitim ve 1 hafta da değerlendirme olmak üzere 6 hafta şeklinde tasarlanmıştır. Sisteme öğrencilerin kayıt edilmesi, log takibi, sunum, alıştırma, tartışma, mesajlaşma, quizler araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Sistemde yer alan video ve simulasyonlar moodle sistemine SCORM paketli olarak yüklenmiştir.

Genel olarak alanyazın incelemesi yapıldığında Moodle sisteminin Öğrenme Yönetim Sistemi olarak ilk sırada yer aldığını söylemek yerinde olacaktır. Hazırlanan içerikler hafta hafta sisteme önceden yüklenmiş uygulama planına göre sıralanmıştır. Moodle sisteminin özelliği olan içeriğin hafta hafta aktarılması sistemde aktif edilmiştir.

Bu araştırma 6 haftalık bir sürede tamamlanmıştır. Her hafta belirtke tablosunda yer alan amaç ve hedeflere uygun olarak geliştirilmiş bir deney anlatılmıştır. Her deney için kullanılacak malzemeler, deneyin çalışması ve kodların anlatımı videoları çekildikten sonra Camtasia video programıyla düzenlenerek ÖYS sistemine yüklenmiştir. Ayrıca her deney için Articulate Storyline içerik üretim yazılımı ile sürükle bırak metoduna dayanan etkileşimli eğitim yazılımları oluşturulmuştur.

https://egitimheryerde.net/egitim/login/index.php? Adresine giriş yapıldığında Mikrodenetleyiciler başlığının altında devam ikonuna basılarak açılan ekranda kullanıcı adı ve şifre girildikten sonra aşağıdaki gibi bir ekran ile karşılaşılmaktadır. Buradan öğrenciler tarafından istenen konunun içeriklerine ulaşılmıştır. Öğrenciler kendileri için özel oluşturulmuş kullanıcı adı ve şifre ile ÖYS portaline giriş yapmışlardır (Şekil 10).

Şekil 10. Geliştirilen Moodle sistemi açılış sayfası

Örneğin, öğrenci 1.hafta butonlu led kontrolü linkine tıkladığında ilgili deneye ait malzemelerin videosunu izleyip, ardından devre kurulumu ve çalışmasını görüp son olarak da animasyon bölümünde uygulamalı olarak kurulum ve çalıştırma işlemini gerçekleştirmiştir. Videolar tam ekran olarak da izlenmiştir. Deneyle ilgili animasyon ekranına geçildiğinde de açılan ekran takip edilmiştir. Öğrenci dilerse kaldığı bölümden devam edebilmiştir. Aynı şekilde 4 deneyin bilgilendirici sunuları, alıştırma soruları vb. içerikleri de sisteme yüklenmiştir.

Video çekimi ve etkileşimli içerikleriklerinin üretimi sürecinde sunuş yoluyla öğrenim stratejisi kullanılarak öğrencilere rehberlik edilmiştir. Her bir deney için gerekli olan malzemeler, deneyin yapılması ve kod anlatımı her deney

için üçer farklı bölüm olmak üzere toplamda 12 bölüm olarak çekilmiştir. Videolar tam ekran olarak da izlene bilmektedir. Deneylerde etkileşim esas alınmış, ön plana çıkan öğretim yöntem ve teknikleri ise anlatım yöntemi ve soru cevap yöntemi olmuştur (Güven ve Özerbaş, 2016). Her haftanın deneyine ait video linklerine tıklanarak aşağıdaki videolara erişilebilir. Videolar, malzeme, devre kurulumu ve kod anlatımı olmak üzere üç aşamada verilmiştir.

İlk hafta butonlu LED kontrolü deneyinde kullanılacak malzemelerin anlatıldığı video aşağıda görülmektedir (Şekil 11). Devrede kullanılacak Arduino Uno kartı, LED, dirençler, 4 pinli push buton, devre tahtası ve bağlantı kabloları gösterilmiştir.

Şekil 11. 1.Hafta, Butonlu LED Kontrolü, I. Malzeme

İkinci hafta Trafik lambası uygulamasının devre kurulumu hakkında bilgi verilen video aşağıda verilmiştir (Şekil 12). Arduino kartını kullanarak trafik lambası uygulaması deneyini yapmak için öncelikle kırmızı, sarı ve yeşil LED sırasıyla devre tahtasına monte edilir. LED'lerin anot (+) uçlarına 150 Ohm'luk dirençler bağlanır. Dirençlerin boş kalan ucu sırasıyla renklerine göre belirlenmiş olan pinlere bağlanır. LED'lerin katotu (-) bağlantı kablosu ile devre tahtasının ortak şasesinden Arduino GND'ye bağlanarak devre kurulumu gerçekleştirilmiş olur.

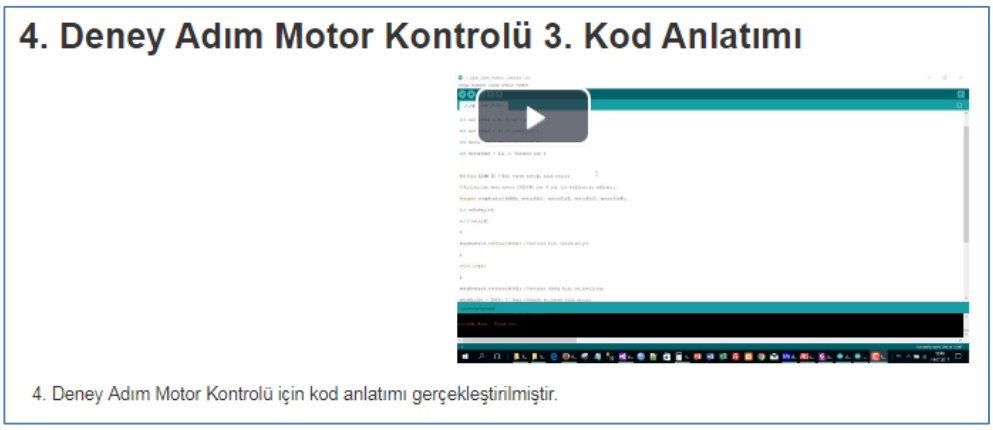
Şekil 12. 2.Hafta, Trafik Lambası Uygulaması, II. Devre Kurulumu

Üçüncü hafta DA Motor Kontrolü uygulamasının devre kurulumu hakkında bilgi verilen video aşağıda verilmiştir (Şekil 13). Yukarda da belirtildiği gibi eğer DA motor direk olarak bir Arduino pinine bağlanırsa karta zarar verebilir. Bu nedenle DA Motorların sürülmesinde anahtarlama elemanı transistörler yaygın olarak kullanılmaktadır. Ayrıca transistörün ve diyotun bağlantılarına hassasiyet gösterilmelidir. Aksi halde Arduino kart ya da devre elemanları zarar görebilir.

Şekil 13. 3.Hafta, DA Motor Kontrolü, II. Devre Kurulumu

Dördüncü hafta Adım Motor Kontrolü uygulamasının kod anlatımı ve çalışması hakkında bilgi verilen video aşağıda gösterilmiştir (Şekil 14). Adım motorun çalışması için arduino pinlerinden sıralı palslerin gönderilmesi gerekir.

Motor sürücü entegresi bu palsleri motora aktararak dönmesini sağlar. #define ADIM 32 komut satırı ile adım motorun bir tam turu 32 aşamaya bölünecek şekilde tanımlanmış olur. Örnek uygulamada 9 nolu pin tercih edilmiştir. Potansiyometre için ise analog giriş pinlerinden ilki tercih edilmiştir. Ardından void setup() bölümünde pinMode(motorPin,OUTPUT); komut satırı ile belirlenen PWM özellikli motor pini çıkış modu için tanımlanmıştır. Özetle, A0 çıkışından ayarlı dirençin konumuna göre 0-1023 arası kademelendirilip okunan değer "map" fonksiyonu yardımıyla 0-255 arası için derecelendirilerek sınırlandırılmış olur. analogWrite(motorPin,deger); kod satırı ile de motor hızı "deger" değişkenine göre kontrol edilmiş olur. Stepper stepKontrol(ADIM, motorPin1, motorPin3, motorPin2, motorPin4); komut satırı ile stepper.h kütüphanesi aktif edilir. Motor hızı 400rpm olarak ayarlanır. RPM devir/dakika cinsinden motor dönüş hızını ifade eder. 28BYJ-48 adım motoru, 360 derecelik bir tam dönmeyi 2048 adımda tamamlar. adimSayisi 'nın işareti değiştirildiğinde dönüş yönü de değişir. Özetle deneyde unipolar step motor 4 aşamalı 2 fazlı olarak sürülmüş, 2 yönlü hareketi sağlanmıştır.



Şekil 14. 4.Hafta, Adım Motor Kontrolü, III. Kod Anlatımı

6) İstenen davranışların öğrencide görülmesi

Bu aşamada istenen davranışların öğrencide görülmesi ve yeni konuya geçişe hazır olduklarının anlaşılması amacıyla performansları ortaya çıkarılmaya çalışılır (Gagne, Briggs, ve Wager, 1992). Yönergeler, kullanıcı denetimleri, ipuçları, videolar ve etkileşimli içeriklerle zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı öğrencilere davranışların kazandırılmasını ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından olumlu etki yapması beklenir. Öğrenenin konuyu öğrendiğine

kendisinin de ikna olması motivasyon açısından da önemlidir (Menzi, 2012). Öğretim sürecinin etkin kılınması için yeni bilgilerin kavranmasına yardım edilmesi, hatırlama stratejilerinin kullanımı vb. yöntemler izlenmelidir (Şengül Bircan, 2013). Çalışmada öğrencilerin katılımlarının artması ve bilginin kalıcı belleklerine daha kolay kodlanması açısından davranışlarını ortaya çıkaracak sınamalarda izleme testleri, geribildirimler ve alıştırmaların yanında tartışma, soru-cevap etkinlikleri ve etkişleşimli içerikler de kullanılmıştır. Kontrol Grubunda sunuş yoluyla öğretim stratejisi uygulanarak normal sınıf içi aktiviteler düz anlatım yöntemi ve gösteri tekniğiyle verilmiştir. Eğitmenin görevi web tabanlı öğrenme ortamında sunulan içerikleri öğrencilere anlamlı gelecek şekilde sunmaktır. Bu sayede öğrenci de kendi bilişsel yapısıyla sunulan bilgiyi yapılandıracak ve kavramlar arasında ilişkileri kuracaktır.

Sunuş yoluyla öğretim stratejisine göre; hedeflerin saptanması, yani dersin sonunda öğrenciler hangi davranışları kazanacağı, neleri yapabilecek ve anlayabilecek seviyeye gelecekleri planlanmıştır. Kazandırılacak hedeflere ve davranışlara uygun örnekler seçilmiştir.

Deney Grubuna ise içerik web tabanlı öğrenme ortamında ağırlıklı olarak sunuş, kısmen de buluş yoluyla öğretim stratejileriyle, düz anlatım, örnek olay, gösteri yöntemleri, gözlem, deney tekniklerinden faydalanılarak, davranışcı ve bilişsel öğrenme yaklaşımlarıyla içerikler sunulmuştur. Ayrıca ÖYS sistemi üzerinden tartışma formu, soru-cevap ve kısa test etkinliklerine açık bir ortam oluşturulmuştur. Buluş yoluyla öğretim stratejisinin, bilgi paylaşımı ve açıklama gerektiren her konuda ve durumda kolaylıkla kullanılabilmesi, uygulamasının kolay olması, zaman açısından ekonomik olması, belli bir konuda ön öğrenmelerin yetersiz olduğu durumlarda etkili olması ve dikkat ile takip edilmeyi sağlaması gibi üstünlükleri vardır. Öğrencilerin tanımlama ve genellemeleri kendilerinin yapmasını sağlayan tüme varım yönteminin kullanıldığı bir stratejidir. Her hafta içerik sunumu sonunda etkileşimli animasyonlar ile öğrencilere yapılandırılmış buluş yaklaşımıyla web tabanlı öğrenme ortamında sunulan belirli yönerge ve ipuçları ile rehberlik edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme öğelerine erişimleri ve kullanım sırası yönergelerle belirtilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine sınıf ortamında geleneksel (yüz yüze) öğretim uygulandığından üretilen öğrenme materyali hafta hafta çoğaltılarak öğrencilere dağıtılmıştır. Yine bu safhada tasarımı gerçekleştirilen öğrenme sisteminin yürürlüğe konmasını etkileyecek parametreler üzerinde çalı-

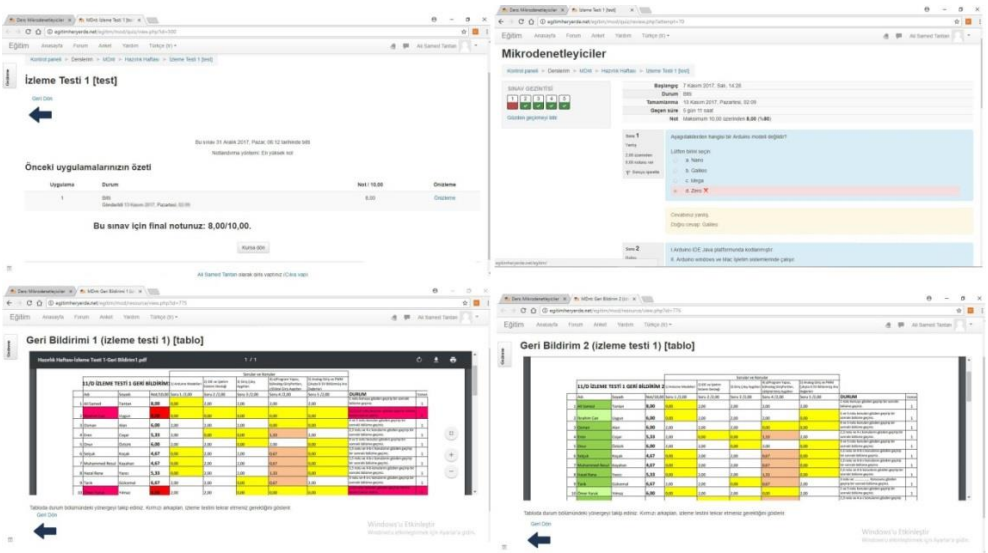
şılmış ve gereken tedarikler yapılmıştır. Ortamın organize edilmesi, bütçelendirme yapılması, ders öğretmeni ve idarecilerle görüşme vb. süreçler tamamlanmıştır.

Kontrol grubu öğrencileriyle yüz yüze etkileşim içerisine girilmiş düz anlatım, soru-cevap teknikleriyle konular hafta hafta işlenmiştir. Deney grubuna ise planlanan öğretim planına göre aynı konular web tabanlı öğrenme ortamında uygulanmıştır.

7) Dönüt verilmesi

Öğrenenin istenen davranışı gerçekleştirdiğinden veya istenen davranışı göstermediğinden haberdar edilmesi önemlidir. Diğer yönden öğrenmenin gerçekleşme durumu da ortaya çıkmış olur. Bu noktada geribildirim sağlanması önem arz etmektedir. Çoğunlukla geribildirim için dış uyaranlara ihtiyaç duyulur (Özkök, 2010). Bir öğretme olayı olan olan dönüt sağlama aşamasında öğrenmenin gerçekleşmesi için doğru davranışların pekiştirilmesi, yanlışların ise en kısa sürede düzeltilmesi için bilgi verilmesi amaçlanır (Taşkıran, 2012). Ayrıca geribildirimlerin motive edici olmasına da dikkat edilmelidir (Gagne, Briggs, ve Wager, 1992). Öğrenci gösterdigi davranışın doğruluğunu sınamak ister. Özellikle öğrenenin gösterdiği davranışın doğru olduğunu fark etmesi pekiştirmeyi ve öğrenmeye karşı güdüsünü arttırır.

Bu çalışmada gecikmeden verilen geribildirimler ile öğrencilerin doğru yaptıklarında pekiştirilmesi, hatalarının ise düzeltilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla etkileşimli uygulamalarda anlık olarak izleme testlerinde ise test tamamlandıktan hemen sonra dönütler sağlanmıştır. Deney grubu öğrencileri konuya ilişkin hedefleri yoklayan haftalık izleme testlerine tabi tutulmuş ve geri bildirimlerle öğrencilerin büyük çoğunluğunun konuyu uygulama düzeyinde kavraması hedeflenmiştir. Öğrenciler izleme testlerine çevrimiçi olarak sistem üzerinden katılmıştır. Öğrenci sisteme girdiğinde yeni bir teste girmesi gerektiği otomatik olarak hatırlatılmaktadır. İzleme testlerinin ön izleme ekranından görüntüler ve geri bildirim tabloları aşağıda görülmektedir (Şekil 15).



Şekil 15. İzleme testleri ve geri bildirimler

8) Öğrencilerin gösterdiği başarımın yordanması

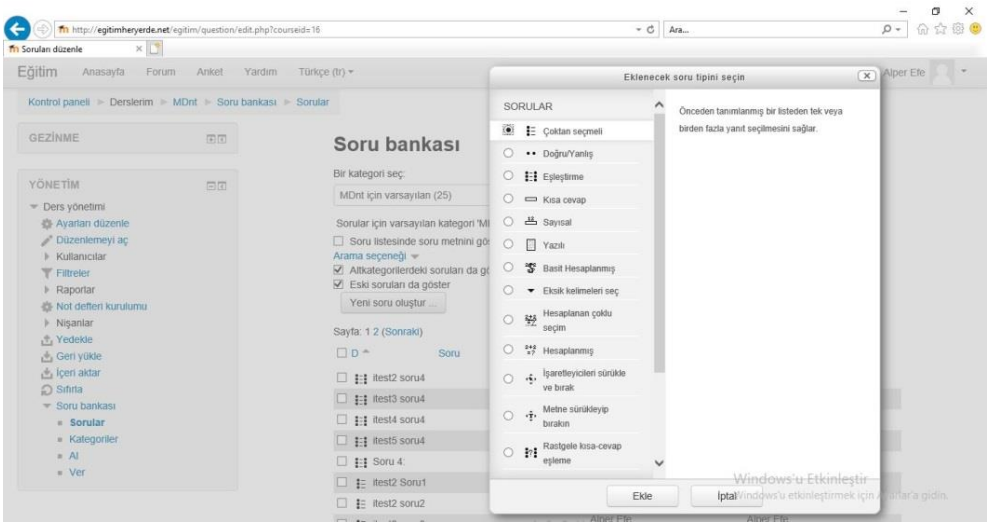
Öğrenenlerin maruz kaldığı öğretim süreçleri ve öğrenme etkinlikleri sonrasında amaçlanan hedeflere ulaşma, kazanımları elde etme durumunun sınanması aşamasıdır. Değerlendirmenin sağlıklı bir şekilde yapılması açısından ölçüm sonucu toplanan verilerin karşılaştırılması ve geçerli ölçütlerin olması gerekir (Şengül Bircan, 2013). Gagne'ye (1992) göre öğrenme durumunun test edilmesinde; hazırbulunuşluk için ön test yapma, verilmesi hedeflenen bilgi ve yetenekler için ön sınamayı gerçekleştirme, öğretim süreci boyunca sorular sorma ve beklenen başarı standardını belirleme önem arz etmektedir (Gagne, Briggs, ve Wager, 1992).

Ayrıca değerlendirme sürecinde izleme testlerinin de olması sürecin daha sistemli olarak gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır (Gökdemir, 2009; Özkök, 2010). Öğrenme etkinliği olarak öğrencilerin gösterdiği başarımın yordanması öğretim süreci açısından tepkiyi güçlendiren bir faaliyettir. Başka bir açıdan da öğrenme ürününün değerlendirilmesi olarak da nitelendirilebilir (Gökdermi, 2009).

Araştırmada, Web Tabanlı Öğrenme ortamı bağımsız değişken, akademik başarı ve kalıcılık ise bağımlı değişkenlerdir. Verilerin normal dağılım koşulunu sağlaması nedeni ile deney düzeninin (2x3) test edilmesi amacıyla parametrik test tekniklerinden Tekrarlı ANOVA testi yapılmıştır. Bu kapsamda tüm grup-

larda ve akademik başarı puanının tekrarlı ölçümleri ve deney/kontrol gruplarında tekrarlı ölçümleri karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada gruplar içi ve gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına t Testi ile bakılmıştır. t Testi, yapılan iki farklı bağımsız ölçümden ortaya çıkan iki farklı ortalamanın arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için kullanılır (Arslantürk, ve Arslantürk, 2016). Gruplar arasında ve tekrarlar arasında anlamlı fark bulunmasından dolayı ikili karşılaştırmalar deney ve kontrol grubu için bağımsız gruplar t testi ve tekrarlar için bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiştir.

Çalışmada her hafta deney grubunda içerik sunumları, konu sonu izleme testi ve geri bildirimler gerçekleştirilerek Gagne'nin öğretim modeli uygulanmıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerin izleme puanları ile son test puanları arasında ilişki ise Pearson Korelasyon Testi (Pearson Correlation Test) ile analiz edilmiştir. Korelasyon katsayısı ilişkinin miktarını gösterir (Arslantürk, ve Arslantürk, 2016). Belirtke tablosunda yer alan soruların kazanımları yoklaması, içerik ve alt konu kapsamına bağlı olarak soru adedinin önceden belirlenmiş ağırlığa uygun olması ve kullanılacak soru türünün yoklanacak kazanıma uygun olmasına dikkat edilmiştir. Moodle Öğrenim Yönetim Sistemi soru bankası modülü ile çevrimiçi test uygulamaları yapılmıştır. Hazırlanan testte çoktan seçmeli, doğru/yanlış, eşleştirme, kısa cevap, eksik kelimeyi seçme, metni sürükleyip bırakma, rastgele kısa-cevap eşleşme vb. 20 adet farklı soru tipinden üç farklı tür kullanılmıştır (Şekil 16).



Şekil 16. İzleme testlerinin hazırlandığı soru bankası modülü

Öğrenenler hedefler doğrultusunda haftalık izleme testleri ile sınanmış ve kısa süreli geri bildirimler yapılmıştır. Öğretim materyalleri planlanan öğretim standartlarına göre süreç değerlendirmesine tabi tutularak son şeklini alana kadar iyileştirmelere devam edilmiştir. Ürün değerlendirmesi yapılırken Levy (2006) tarafından oluşturulan e-öğrenme sistemleri için değer memnuniyet tablosu dikkate alınmıştır (Levy, 2006). Tabloda iyileşme, etkisiz, etkili, yanıltıcı başlıkları 2x2'lik satır ve sütun yapısında yerleştirilerek e-öğrenme ortamı değerlendirmeye tabi tutulmaktadır.

9) Kalıcı öğrenmenin sağlanması

Kalıcı öğrenmenin sağlanmasında öğretim süreci boyutunda ipuçları kullanarak bilgileri geri çağırmayı ön plana alınırken öğrenme durumlarında hatırlama ve transferi güçlendirmeyi ifade eder. Öğrenmede transferi, öğrenilmiş bir bilginin karşılaşılan yeni durumlara aktarılması olarak tanımlamak mümkündür. Geçmiş yaşantılar öğrenmeyi kolaylaştırıyorsa olumlu transfer gerçekleştirilmiş olur. Öğrenenin daha önceden öğrenmiş olduğu bilgiler en başta gelen iç faktörlerden biridir (Şimşek, 2011).. Bu aşamada alt konular arasındaki geçişlerde Gagne'nin (1992) basitten karmaşığa öğrenme hiyerarşisiyle birlikte bir sonraki konuda bilgileri içerik sunumunu kazanılmış bilgilerin üzerine inşa edecek şekilde kurgulanmasına dikkat edilmiştir (Gagne, Briggs, ve Wager, 1992).

Kalıcı öğrenmenin sağlanmasında bir diğer önemli unsur da tekrardır. Özellikle öğrenmenin hemen ardından değil belli bir zaman sonra aralıklı yapılan tekrarların kalıcı bellekte bilginin iyi örgütlenmesi açısından daha etkili olduğu bilinmektedir (Şengül Bircan, 2013). Yine bu kapsamda daha önce öğrenilmiş konular ile daha sonra öğrenilecek konular arasında bağlantılar kurmak, benzer şekilde hatırlama ve bilgiyi geri çağırmayı kolaylaştırmak amacıyla gerçek hayat ile konuyu ilişkilendirmek, tartışma forumları gibi yöntemler bu çalışmada dikkate alınmıştır. İzleme testlerinde çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma soruları hazırlanırken öğrenilenlerin transferini ölçecek sorular sorulmaya çalışılmıştır. Ayrıca etkileşimli içerikler, görsel animasyonlar ile örneklerin üretilmesi, ögelerin kategorize edilmesi, eğlenceli eğitim durumlarının düzenlenmesi, içerik sunumunda sıralamaya dikkat edilmesi de bu çalışmada kalıcılık ve transferi sağlamada önemli unsurlar olarak ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan, genel olarak bakıldığında geliştirilen sunular, animasyonlar, etkileşimli uygulamalar ve çekilen videolar ile aktif bir öğrenme-öğretme sürecinde Mikrodenetleyiciler dersinin öğretimi hedeflenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde Gagne'nin 9 adımlı öğretim modeline göre öğrenme ortamının geliştirilmesi ve düzenlenmesi üzerinde durulmuştur. Dersin amaç ve hedefleri, öğrenenlerin analizi, içerik analizi, ihtiyaç analizi, ortam analizi, teknoloji analizi, görev analizi, öğretim stratejilerinin belirlenmesi, değerlendirme stratejileri, süreç değerlendirme, öğrenme öğeleri için içerik ve stratejileri belirleme, öğrenme öğeleri için yönergeler yazma, öğrenme modülleri için menü bileşenlerini belirleme, hedeflerin yazılması, kaynakların belirlenmesi, ölçülebilir hedeflerin çıkarılması, hikâye tahtalarının hazırlanması, içeriklerin geliştirildiği yazılım ortamlarının tanıtılması, Moodle öğretim yönetim sistemi, mobil uyumlu duyarlı arayüz tasarımı, öğrenme ortamının uygulanması, değerlendirme araçları, geliştirilen ortam ve içerikler hakkında detaylı bilgiler verilmiştir.

Bu çalışmada 4 Adet Deney Föyü, Mikrodenetleyiciler Kitabı ve ilgili MEGEP Modülleri, Öğretici Web Siteleri aktif olarak kullanılmıştır. Öğretim tasarımında hedef; bilginin öğrenenin öğrenme alışkanlıklarına uygun, ihtiyaçlarını karşılayacak ve ölçülebilecek şekilde sunulmasıdır. Hedefler uygulama cümleleri içeren kısa ve tutarlı planlamalardır. Hedeflerin yazımında özne öğrenendir. Bu yönüyle amaçtan ayrılır.

Arayüzde *Kazanımlar* bölümünde; öğrenciye mikrodenetleyici programlama ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında katılımcılardan kavraması beklenilen dört farklı deney için Hazırlık Haftasında 8, 1. Hafta Buton İle LED Kontrolü için 8, 2. Hafta Trafik Lambası Uygulaması için 9, 3. Hafta DA Motor Kontrolü için 13 ve son olarak 4.Hafta Adım Motor Kontrolü uygulaması için 16 olmak üzere toplamda 54 kazanım belirlenmiştir. İçerik düzenlemesi yapılırken yalından karmaşığa, kolaydan zora ilkelerine dikkat edilmiştir. Kazanım haftalık ekranda yönergenin sağ tarafında öğrenene sunularak öğrencinin bilişsel giriş davranışları ve katılımının yükseltilmesi böylece öğrenmeye karşı güdülenmiş,olumlu, alıcı ve meraklı bir tutum sergilemeleri amaçlanmıştır. İçerik ilerledikçe daha karmaşık ya da zor konularla karşılağan öğrenen, daha önce öğrendiğini birbirine eklemleyerek ya da basit birimleri bağıntılandırarak karmaşık yapıları fazla zorlanmadan kavraması hedeflenmiştir.

KAYNAKLAR

Akkoyunlu, B., Altun, A., ve Soylu, M. Y. (2008). *Öğretim tasarımı*, Ankara: Maya Akademi.

Arslantürk, Z. ve Arslantürk, E. H. (2016). Uygulamalı Sosyal Araştırma SPSS, Kavramlar, Teknikler, Metotlar, Bilgisayar Uygulamaları, İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Articulate Storyline Programı (2018). web: http://articulate.bilgikurdu.net adresinden 17.03.2018'de alınmıştır

Gagne, R., Briggs, L., and Wager, W. (1992). Principles of ınstructional design (Fourth Edition). Fort Worth, TX: HBJ College Publishers.

Gelişken, U. (2018). Bootstrap 4: Responsive Tasarım Teknikleri ve Front-ent Tool Kitleri, Ankara: Level Kitap

Gülbahar, Y. (2019). e-Öğrenme. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Dursun, Ö., ve Odabaşı, H. F. (2017). Çoklu Ortam Tasarımı, Ankara: Pegem Akademi.

Fer, S. (2015). *Öğretim Tasarımı (3. Baskı*), Ankara: Anı Yayıncılık.

Gökdemir, A. (2009). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemi Geliştirilmesi: Öğrenme Modüllerinin Oluşturulmasında Robert Gagne'nin Öğrenme Adımlarının Kullanılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güven, S., ve Özerbaş, M., A. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Temel Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi

Hoffer, B. M. (2012). *Satisfying STEM education using the arduino microprocessor in C programming (Order No. 1520533).* Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1069255002).

Kamaruddin, N., ve Sulaiman, S. (2018). Understanding interface design principles and elements guidelines: A content analysis of established scholars. In *Proceedings of the Art and Design International Conference (AnDIC 2016) (pp. 89-100)*. Springer, Singapore.

Levy, Y. (2006). *Assessing The Value of E-Learning Systems*, London: Information Science Publishing.

MEB mesleki teknik eğitim programlar ve öğretim materyalleri (Ekim, 2018). Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Öğretim Programı, Web: http://www.megep.meb.gov.tr/?page=ogretimProgramlari adresinden 12.10.2018'de alınmıştır.

Menzi, N. (2012). Gagne'nin Öğretim Durumları Modeli'ne Göre Hazırlanan İnternet Temelli Öğretim Uygulamasının İlköğretim Bilişim Teknolojileri Dersinde Öğrencilerin, Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Üniversitesi, Adana.

Ocak, M. A. (2011). Öğretim Tasarımı Kuramlar, Modeller ve Uygulamalar, Ankara: Anı Yayıncılık.

Özkök, E. (2010). Gagne'nin Öğretim Modeliyle Hazırlanan Öğretim Yazılımının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Kareköklü Sayılar Konusundaki Akademik Başarısına ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şengül Bircan, T. (2013). Animasyon Destekli Haritalarla Tarih Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Mekân Algılarına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, A. (2011). *Öğretim tasarımı (2. Baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 66-88.

Taşkıran, C. (2012). Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Robert M. Gagne'nın Öğrenme Ürünleri Sınıflandırmasına Göre İçerik Bakımından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Yalın, H. İ. (2008). İnternet temelli eğitim, (Birinci Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Zeldman, J. (2001). Taking your talent to the web: Making the transition from graphic design to web design. Indianapolis: New Riders.

OKUL TEMELLİ MESLEKİ GELİŞİM EĞİTİMLERİNDE ALGORİTMİK DÜŞÜNME KURSU: OSMANİYE ÖĞRETMEN AKADEMİSİ ÖRNEĞİ

Fatma ALACA*

Öz

Bu çalışmada, okul temelli mesleki gelişim eğitimlerinde algoritmik düşünme kursu alan ortaokul branş öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda algoritmik düşünme ile ilgili olarak öğretmenlerden metaforlar oluşturmaları istenmiştir. Çalışmada, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2022-2023 öğretim yılı güz yarıyılında, Osmaniye Öğretmen Akademisi' ne eğitim için başvuru yapan okullardaki gönüllü öğretmenlerden 9 tanesi katılmıştır. Araştırmanın verileri; algoritmik düşünme becerisi etkinlik kâğıtları ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formları aracılığıyla toplanmıştır. Anket formlarındaki sorular üç bölümde olup etkinlik sırasında, etkinlik sonunda ve kurs sonunda şeklindedir ve bu bölümlerde "Algoritmik düşünme kursu benim için…… gibidir. Çünkü ……." şeklindeki açık uçlu sorulara bir metaforla cevap vermeleri istenmiştir. Algoritmik düşünme becerisi etkinlik kâğıtları içerisinde problem çözme aşamaları, origami, kodlama, akıl ve zekâ oyunları, wordart ve algoritmik diyagram/operatör oluşturma çalışmaları yer almıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlere söz konusu kavramlarla ilgili algısal benzerliklerin transferi yapılmış, sonuçlar incelenerek yorumlanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde algoritmik düşünme ve eğitim ile ilgili oluşturdukları metaforların cevaplarının olumlu yönde ve somut kategoride olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Algoritmik Düşünme, Metafor, Okul Temelli Mesleki Gelişim, Öğretmen Eğitimi, Mesleki Gelişim, Osmaniye Öğretmen Akademisi

---

* Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Büro Birimi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora, falaca85@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9772-3413

Giriş

Bilgi canlıdır ve doğduğu andan itibaren değişir- dönüşür ve yenilenir. Buhar makinesinin icadı ile başlayan birinci devrim, elektriğin icat edilmesi neticesinde seri imalata yani ikinci devrime geçilmiştir. Bilişim teknolojisindeki gelişmeler ve otomasyon üçüncü devrim olarak yerini alırken, dijital ve otonom sistemlerin hâkim olduğu bir dünyaya hızla yol alarak dördüncü devrime de geçilmiştir. Bu devrimlerle beraber eğitim dünyasında da dönüşümler gerçekleşmiştir. Eğitim 1.0dan Eğitim 4.0a doğru bir akış olmuştur. Öğretim yöntem ve teknikleri de bu devrimlere paralel geliştirilmiştir. Eğitim 1.0 da bilgi öğretmenden öğrenciye doğrudan aktarılıp, öğrencilerin gördüklerini uygulamak suretiyle geliştikleri bir dönem iken; Eğitim 2.0 da bu durum yerini kurumsallaşma temelli sınavlarla başarının ölçüldüğü, diplomalarınsa iş dünyasında garanti olarak görüldüğü bir sürece dönüşmüştür. İnternetin aktif kullanılmasıyla beraber kendi kendine öğrenen bireylerin olduğu bir dönem yani Eğitim 3.0 başlamış; öğrenciler bilgiyi tüketmek yerine üretmeye geçiş yapmışlardır. Hızla gelişen ve değişen Dünya yaşam boyu öğrenme temelli yaklaşımlar geliştirerek sanal ile gerçek arasındaki sınırları kaldırıp kişiselleştirilmiş eğitimi hedefleyen Eğitim 4.0 a doğru adım atmıştır. Sınavda değil hayatta başarılı olmayı öngören bireyler yetiştirmek bu devrimin getirdikleri arasında yerini almıştır. Herkesin kendi kapasitesine göre öğrenim çeşitliliklerinin sergilendiği bir yolda inovatif araç gereçlerle eleştirel- kritik- yaratıcı- bilimsel ve analitik düşünme becerilerinin geliştirildiği eğitim sisteminde; öğrenciler kendilerini gelecekteki serbest ekonomik ortamlarda özgür çalışmaya hazırlamak durumunda kalacaklarından proje bazlı öğrenme ve çalışmaya eğilim göstereceklerdir. Öztemel (2018) Eğitim 4.0 kapsamında oluşacak olan temel değişim ve dönüşüm noktalarını maddeler halinde şöyle özetlemiştir:

✓ Öğrencileri eğitim sistemine uydurmak yerine sistemi öğrencilerin kabiliyet ve yeteneklerine göre şekillendirmek mümkün olabilecektir.

✓ Harmanlanmış öğrenme, sınıfsız öğrenme, kendi cihazları ile öğrenme gibi yeni yaklaşımlar ile öğrenme önemli olacaktır.

✓ Kurumsal ve organizasyonel zaman yönetimi öğrencilerin geleceğe hazırlamaları için öğrenmeleri gereken temel gereksinimlerden birisi olacaktır.

✓ Derslerin temel teması alan bilgisi ve tecrübeye odaklanacaktır. Öğrencilere daha çok gerçek dünya problemlerini çözebilecekleri yetenekler kazandırmak üzere eğitimler verilecektir. Bu da daha çok staj, mentor projeleri, ve takım çalışması, işbirliği odaklı yaklaşımlar ile eğitim/öğrenim faaliyetlerinin zenginleştirileceğini göstermektedir.

✓ Teorik bilgileri numerik verilere uygulayıp (veri analizleri gerçekleştirip) bu verilerden geleceğe yönelik trendleri ortaya çıkartma kabiliyeti olacaktır. Öğrencilerin büyük veri konusunda yoğun olarak eğitilmeleri ve analiz kabiliyetlerinin geliştirilmiş olması gerekecektir.

✓ Öğrencilerin en uygun şekilde öğrenmeleri için web arayüzleri ve erişim sistemleri gerçekleştirilecektir.

✓ Mentor kullanma her geçen gün daha önemli olacak, sanal mentorlar aktif olarak kullanılacaktır.

✓ Öğrenciler ders içeriklerini oluşturma konusuna her geçen gün daha fazla dahil olacaklardır.

✓ Öğrenme süreci boyunca bilgileri ölçülecek ve bilgileri, sahada uygulama kabiliyetleri, çalıştıkları projelerin performansı ile test edilecektir. Kısacası sınav yerine durum değerlendirme kavramı gündemde olacaktır."

Bu dönüşümlerin gerekçesiyle birlikte öğretmenlik mesleğinin de sürekli bir dönüşüme girmesi kaçınılmazdır ve öğretmenler kendilerini çağın gerekliliklerine adapte edebilmelidirler (Ekinci, 2015). Çünkü öğretmen, resmi ya da özel bir eğitim kurumunda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermek amacı ile görevlendirilmiş kişidir (Öncül, 2000).

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri yaşanan gelişim ve değişimleri takip etmesini kolaylaştıracak bir yol olarak görülmektedir (Kaya, Kartallıoğlu, 2010). Çünkü mesleki gelişim öğretmenlerin mesleki bilgilerinin, becerilerinin, değerlerinin ve tutumlarının gelişimini destekleyen bir süreçtir (Ekinci, 2015). Mesleki gelişim ile öğretmenler kendilerini yenileyebilir, ilgilendikleri konular hakkında derinlemesine bilgiler edinip tecrübeler kazanabilir, eğitim ortamlarında sosyalleşebilir, bulundukları kurumlara daha faydalı olabilir ve bu kazançlar sonunda hayat felsefelerinde olumlu bakış açısı geliştirip problem çözme becerileri geliştirerek mesleki yaşantıların yanında öz yaşantılarında da olumlu gelişmeler yaşayabilirler. Kendilerini meslek hayatları boyunca geliştirerek yeni bilgi ve beceriler edinme çabası içinde olan öğretmenler eğitime dair farklı bakış açılarına sahip olacaklarından, öğretme sürecini sadece akademik başarı odaklı olarak düşünmeyeceklerdir (Emre Erden ve Kılınç, 2021). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinden sonra bu yeterlikleri geliştirmek için öğretmenlere çeşitli eğitim olanakları sunulmalı ve böylece gerekli destek sağlanmalıdır (Kaya, Kartallıoğlu, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve öğretmenlere eğitim olanakları sunmak amacıyla çalışmalar yapmıştır. MEB,

2002 yılında Avrupa Birliği Komisyonu ile başlatılan proje gereğince, pilot okullarda Okul temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışmasını başlatmıştır (Deniz, Sarıdaş, Araç, Çelikel, Tayfur, 2017). Okul temelli mesleki gelişim, okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçleri içere bir bütün olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2007). 2007-2008 eğitim öğretim yılında projenin pilot uygulamasına altı il, 139 okul ve 240 öğretmen katılım sağlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 1982 yılından itibaren Hizmet İçi Daire Başkanlığı'na verdiği öğretmenlik hizmet içi faaliyetlerini yürütme yetkisini 14.09.2011 tarihinde çıkarılan 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde kurulan Mesleki Gelişimi Destekleme 32 Grup Başkanlığı'na devretmiştir (Büyükşahin, 2018). Milli Eğitim Şuraları yapılarak hizmetiçi eğitimler için planlar ve programlar yapılmıştır. Bu programların arasında Milli eğitim Öğretmen Akademisi kurma kararı da bulunmaktadır.

Osmaniye İl Milli Eğitim Bünyesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde kurulan Osmaniye Öğretmen Akademisi Şubat ayında çalışmalarına başlamıştır. Hedef kitlesinde Osmaniye İl Milli eğitim Müdürlüğü' ne bağlı okullardaki tüm idareci ve öğretmenler olsa da Covid-19 Pandemi sebebiyle çevrimiçi eğitimler kapsamında içeriğini tüm Türkiye ve Dünya eğitmenlerine açmıştır. Projenin işleyişini; eğitimlerden en az bir hafta önce okullara ve üniversitelere duyurular resmi yazı yoluyla duyurulması, gerekli izinlerin alınması, başvuruların gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmesi, başvuru yapan öğretmenlerin özel büro komisyonunun belirlediği kriterlere göre seçilmesi şeklindedir. Projenin hedefleri ise şöyledir:

- Osmaniye ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin nitelik ve yeterliliklerini yükseltmek, mesleki gelişimlerini yeniden yapılandırmak.
- İradesi gelişmiş, doğal merakını koruyan ve öğrenmenin kendisini, bir ödül olarak gören öğrenenler yetiştirmek.
- 21. yüzyıl becerilerine yönelik farkındalık seviyelerini artırmak ve dönüştürmek.
- Okullarda tasarım ve beceri atölyelerinin oluşumuna yönelik kaynakları verimli kullanma becerileri geliştirmek.
- Öğretmen ve okul yöneticilerimizin genel ve alana yönelik becerilerini iyileştirmek;

➢ Yumuşak becerileri (iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünce, takım çalışması vb.) geliştirmek.

➢ Dijital yeni nesil ölçme araçları ve öğrenme materyalleri geliştirmek.

➢ Yabancı dil öğreniminde erken yaş çocukları için öğretim- yöntem ve teknikleri geliştirmek, kademelere göre farklı öğretim metodları tasarlamak.

Dokuz dönemdir eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren Osmaniye Öğretmen Akademisi, akademisyenlerle öğretmenleri buluşturan çalışmalarıyla devamlılığını sürdürmektedir. Yapılan çalışmaları somut çıktılar olarak öğretmenlerle ve öğrencilerle buluşturduğu iki adet kitap yayınlanmış olup, bu kitaplardan ilki "Doğa Yürüyüşünde Eğitim Uygulamaları Rotamız Osmaniye" kitabı tüm il genelindeki okullara ücretsiz olarak dağıtılmış, Osmaniye Kitap Fuarı programında kitabın editör ve yazarları olan öğretmenler katılımcılarla söyleşi programında buluşmuşlardır. İkinci somut çıktıları ise; hem öğretmenler hem öğrencilerin ortak çalışması olan "Harezmi Eğitim Modeliyle Matematik Öyküleri" kitabıdır. Sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği protokolleri, Doğu Akdeniz Kalkınma Ajansı teknik destek projeleri, Tübitak projeleriyle çalışmalarını genişleten Osmaniye Öğretmen Akademisi, Okul Temelli Mesleki Gelişim eğitimleriyle de birçok okulda hizmetiçi eğitim programı gerçekleştirmiştir. Bu programlardan bir tanesi de Algoritmik Düşünme kursudur.

El Harezmi ile hayat bulan algoritmik düşünme tanımları şöyledir;

• Problemleri çözme yoludur.

• Programlama alanında başarılı bir programcı ya da programlama eğitimcisi olmanın temeli olmaktadır (Bülbül ve Kuzu, 2016).

• Belirlenen hedefe ulaşmak için gereken adımları kesin, net ve ayrıntılı olarak düşünmektir (Brown, 2015).

• Güncel hayatımızda karşılaştığımız problemleri çözüme ulaştırma yollarıdır (Sert Orhan, 2022).

• Bilgisayar biliminin temel kavramlarından yararlanarak problem çözmeyi, sistemleri tasarlamayı ve insan davranışını anlamaktır (Wing, 2006).

• Sonuca ulaşma amacıyla yapılacak her hareketi tek tek planlarken, tüm bunların performansı, getirisi, götürüsü gibi etmenleri de hesaba katarak, en verimli şekilde sonuca ulaşmayı hedefleyen iş planı olarak ifade edilebilir (Kocasaraç, 2019).

Algoritmik düşünme becerisi, bireylerin, herhangi bir problem durumunda mantıksal ve yaratıcı düşünme gücünü kullanarak, problemin çözümü için gerek duyulan iş adımlarını tanımlamasıdır (Ziatdinov ve Musa, 2012). Algoritmik düşünme becerisi; bilişim teknolojilerine yönelik olarak yaratıcı çözümler üretebilen, problem çözme becerisini geliştiren, teknolojiyi yönetebilen

ve üretebilen bireylerin yetişmesine olanak sağlamaktadır (Hubálovský ve Milková, 2010; Douadi, Tahat ve Hamid, 2012; Wong ve Jiang, 2018, Akt; Gökada, 2021). Algoritmik düşünme becerisinin öğrencinin geleceğine olan etkisini belirleyecek en önemli etken öğretmendir (Kocasaraç, 2019).

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin algoritmik düşünme kursuna, kursun içeriğinde yer alan kavramlara yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Bu algılardan yola çıkarak algoritmik düşünmeye dair tespitler gerçekleştirilebilecektir. Bu amaç doğrultusunda, ortaokul branş öğretmenleri için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin algoritmik düşünme kursuna yönelik sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Öğretmenlerin algoritmik düşünmeye yönelik sahip oldukları metaforlar nelerdir?
3. Öğretmenlerin problem çözmeye yönelik sahip oldukları metaforlar nelerdir?
4. Öğretmenlerin algoritmik düşünme kursunda yapmış oldukları etkinliklere yönelik sahip oldukları metaforlar nelerdir?
5. Öğretmenlerin algoritmik düşünme kursuna yönelik sahip oldukları metaforlar özellikleri bakımından hangi kategorilere ayrılmaktadır?
6. Öğretmenlerin algoritmik düşünme becerileri etkinlik kağıtları amacına uygun bir şekilde uygulanmış mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin algoritmik düşünme kursu programı ve içeriğine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırmada en önemli amaçlardan biri araştırmaya dahil edilen bireylerin algılarının ve deneyimlerinin ortaya konmasıdır" (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 41). Araştırmanın modeli betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Araştırmanın betimsel nitelik taşıması var olan durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçladığından, sürecin özelliklerini ortaya koymak ve özelliklerini anlatmasındandır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Osmaniye ilinin Merkez ilçesinde bulunan bir ortaokuldaki dokuz branş öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen ölçüt, okul temelli mesleki gelişim eğitimlerinden okullarının ihtiyaç duydukları eğitim konusunda öğretmenlerinin ve yöneticilerinin gönüllü olarak Osmaniye Öğretmen Akademisi' ne başvuru yapmalarıdır.

Araştırmaya konu olan çalışma grubunun demografik yapılarının cinsiyet, branş, eğitim durumları ve meslekteki yıllarına göre dağılımı aşağıda yer almaktadır:

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet, Branş, Eğitim Durumları ve Meslekteki Yıllarına Göre Dağılımı

		Frekans	**%**
Cinsiyet	**KADIN**	4	44.4
	Erkek	5	55.5
Branş	Fen Bilimleri	3	33.3
	Matematik	2	22.2
	Türkçe	2	22.2
	İngilizce	1	11.1
	Sosyal Bilgiler	1	11.1
Eğitim durumları	Lisans	9	100
Meslekteki Yıl	1 – 5 Yıl	3	33.3
	5 – 10 Yıl	4	44.4
	10 – 15 Yıl	2	22.2

Tablo 1'e göre çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin beş tanesi erkek dört tanesi kadındır. Öğretmenlerin hepsinin eğitim durumları lisans düzeyindedir. Meslekte geçirdikleri süreye bakıldığı zaman 1 ile 5 yıl arasında görev yapan öğretmen sayısı üç, 5 ile 10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin sayısı dört ve son olarak 10 ile 15 yıl arasında görev yapan öğretmen sayısı iki olarak

belirlenmiştir. Öğretmenlerin branş sayı ve çeşitlerine baktığımız zaman ise; Fen bilimlerinden üç, Matematik ve Türkçe branşından iki öğretmen, İngilizce Sosyal Bilgiler branşından birer öğretmen olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin algoritmik düşünmeye ilişkin metaforik algılarını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından üç aşamalı bir form hazırlanarak veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Formda aşağıdaki cümleler yer almıştır.

1. Algoritmik düşünme kursu benim için ……. gibidir. Çünkü ……..
2. Algoritmik düşünme benim için …… gibidir. Çünkü ……..
3. Problem çözme benim için …… gibidir. Çünkü ……..

ETKİNLİKLERİ UYGULARKEN (Eğitim Seminerleri- Hizmet İçi Dersleri Alırken…)

4. Akıl ve zekâ oyunlarıyla algoritmik düşünme benim için ……gibidir. Çünkü ……..
5. Origami etkinlikleriyle algoritmik düşünme benim için ……gibidir. Çünkü ……..
6. Kodlama etkinlikleriyle algoritmik düşünme benim için …… gibidir. Çünkü ……..

ETKİNLİKLER SONUNDA

7. Wordart etkinlikleriyle tasarım yapmak benim için ……gibidir. Çünkü ……..
8. Görüşme formlarıyla veri toplamak benim için ……gibidir. Çünkü ……..
9. Algoritmik diyagram oluşturmak benim için …… gibidir. Çünkü ……..
10. Günlük dille algoritma oluşturmak benim için …… gibidir. Çünkü ……..

Kullanılan "gibi" ifadesi ile bir benzetme elde edilmesi beklenmiş, "çünkü" ifadesi ile de benzetmenin mantıklı bir sebebe dayandırılması istenmiştir (Mete, Ayrancı, 2016). Böyle bir yaklaşımın kullanılmasındaki temel amaç, öğ-

retmen adaylarının kendi el yazılarıyla yazdıkları formları birer doküman olarak kabul edip, araştırmada temel veri toplama aracı olarak bu formları kullanmaktır (Yılmaz, Yılmaz & Göçen, 2013).

Öğretmenlere hizmetiçi eğitim süresi boyunca algoritmik düşünme becerisi etkinlik kâğıtları dağıtılarak, konuya olan ilgilerini artırmak ve kalıcılığı sağlamak istenmiştir. Bu etkinlik kâğıtlarının içerisinde problem çözme aşamaları, origami, kodlama, akıl ve zekâ oyunları, wordart ve algoritmik diyagram/operatör oluşturma çalışmaları yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Öğretmenlerden, 30 dakikalık sürede ve eğitim verilen okulda sessiz bir ortamda her boşluk için bir metafor bulmaları ve "çünkü" ile devam eden cümleyi tamamlayarak bir "gerekçe" sunmaları istenmiştir. Kavramlarla ilgili herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Çünkü güvenilirliği etkileyeceği ihtimali göz önüne alınarak açıklama yapılmamıştır. Öğretmenlere farklı bir konuda oluşturulan örnekler verilerek beklentinin ne olduğuna dair ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır ve bu açıklama form kâğıdına aşağıdaki gibi yazılmıştır:

"Metafor, algısal benzerlik olan bir objeden diğerine geçen anlam transferidir. Metafor kavramı; benzetmeler, eğretilemeler, istiareler ve mecazlar şeklinde kullanılmaktadır.

Örneğin Mehmet Akif "Çatma, kurban olayım, çehreni ey nazlı hilal!" derken Türk Bayrağı'nı anlatmak için hilali kullanmıştır."

Algoritmik Düşünme Becerileri Etkinlik kâğıtları öğretmenlere hizmetiçi eğitim süresince her güne bir etkinlik olacak şekilde dağıtılmıştır. Sınıf ortamında etkinlik kâğıtları ve oyunları incelendikten ve çözüldükten sonra öğretmenlerin durgu ve düşüncelerini yansıtan durumları toplu olarak tartışılmıştır. Her öğretmenin çalışmasının doğruluğu, yanlışlığı ve geliştirilmesi gereken yerleri üzerinde konuşulmuş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra bir sonraki etkinliğe geçilmiştir.

Bulgular

Metaforlar

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin ürettikleri metaforlara ilişkin tablolar aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin "algoritmik düşünme kursu" kavramına yönelik ürettikleri metaforlar.

Metafor	Gerekçesi	Frekans
Hayat	Sürekli bir öğrenme durumu içerisindeyiz	1
Deneyim	Farklıydı ve keyif verdi	1
Sosyal ortam	Çok faydalı etkileşimlerim oldu	1
Yürümek	Bir yoldayız ve hep devam edeceğiz	1
Şeker	Zevkli ve güzel geçti	1
Lunapark	Çok faydalı-eğlenceli ve öğreticiydi	1
Tatlı yemek	Çok eğlendim ve zevk aldım	1
Film izlemek	Önceden plan yapmak gerektirir ve ben gece film izlemeyi çok severim	1
Merdiven	Çözümü aşamalı yapmak	1
Toplam		**9**

Tablo 2'de, öğretmenlerin algoritmik düşünme kursu kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar görülmektedir. Toplam dokuz metafor oluşturulmuştur ve her birinin frekansı birdir. Öğretmenlerin metafor görüşlerinin gerekçesine bakıldığında ise olumlu yönde ve somut benzetmelerin çoğunlukta olduğu nitelendirmeler görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin "algoritmik düşünme" kavramına yönelik ürettikleri metaforlar.

Metafor	Gerekçesi	Frekans
Teneffüste çay içmek	Kafamda bir şeyi planladığımda zihnim çok rahat ediyor. Aynı teneffüste çay içerken rahatladığım gibi	1
Merdiven	Basamak basamak ineriz	2
Küçük adımlar ilkesi	Parçadan bütüne doğru giderek, adım adım ilerliyoruz	1
Nar yemek	Olayı detaylı anlatmak	1
Yeme- içme	Çok basit	1
Zihnimi açmak	Konfor alanından çıkarak yeni şeyleri öğrenmek	1
Normal düşünme biçimi	Bir şeyi bir işi yaparken otomatik olarak	1

	yapar ya da söyleriz bu durumda karşımızdaki konuşmamızı rahatlıkla anlar. Adım adım anlatmak bir nevi.	
Dar sokaklarda yürümek		1
Toplam		**9**

Tablo 3'de, öğretmenlerin algoritmik düşünme kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar görülmektedir. Toplam dokuz metafor oluşturulmuştur ve merdiven metaforunun frekansı iki olup diğer metaforlar bir olarak görülmüştür. Öğretmenlerin metafor görüşlerinin gerekçesine bakıldığında ise olumlu yönde ve somut benzetmelerin çoğunlukta olduğu nitelendirmeler görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin "problem çözme" kavramına yönelik ürettikleri metaforlar.

Metafor	**Gerekçesi**	**Frekans**
Yeni bir oyun öğrenmek	Oyun oynamak çok zevklidir ve her çeşit oyun bize bir şeyler öğretir	1
Satranç oynamak	Düşünerek ilerleyeceğimiz hamleler yapıyoruz	1
Köpekten kaçmak	Heyecanlı ve bir o kadar korkutucu ama sonunda kurtulmak	1
Soğuk baklava	En sevdiğim	1
Kinder sürpriz çikolatanın içindeki oyuncağı yapmak	Hem lezzet verici hem de merakla güzel bir sonuca ulaşmak	1
Mutluluk hormonu	Problem çözdükçe sorunlar, dertler, tasalar ortadan kalktıkça mutluluk geliyor	1
Zekayı kullanma düzeyi	Düşünerek hareket ediyoruz	1
Çocuk oyuncağı	Oynaması zevkli-renkli ve basit	1
Adım adım yürümek	Aşama aşama ilerleme kaydettiğimiz bir yoldayız	1
Toplam		**9**

Tablo 4'de, öğretmenlerin problem çözme kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar görülmektedir. Toplam dokuz metafor oluşturulmuştur ve

her birinin frekansı birdir. Öğretmenlerin metafor görüşlerinin gerekçesine bakıldığında ise olumlu yönde ve somut benzetmelerin çoğunlukta olduğu nitelendirmeler görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin etkinlikleri uygularken; kodlama etkinlikleriyle algoritmik düşünme, akıl-zekâ oyunlarıyla algoritmik düşünme ve origami etkinlikleriyle algoritmik düşünme kavramlarına yönelik ürettikleri metaforlar.

Kodlama Metaforu	**Akıl- Zekâ Oyunları Metaforu**	**Origami Metaforu**	**Frekans**
Sudoku oynamak	Farklı bir deneyim	Test çözmek	1
Programlama yapmak	Eğlenceli geçen vakit	Farklı düşünmek	1
İşe gitmek	Dans etmek	Oyun gibi çünkü zevkli	1
Bamya gibidir çünkü önce sevmeyip sonradan sevdiğim bir sebze	Yolda zevkle koşmak	Yolda taşa takılmak	1
Bulmaca- bilmece çözmek	Araba sürmek	Yemek yapmak gibidir çünkü aşamaları var ama sonucu çok zevkli yapması çok güzel	1
Elektrik devresi yapmak	Oyun oynamak	Bisiklet sürmek	1
Çözümü kolaylaştırma	Problemi aydınlığa kavuşturma	Bir kâğıttan ortaya ürün çıkarma	1
Oyun oynamak	Lunapark	Resim yapmak	1
Bulmaca çözmek	Çocuk bakmak çünkü hem zor hem dikkat gerektiriyor	Basamak çıkmak	1
Toplam			**9**

Tablo 5'de, öğretmenlerin etkinlikleri uygularken; kodlama etkinlikleriyle algoritmik düşünme, akıl-zekâ oyunlarıyla algoritmik düşünme ve origami etkinlikleriyle algoritmik düşünme kavramlarına yönelik ürettikleri metaforlar görülmektedir. Toplam dokuz metafor oluşturulmuştur. Öğretmenlerin metafor görüşlerinin gerekçesine bakıldığında ise olumlu yönde ve somut benzetmelerin çoğunlukta olduğu nitelendirmeler görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin etkinlikler sonunda; wordart etkinlikleriyle tasarım yapma, görüşme formlarıyla veri toplama, algoritmik diyagram oluşturma ve günlük dille algoritma oluşturma kavramlarına yönelik ürettikleri metaforlar.

Wordart Etkinlikleriyle Tasarım Yapma Metaforu	**Görüşme Formlarıyla Veri Toplama Metaforu**	**Algoritmik Diyagram Oluşturma Metaforu**	**Günlük Dille Algoritma Oluşturma Metaforu**
Renkli bir dünyaya adım atmak	Kendimi keşfetmek	Zorlu bir koşu	Farklı bir deneyim
Resim yapmak	Mülakat yapmak	Özet çıkarmak	Tereyağlı ballı börek çünkü en sevdiğim
Temizlik yapmak	Dizi izlemek çünkü kim ne diyecek çok merak ediyorum	Diş ağrısı	Ders anlatmak
Çerez yemek	Sevdiğim bir meyve	Pul biber çünkü ben pul bibersiz yemek yiyemem	Daha önce gördüğüm bir kişi gibi çünkü otomatikleşir
Bulut gibi çünkü aklımızda kalan her bir kelime bulutuna dönüyor	Ödev yapmak gibidir çünkü yapmak zorundasın biraz sıkıcı-zor geliyor	Resim çizmek	Ertelediğin bir işe başlamak gibidir çünkü başlaması zor ama başlayınca tıkır tıkır devamı geliyor
İşkence çünkü çok zorlandım	Röportaj yapmak	Yemek yapmak	Günlük yazmak
O olanla ilgili kelimeleri bir arada görmek	Mutluluk verici	Çözümü bilmek	Herkesin yararlanması
Araba sürmek	Fotoğraf çekmek	Koşmak	Yürümek
Resim yapmak	Nöbet tutmak hem zor hem zorunlu	Günlük yaşam çünkü günlük hayatta her seyim bir plan dahilinde ve diyagram gibi ilerliyor	Yemeğin adını koymak çünkü yemeğin adını koymak yapmaktan daha zor. Yemeği belirleyince tıkır tıkır yaparız.
Toplam			**9**

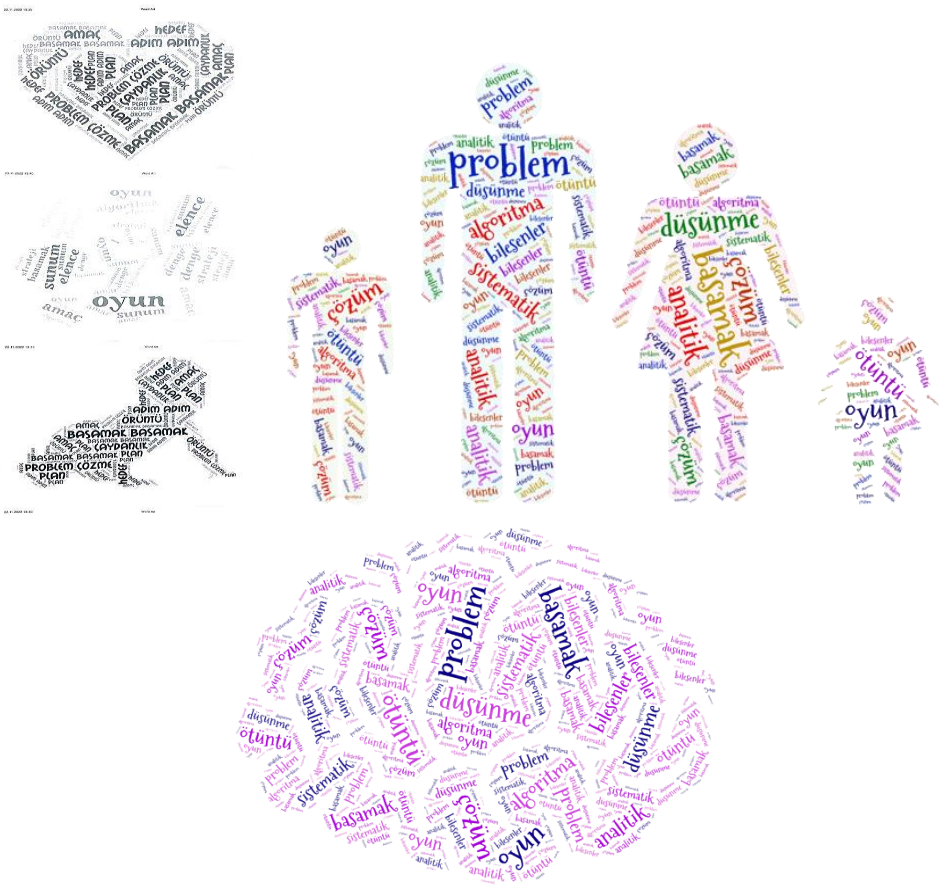
Tablo 6'da, öğretmenlerin etkinlikler sonunda; wordart etkinlikleriyle tasarım yapma, görüşme formlarıyla veri toplama, algoritmik diyagram oluşturma ve günlük dille algoritma oluşturma kavramlarına yönelik ürettikleri metaforlar görülmektedir. Toplam dokuz metafor oluşturulmuştur. Öğretmenlerin

metafor görüşlerinin gerekçesine bakıldığında ise olumlu yönde ve somut benzetmelerin çoğunlukta olduğu nitelendirmeler görülmektedir.

Algoritmik Düşünme Becerisi Etkinlik Kâğıtları

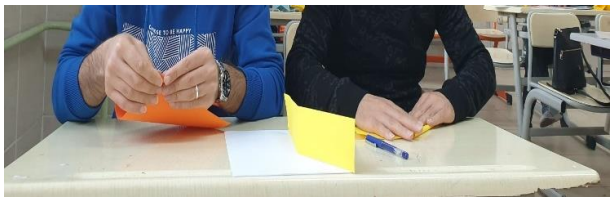
A) Wordart Etkinlikleri

Öğretmenlere hizmetiçi eğitimin ilk iki gününde almış oldukları eğitim konularındaki algoritma, algoritmik düşünme ve problem çözme ile ilgili kavramların kalıcılığını sağlamak adına wordart etkinlikleri gösterip yaptırma yöntemi ile uygulanmıştır. Bazı öğretmenler çalışmalarını dijital ortamda akıllı tahtada sunum yaparak anlatırken bazı öğretmenler çıktı alıp çalışmalarını sunmuşlardır. Yapılan çalışmaların hepsi sınıf ortamında eleştirel bakış açısıyla tüm öğretmenler ve eğitmen tarafından değerlendirilmiştir ve doğru çalışmalar olarak onaylanmıştır. Yapılan çalışmaların örnekleri aşağıdadır.



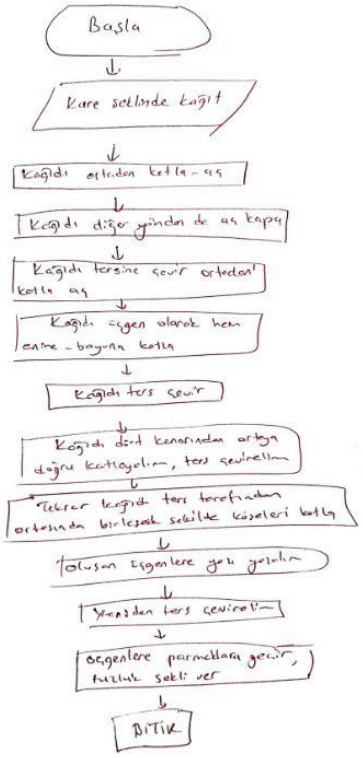
B) Origami Etkinlikleri ve Algoritmik Düşünme Diyagramları

Öğretmenler algoritmik düşünmenin temel basamaklarından biri olan adım adım ilerleme mantığını yaptıkları origami etkinlikleriyle pekiştirmişlerdir. Bu amaç doğrultusunda eğitmen tarafından gösterip yaptırma metoduyla model uçak, kurbağa, tuzluk çalışmaları öğretmenlere etkinlik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler tamamlandıktan sonra öğretmenler yaptıkları origami çalışmalarını sınıf ortamında sergilemişlerdir. Sergileme işleminin ardından origami çalışmalarının algoritmik diyagramlarını/ operatörleri çıkartmışlardır. Diyagram çalışmaları eğitmen kontrolünde ve diğer katılımcı öğretmenlerinde eleştirel bakış açılarıyla sınıf ortamında değerlendirilmiş, yanlış çalışmaların doğrusu gösterilmiş, geliştirilmeye açık alanlar üzerinde durulmuştur. Yapılan çalışmaların örnekleri aşağıdadır.



ORİGAMİ TÜZLÜK

1. Başla
2. Kare bir kağıt hazırlayalım
3. İlk olarak kare kağıdı ortadan ikiye katlayıp, açalım
4. Aynı şekilde diğer yönden de ikiye katlayıp açalım
5. Kağıdı aynı şekilde üçgen olarak enlemesine ve boylamasına katlayıp açalım
6. Kağıtta katlama yerleri belli oldu
7. Şimdi kağıdı ters çevirelim
8. Dört kenarından ortaya doğru katlayalım
9. Kağıdı ters çevirelim
10. Yine kağıdın tam ortasına doğru üçgen katlama yapalım
11. Oluşan üçgenlere iki tarafına da istediğinizi kelimeleri yazalım
12. Yeniden kağıdı ters çevirelim
13. Kenar kısımlardaki üçgenlerin içine parmağınızı sokup, genişletip tüzlük şekline çevirelim.
14. Artık tüzlüğümüz oyuna hazır.

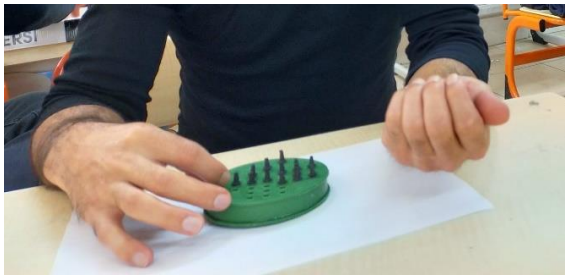


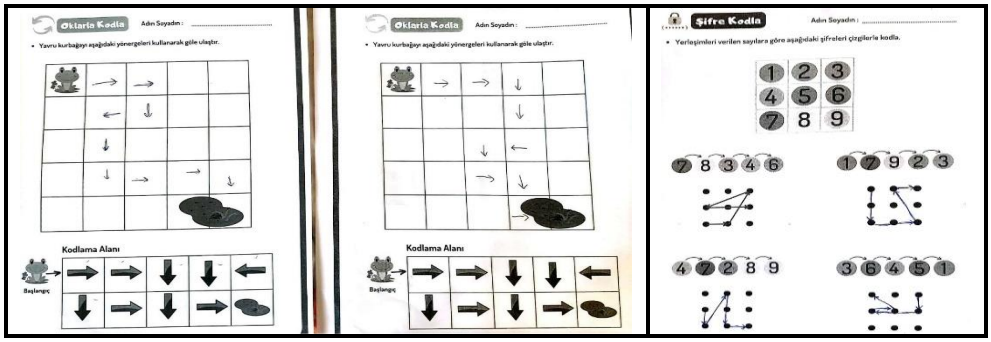
UÇAK ALGORİTMASI

1. İstediğin renkte bir A4 kağıdı seç.
2. Kağıdı dikey yönde ortadan ikiye katla.
3. Aynı işlemi ters yönde yine tekrarla.
4. Kağıdın dikey yönündeki sağ üst köşesini içe katla.
5. Aynı işlemi sol üst köşesi için de tekrarla.
6. Kağıdı dikey yönde tutup sağ-sol köşesini iç yöne doğru katla.
7. Kağıdı dikey yönde tutup sivri kısmı aşağıdan biraz çıkacak şekilde alta doğru katla.
8. Ortada 2cm'lik bir pay kalacak şekilde bu defa kağıdı yukarıya doğru katla.
9. Katlanmış kağıdın sağ ve solunda kalan az çıkıntıları kağıdın üzerine katla.
10. Üçgen şekline gelen kağıdı simetrik bir şekilde yine ikiye katla.
11. Kağıdın ucu sivri kalacak şekilde sağdan ve soldan katla.
12. Sivri uç ön tarafta kalacak şekilde kanatların altındaki kısımdan tut kanatları yere paralel şekilde kaldır.
13. Uçak uçmaya hazır.

C) Kodlama ve Akıl- Zekâ Oyunları Etkinlikleri

Günümüz dünyasının ihtiyaç duyduğu şekilde 21. yüzyıl becerilerine sahip üreten ve etkin bireyler olabilmelerini sağlanmasında ihtiyaç duyulan becerilerin kazanılmasında programlama kapsamında kodlama öğretimi büyük bir öneme sahiptir (Demir, 2022). Öğretmenlerin basit düzeyde ve bilgisayarsız kodlama çalışmalarıyla algoritmik düşünmelerini ve gerekli işlem basamaklarını gerçekleştirmeleri adına bilgi işlemsel düşünme becerileri geliştirilmiştir. Aynı zamanda akıl zekâ oyunlarıyla karşılarına çıkan problemi analiz edip, algoritmik çözüm için gerekli stratejik adımları atarak yapmış oldukları algoritmik düşünme diyagramları da aşağıda verilmiştir.



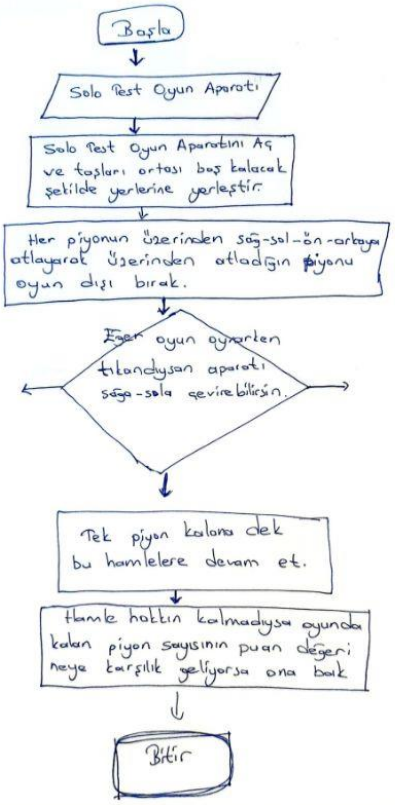

Oklarla Kodla
Adın Soyadın :
Yavru kurbağayı aşağıdaki yönergeleri kullanarak göle ulaştır.
Kodlama Alanı
Başlangıç
Oklarla Kodla
Adın Soyadın :
Yavru kurbağayı aşağıdaki yönergeleri kullanarak göle ulaştır.
Kodlama Alanı
Başlangıç
Şifre Kodla
Adın Soyadın :
Yerleşimleri verilen sayılara göre aşağıdaki şifreleri çizgilerle kodla.
1 2 3
4 5 6
7 8 9
7 8 3 4 6
1 7 9 2 3
4 7 2 8 9
3 6 4 5 1

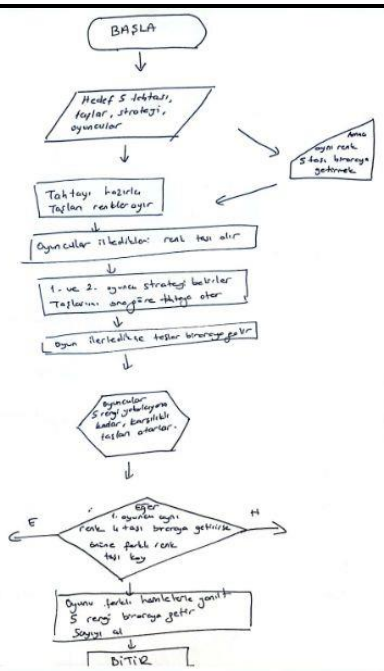
SOLO TEST ALGORİTMASI

Başla

1. Solo test oyununa zihinsel olarak hazırlan.
2. Oyunun piyonlarını ortası boş kalacak şekilde diz.
3. Her piyonun üzerinden geçerek geçtiğin taşı oyun dışı bırak.
4. Bu hamleleri en az piyon bırakana kadar devam et.
5. Hamle yapma (hakkı) yateneği kalmadıysa oyunu bitir.

Bitir





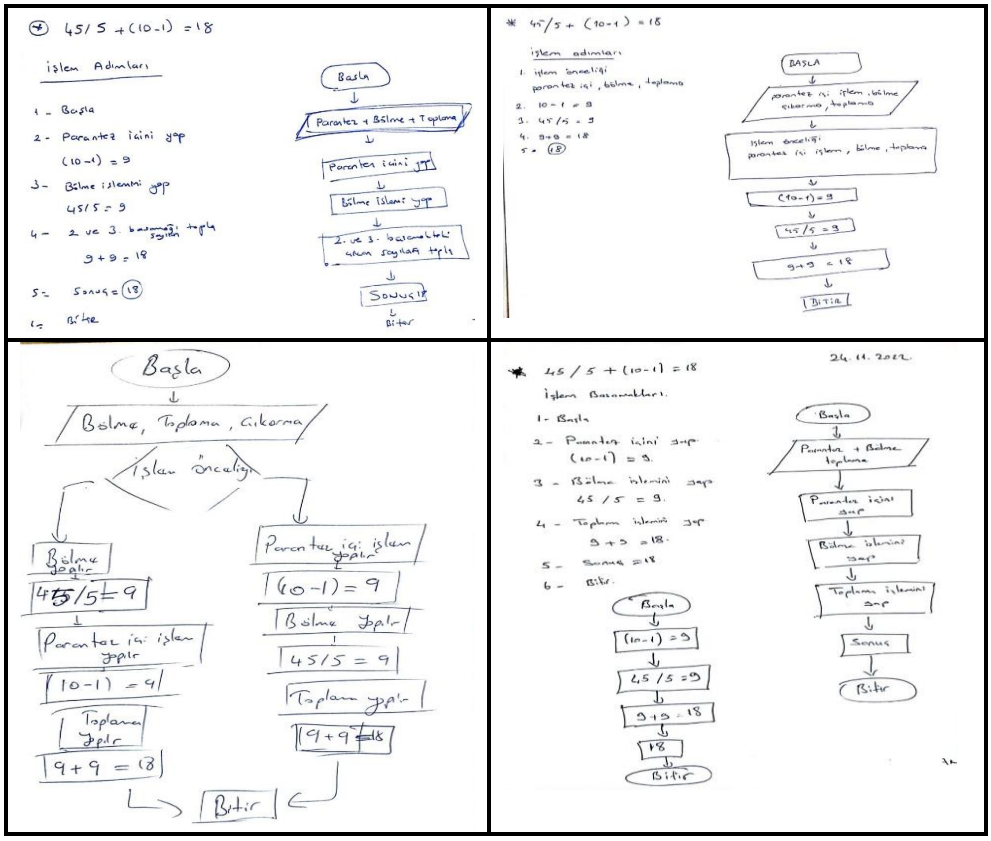
Hedef 5 Algoritma

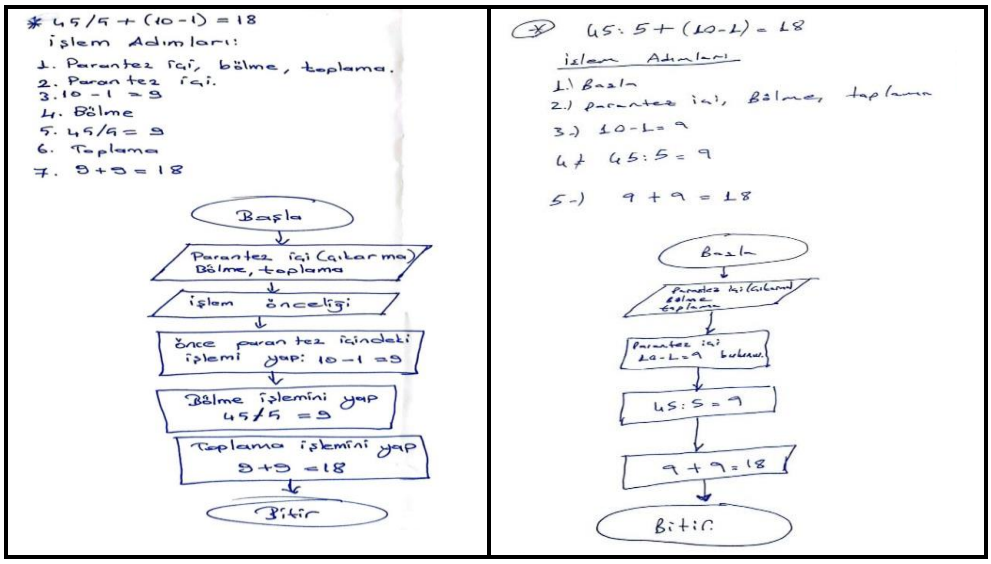
* AMAÇ : Oyunun amacı, aynı renkle 5 taşı yatay, dikey veya çapraz olarak bir araya getirmektir.

1. Başla
2. Hedef 5 tahtasını hazırla
3. Taşları renklere göre ayır (mavi - kırmızı)
4. Oyuncular istedikleri ~~taşları~~ renkteki taşları alır
5. 1. oyuncu stratejisini belirler
6. 1. oyuncu taşı tahtada belirlediği gere koyar
7. 2. oyuncu da stratejisini birinci oyuncuya göre belirler
8. 2. oyuncu taşı, tahtada belirlediği gere koyar
9. Oyun ilerdikçe aynı renk taşlar bir araya ~~getir~~ gelir.
10. Eğer 1. oyuncu aynı renk 4 taşı bir araya getirirse, önüne farklı rengi koyar.
11. Rakibi farklı hamlelerle yönlt.
12. 5 rengi bir araya getir
13. Sayıyı al.
14. Bitir.

D) Problem Çözme Etkinlikleri ve Algoritmik Düşünme

Algoritmik düşünmede, işlem basamaklarının açık bir biçimde ifade edilmesi problemde çözüme ulaşmanın etkin bir yoludur (Demir, 2022). Öğretmenler problem çözme etkinlikleriyle algoritmik düşünme becerileri işlem basamaklarını uygulamışlardır. "Hangi Operatör?" başlığıyla dört işlemlerde kullanılan ifade ve eşitliklerin önceliğine göre işlem adımlarının yapıldığı etkinlik çalışmaları örnekleri aşağıdadır.





Sonuç

Metafor oluşturmak bir kavramın dilsel ifadelerle sözlüklerde bulunmayan şekilde tanımlanması değil, malzemenin kavranış şeklinin dışavurumudur (Mete, 2016). Bu çalışmada öğretmenlerden algoritmik düşünme becerileriyle ilgili metaforlar oluşturmaları istenmiş ve algoritmik düşünme becerileri etkinlik kâğıtlarıyla da hizmetiçi eğitim konusu olan algoritmik düşünme çalışmaları yapılmış, çıktılar incelenerek yorumlanmıştır.

Çalışmaya katılan dokuz öğretmenin beşini erkek, dördünü kadınlar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin hepsi lisans mezunu olup, Fen Bilimleri, Sosyal bilimler, İngilizce, Türkçe ve Matematik branşları olmak üzere ortaokul öğretmenleridir. Meslekte geçirdikleri süreye bakıldığında ise öğretmenlerin üçü 1-5 yıl arası, dördü 5-10 yıl arası ve ikisinin de 10-15 yıl arasında çalıştıkları görülmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin "algoritmik düşünme kursu" kavramına yönelik; hayat, deneyim, sosyal ortam, yürümek, şeker, lunapark, tatlı yemek metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Bu metaforlara bakıldığında hepsinin olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca hayat, deneyim ve sosyal ortam metaforlarının soyut kategoride; yürümek, şeker, lunapark, tatlı yemek metaforların somut kategoride olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin algoritmik düşünme kavramına yönelik; teneffüste çay içmek, merdiven, küçük adımlar ilkesi, nar yemek, yeme- içme, zihnimi

açmak, normal düşünme biçimi, dar sokaklarda yürümek metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Bu metaforlara bakıldığında dar sokaklarda yürümek metaforunun olumsuz diğer metaforların hepsinin olumlu olduğu görülmektedir. Küçük adımlar ilkesi, zihnimi açmak, ve normal düşünme biçimi metaforlarının soyut, teneffüste çay içmek, merdiven, nar yemek, yeme- içme, dar sokaklarda yürümek metaforlarının somut kategoride olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin problem çözme kavramına yönelik; yeni bir oyun öğrenmek, satranç oynamak, köpekten kaçmak, soğuk baklava, kinder sürpriz çikolatanın içindeki oyuncağı yapmak, mutluluk hormonu, zekâyı kullanma düzeyi, çocuk oyuncağı, adım adım yürümek metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Köpekten kaçmak metaforu olumsuz kategoride değerlendirilirken, diğer metaforlar olumlu olarak değerlendirilmiştir. Yeni bir oyun öğrenmek, mutluluk hormonu ve zekayı kullanma düzeyi olarak verilen metafor cevapları soyut kategoride; satranç oynamak, köpekten kaçmak, soğuk baklava, kinder sürpriz çikolatanın içindeki oyuncağı yapmak, çocuk oyuncağı, adım adım yürümek metaforları somut kategoride değerlendirilmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin etkinlikleri uygularken; kodlama etkinlikleriyle algoritmik düşünme kavramlarına yönelik; sudoku oynamak, programlama yapmak, işe gitmek, bamya, bulmaca- bilmece çözmek, elektrik devresi yapmak, çözümü kolaylaştırma, oyun oynamak metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Çözümü kolaylaştırma metaforu soyut, diğer metaforlar somut olarak değerlendirilmiştir ve tüm metaforlar olumlu kategoridedir.

Öğretmenlerin etkinlikleri uygularken akıl-zekâ oyunlarıyla algoritmik düşünme kavramlarına yönelik; deneyim, eğlenceli geçen vakit, dans etmek, yolda zevkle koşmak, araba sürmek, oyun oynamak, problemi aydınlığa kavuşturma, lunapark, çocuk bakmak metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Soyut kategorideki metaforlar deneyim, eğlenceli geçen vakit olarak belirlenirken dans etmek, yolda zevkle koşmak, araba sürmek, oyun oynamak, problemi aydınlığa kavuşturma, lunapark, çocuk bakmak metaforları somut kategoridedir. Ayrıca tüm metaforlar olumlu olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin etkinlikleri uygularken origami etkinlikleriyle algoritmik düşünme kavramlarına yönelik; test çözmek, farklı düşünmek, oyun, yolda taşa takılmak, yemek yapmak, bisiklet sürmek, bir kâğıttan ortaya ürün çıkarma, resim yapmak, basamak çıkmak metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Farklı düşünmek metaforu soyut kategoride olup diğer metaforlar somut olarak belirlenmiştir. Ayrıca tüm metafor cevapları olumlu kategoridedir.

Öğretmenlerin etkinlikler sonunda wordart etkinlikleriyle tasarım yapma kavramlarına yönelik; renkli bir dünyaya adım atmak, resim yapmak, temizlik yapmak, çerez yemek, bulut, işkence, o olanla ilgili kelimeleri bir arada görmek, araba sürmek, resim yapmak metaforlarını ürettikleri görülmektedir. İşkence metaforu hem olumsuz hem de soyut kategoride olup diğer tüm metaforlar somut ve olumlu kategoridedir.

Öğretmenlerin etkinlikler sonunda görüşme formlarıyla veri toplama kavramlarına yönelik; kendimi keşfetmek, mülakat yapmak, dizi izlemek, sevdiğim bir meyve, ödev yapmak, röportaj yapmak, mutluluk, fotoğraf çekmek, nöbet tutmak metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Keşfetmek ve mutluluk metaforları soyut olup diğer metaforlar somut kategoridedir. Nöbet tutmak ve ödev yapmak metaforları olumsuz kategoride değerlendirilirken diğer metaforlar olumlu olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin etkinlikler sonunda algoritmik diyagram oluşturma kavramlarına yönelik; zorlu bir koşu, özet çıkarmak, diş ağrısı, pul biber, resim çizmek, yemek yapmak, çözümü bilmek, koşmak, günlük yaşam metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Diş ağrısı, günlük yaşam ve çözümü bilmek metaforları soyut kategoride değerlendirilmiştir. Diş ağrısı, özet çıkartmak, zorlu bir koşu metaforları olumsuz olarak değerlendirilirken diğer metaforlar olumlu olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin etkinlikler sonunda günlük dille algoritma oluşturma kavramlarına yönelik; farklı bir deneyim, tereyağlı ballı börek, ders anlatmak, daha önce gördüğüm bir kişi, ertelediğin bir işe başlamak, günlük yazmak, herkesin yararlanması, yürümek, yemeğin adını koymak metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Farklı bir deneyim, herkesin yararlanması, ertelediğin bir işe başlamak metaforları soyut kategoride değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri metafor cevaplarının tamamı olumlu olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde her soruda 9 metafor toplamda 90 metafor üretmişlerdir. Olumlu- olumsuz ve soyut- somut olmak üzere üretilen bu metaforlardan iki kategori oluşmuştur. Verilen cevapların çoğunluğunda somut ve olumlu metaforlar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algoritmik düşünmeye karşı bakış açılarının olumlu olması öğrenim sürecinde aldıkları algoritmik düşünme kursu eğitiminden kaynaklı olabilir.

Bir algoritma, içinde bulunduğumuz başlangıç durumundan hedefimiz olan bitiş durumuna ulaşmamız için kullanılır (Gezgin, 2020). Öğretmenlerin

algoritmik düşünme becerileri etkinlik kâğıtları incelendiğinde; tüm çalışmaların işlem basamaklarına uygun olarak başlangıçtan bitişe doğru eksiksiz olarak yapıldığı görülmektedir. Ayrıca görsel olarak anlamayı kolaylaştıran akış diyagramları grafiksel olarak günlük dilde oluşturulmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanabilir:

• Öğretmenlere algoritmik düşünme eğitimi verilmeli, okulların da bu konudaki imkânları güçlendirilmelidir.

• Öğretmenler, algoritmik düşünme becerileri geliştirme etkinlikleri yaptırabilecekleri konusunda bilinçlendirilmelidir.

• Algoritmik düşünme hizmetiçi programı uygulanırken süre olarak esnek olunması önerilmektedir.

• Hizmetiçi eğitimi verecek olan eğitimcilere bilgisayarlı ve bilgisayarsız algoritmik düşünme becerileri geliştirecek etkinlikler tasarlamaları önerilmektedir.

• Öğretmenlerin algoritmik düşünme becerilerindeki değişimin hangi etmenlerden etkilendiğinin daha iyi anlaşılması için sonraki süreçlerde yeniden görüşmeler yapılarak tespitlerin kayda geçirilmesi tavsiye edilmektedir.

Kaynakça

Bülbül, A. H. ve Kuzu, A. (2016). Algoritma oluşturma becerilerini geliştirmeye yönelik robot programlama etkinliklerine ilişkin böte öğrencilerinin deneyim ve görüşleri. 4. Uluslararası Teknoloji ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda bildiri, Fırat Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Elazığ.

Büyükşahin, Y. (2018). Araştırmaya dayalı fen öğretimine yönelik hazırlanan mesleki gelişim programı boyunca sınıf öğretmenlerinin gelişimlerinin izlenmesi. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].

Brown, W. (2015). Introduction to Algorithmic Thinking. Available at: www.cs4fn.com/algoritmicthinking.php

Çakır, Ö. ve Mete, F. (2020). Sosyal paylaşım ağları, internet ve akıllı telefona ilişkin algıların metaforlar yoluyla belirlenmesi. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(1), 261-273.

Demir, Ü. (2022). Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme ve Algoritmik Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi: Çanakkale Teknik Bilimler MYO Örneği. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, , 22(4), 1607 – 1620.

Deniz, L., Sarıdaş, G., Araç, İ., Çelikel, Ö. F. Ve Tayfur, M. F. Yerelleşme kapsamında öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişiminde okul ortamlarını değerlendirmeleri. Akademik Bakış Dergisi. 59: 400-423, 2017.

Ekinci, E. (2015). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin görüşleri: Mesleki gelişim modeli önerisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.

Emre Erden, G. & Kılınç, A. Ç. (2021). Öğretmen meslekî öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesi: bir durum çalışması. Avrasya Beşerî Bilim Araştırmaları Dergisi, (1)1, 1-29.

Gezgin, D. M., (2020). Açıklamalı Algoritma Örnek Soruları ve Çözümleri Kitabı.

Gökada A, (2021). Algoritmik Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Dokunulabilir Bir Kullanıcı Arayüzü Geliştirilmesi. [Doktora tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi].

Kaya S., Kartallıoğlu S. (2010) "Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline Yönelik Koordinatör Görüşleri", c.10, S.2, Aralık, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi.

Kocasaraç, H. (2019). Bilgisayarsız Algoritmik Düşünme Etkinlikleri Kitabı. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. Ankara.

MEB. (2007). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli: OTMG Kılavuzu. otmg.meb.gov.tr/belgeler/OTMG_Kilavuzu.pdf adresinden alındı.

Mete, F. ve Ayrancı, B. B. (2016). Dil ve edebiyata ilişkin algıların metaforlar yoluyla incelenmesi. Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Araştırmaları Dergisi, 5(11), 53-64.

Öncül, R. (2000). Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, (1. Baskı). Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, İstanbul.

Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0, Üniversite Araştırmaları Dergisi, 1(1), 25-30.

Sert Orhan, M. (2022). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Bilişsel Esneklikleri ve Bilgisayarca Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. [Yüksek Lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi].

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı): Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metaforik Çalışma. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 1, Nisan, ss.151-164.

Ziatdinov, R., ve Musa, S. (2013). Rapid mental computation system as a tool for algorithmic thinking of elementary school students development. European researcher, Series A, (7), 1105-1110.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Commun. ACM 49. 33-35.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Zeynep Nalan YILMAZ

Ahmet ALBAYRAK

Öz

Eğitim sistemi içerisinde öğretmen olarak henüz yer almayan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyelerinin tespit edilmesi ve mesleğe başlamadan bu alanda gelişimlerinin sağlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla planlanan çalışmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden "Bilgisayar", "Eğitim Teknolojileri" ve "Medya ve İletişim" derslerini alanlar arasından gönüllülük esasına göre istekli olanlar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada kullanılan veriler, "Öğretmen adayları için medya okuryazarlığı düzey belirleme ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçek Karataş (2008) tarafından geliştirilmiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin "iyi" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bölüm değişkenini göz önüne alındığında ise öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri eğitim aldıkları alanlara göre karşılaştırıldığında Almanca Öğretmenliği ile Matematik Öğretmenliği bölümleri arasında "Farkında olma, Bilgi sahibi olma" alt boyutunda; yine Almanca Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği bölümleri arasında "Yargılayabilme, Örtük mesajları görebilme" alt boyutunda anlamlı farklılaşma hesaplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, medya okuryazarlığı, öğretmen adayı.

Examining of Preservice Teachers' Media Literacy Levels

Abstract

It is thought that it is necessary to determine the media literacy levels of preservice teachers who are not yet included in the education system as teachers and to ensure their development in this field before starting their profession. In the research planned for this purpose, survey model, one of the quantitative research designs The

data of the study were collected using the "Media literacy level determination scale for teacher candidates" developed by Karataş (2008). In this research, it was concluded the media literacy levels of the pre-service teachers were compared according to the variable of the department they were educated, a significant difference was calculated between the German Teaching and Mathematics Teaching departments in the "Awareness, Having knowledge" sub-dimension; and between German Teaching and Primary Education departments in the sub-dimension of "Being able to judge, see implicit messages".

Keywords: Education, media literacy, pre-service teacher.

GİRİŞ

Bilgi çağı ile birlikte bireyden beklenen yeteneklerin sayısı da artmıştır. Teknolojinin gelişmesi okuryazarlık konusunda baskın olan basılı materyal okuryazarlığının medya okuryazarlığına evrilmesine sebebiyet vermiştir. Böylece toplumda bireyin yer bulması, aktif ve tam bir vatandaşlığı sürdürebilmesi için medya okuryazarlığı ön şartlardan biri haline gelmiştir (Potter, 2010). Medya okuryazarlığı bu açıdan sadece pedagojik bir araç değil ayrıca kültürel bir meseledir (Hobbs, 2001). Ancak Medya okuryazarlığı doğuştan edinilemez. Sürekli geliştirilen öğrenilebilen yaşam boyu öğrenmeyi gerektiren bir 21. yy yeteneğidir (Kellner, 2005). Medya okuryazarlığı geniş kapsamlı olarak genç insanlar, öğrenciler, öğretmenler, araştırmacılar, yöneticiler ve vatandaşlar gibi birçok aktörü ilgilendirmektedir (Aufderheide, 1993).

Medya okuryazarlığı medyayı eleştirel bir şekilde değerlendirme imkânı ve kendi medyalarımızı üretme şansı tanıyan bir disiplindir. İlk ortaya çıkışı 1989 yılında Len Mosterman Borry Duncan ve Kanadalı çalışma arkadaşlarının anahtar konseptleri ortaya koyması ile olmuştur (Potter, 2019). Medya okuryazarlığı eğitimi ise ABD, Kanada ve Avrupa ülkelerinde yaklaşık 50 yıllık bir geçmişe sahiptir (Kellner, 2005). Türkiye'de ise 2007-2008 eğitim öğretim yılında ilköğretimin 6. 7. ve 8. basamaklarında yalnızca bir seçmeli ders olarak uygulanmaya başlanmıştır. Batı ülkeleri kıyaslandığında medya okuryazarlığı dersi ülkemizde çok geç başlamıştır. Medya teknolojilerinin batı merkezli olması ve ülkemizde yaygın şekilde kullanımının batıya göre daha sonra olması bunun sebepleri olarak gösterilebilir.

Modern insanın günün her anında maruz kaldığı mesajlar ideoloji ve çeşitli değerleri içermektedir. Ayrıca bu mesajlar ticari kaygılar da taşımaktadır. Thoman oluşturduğu medya konseptinde medyanın yapılandırılmış, kendi kuralları ve yaratıcı diline sahip olan, farklı insanların aynı mesajları farklı şekilde

algılayabileceği, medyanın önceliğinin kar elde etmek ve mesajların içinde çeşitli değerleri barındırdığından bahseder (Potter, 2019). Medyayı oluşturan etmenler göz önüne alındığında medya okuryazarlığının amacının insanları medyanın potansiyel olumsuz etkilerinden korumak ve günümüz insanının hayatının medya tarafından yönlendirilmesini engellemek olduğunu söyleyebiliriz (Potter, 2010). Ancak tüm araştırmacılar böyle düşünmemektedir. Özellikle medya okuryazarlığının çocuk ve gençleri bir kurban olarak görüp korumaktan ziyade onları toplumsal tezlere dahil olmalarını sağlamasını gerektiğini savunan araştırmacılar da vardır (Hobbs, 2001).

İletişim teknolojilerinin gelişmesi ile bilginin yayılım hızı ve alanı da artmıştır. Birçok kaynaktan medya aracılığı ile ulaştığımız bilginin ilk aşamada çözümlenmesi gerekmektedir. Ancak medya okuryazarlığı sadece medya aracılığı ile alınan bilginin çözülmesi değil televizyon, film, dijital medya gibi ortamlardan elde edilen görsel ve sözel sembollerden kişinin eleştirel düşünceyi de kullanarak özgün anlamlar çıkarmasıdır (Hamm, 2001). Hobss'a göre ise medya okuryazarlığının tanımı farklı formlardan oluşan mesajlara ulaşım bu mesajları değerlendirebilme, çözümleme ve iletişim kurmaktır (Hobbs, 2001). Anderson ise medya okuryazarlığını verinin hangi medyadan aktarıldığına bakılmaksızın, yorumlanması, test edilmesi ve uygulanması olarak tanımlamıştır (Anderson, 1983).

Medya okuryazarlığı öğretmen eğitiminde üzerinde durulması gereken önemli bir kavramdır. Günümüzde dijital yerliler olarak adlandırılan gençler ve çocuklar bilgi çağında hayata geldiklerinden dolayı teknolojiyi ve medyayı kullanmaya çok yatkındırlar. Ancak kaynağı belli olmayan bir yığın bilgiye maruz kalan öğrenciler manipülasyona da açıktırlar. Öğretmenlerin öğrencilerine medyayı okuma ve kullanma konusundan rehberlik yapmaları şarttır. Öğretmenlerin teknolojiyi müfredata entegre edecek yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. Medya okuryazarlığının üretim boyutuna sahip olan öğretmenlerin dil, sanat, sosyal ve fen bilimleri gibi müfredatının teknoloji ile entegresi mümkün olan alanlarda (Hobbs, 1999) çalışmaları medya okuryazarlığı bağlamında bir gerekliliktir. Pedagojik yaklaşımla öğretmenlerin medya okuryazarlığı vasıtasıyla video paylaşım ağlarının kullanımının çok arttığı son yıllarda medya üreticisi ve bir medya tüketicisi olarak öğrencilere medya ile ilgili rehberlik ederek öğrencilerin medyanın yıkıcı etkilerine karşı korunmalarını sağlamalılardır (Considine, 2009).

Öğretmen adaylarının ve öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlendiği çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan İnan ve Temur, öğretmen

adayları üzerinde yaptıkları çalışmada medyanın mesajlarına karşın öğretmen adaylarının tepkilerinin düşük olduğu ve eleştirel, aktif medya tüketicisi yeteneklerine haiz olmadıkları sonuçlarına varmışlardır (İnan ve Temur, 2012). Doğan ve Taşköprülü, MYO öğrencilerinin medyayı kullanma becerilerini medya okuryazarlığı kapsamında ölçtüğü çalışmada medyayı öğrencilerin eğlence amaçlı kullandıkları ve de iletişim araçlarını kullanmakta yeterli bilinç düzeyine sahip olmadıkları görülmüştür. Bu araştırmanın dikkat çeken tarafı ise eğlenme amaçlı medyayı kullanan MYO öğrencilerinden medya okuryazarlığına sahip olanların aynı zamanda öğrenmeyi medya üzerinden gerçekleştirdiklerinin belirlenmesidir (Doğan ve Taşköprülü, 2012). Kahraman ise öğretmen adaylarında eleştirel düşünce seviyesi ile medya okuryazarlığı arasındaki bağlantıyı inceleyerek medya okuryazarlığının 21. yüzyıl yetenekleri arasında olan eleştirel düşünceyle olan ilişkisinin pozitif olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Kahraman, 2016). Yine diğer bir çalışmada Aybek medya okuryazarlığına haiz öğretmen adaylarının teknoloji bağımlığı ve medya okuryazarlığı arasında olan işkilliyi değerlendirmiş ve sonucu negatif olarak belirlemiştir. Aynı çalışmada cinsiyetin medya okuryazarlığı üzerinde etkili bir faktör olduğunu da belirtmiştir (Aybek, 2016). Ergün ve Recepoğlu ise yine aday öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada medya okuryazarlığı algısının yaşa ve cinsiyete göre farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir (Recepoğlu ve Ergün 2013). Zhang ve Zhu Pekinde 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlıklarını ölçtükleri çalışmalarında Türkiye'deki çalışmaların aksine cinsiyetin bir faktör olmadığını ancak ailenin teknoloji kullanımı ile öğrencilerin medya okuryazarlıkları arasında pozitif bir ilişki olduğunu söylemişlerdir (Zhang ve Zhu, 2016).

Dünyanın her yerinde etkisini gösteren Covid-19 salgını hayatın her alanını olumsuz etkilemektedir. 2020 yılı içerisinde ilan edilen pandemi sürecinde insanlar evlerine kapanmak zorunda kalmış ve hastalığın seyri gibi diğer tüm konularda kitle iletişim araçları üzerinden birçok bilgiye ulaşmışlardır. Ancak ulaşılan bu bilgileri alma, yorumlama ve gerektiğinde yeniden oluşturma yetenekleri yani medya okuryazarlığı becerisine sahip olma herkes için olduğu gibi öğretmen adayları için de son derece önem kazanmıştır. Özellikle kırsal yerleşim alanlarında eğitim gören öğretmen adaylarının teknolojiye ulaşımda yaşadıkları zorluklar göz önüne alındığında bu öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi ve bu çerçevede yorumlanması bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesini amaç edinen bu çalışmada aşağıda yer alan sorular cevaplandırılmaya çalışılmıştır:

1. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyeleri hangi düzeydedir?

2. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

3. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile eğitim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

YÖNTEM

Çeşitli bölümlerde eğitim gören öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesini hedefleyen çalışmada, tarama modeli seçilmiştir. Nicel araştırma yöntemleri içerinde yer alan bu desen; olguları geçmişte nasıl olduklarına göre veya şimdi var oldukları halleri ile tanımlamayı hedefleyen araştırma paradigmasıdır (Karasar, 2015). Araştırmada temel alınan tarama modeli, "genel tarama" modelidir. Karasar'a (2015) göre genel tarama modeli, kabalık gruplardan oluşan evrenler hakkında bir görüş elde edebilmek ve umumi bir hükme varabilmek için evreni oluşturan elemanların hepsi veya evreni temsil edebilecek örneklemler üzerinde yapılan araştırma desenidir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini, Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden "Bilgisayar", "Eğitim Teknolojileri" ve "Medya ve İletişim" derslerini alan gönüllülük esasına göre seçilen 199 adet öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının demografik nitelikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo1. *Demografik Özellikler*

Değişkenler		***N***	***%***	***Toplam***
Cinsiyet	***Kadın***	***127***	***63.8***	***199***
	Erkek	***72***	***36.2***	
Bölüm	***Almanca Öğretmenliği***	***47***	***23.6***	***199***
	Türkçe Öğretmenliği	***77***	***38.7***	
	Sınıf Öğretmenliği	***47***	***23.6***	
	Matematik Öğretmenliği	***28***	***14.1***	

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre %63.8'i kadın %36.2'si erkektir. Öğretmen adayları bölüm değişkenine göre tasnif edildiğinde ise %23.6'sını Almanca Öğretmenliği, %38.7'sinin Türkçe Öğretmenliği, %23.6'sının Sınıf Öğretmenliği ve %14.1'inin

Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyelerinin tespit edilebilmesi için likert tipi bir ölçek olan "Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan likert tipi ölçek Karataş (2008) tarafından geliştirip medya okuryazarlık seviyelerinin tespit edilmesi için kullanılmıştır. Beş adet derecelendirme seviyesine sahip olan ölçek, ***1:"farkında olma, bilgi sahibi olma", 2:"analiz edebilme, tepki oluşturabilme", 3:"yargılayabilme, örtük mesajları görebilme"*** olarak 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin derecelendirilmesi; "çok iyi", "iyi", "orta", "zayıf" ve "çok zayıf" olarak 4'ten başlayarak 0 en son olacak şekilde belirlenmiştir. Bu derecelendirme baz alındığından bir öğretmen adayınınım ölçeğin tümünden alabileceği en az puan 0 olarak görülmektedir. Yine tüm ölçek üzerinden bu derecelendirme esasına göre bir öğretmen adayının alabileceği en fazla puan 68 olarak belirlenmektedir. Ölçekten elde edilen ölçüm ile tespit edilen düşük puan, düşük medya okuryazarlık seviyesine, tespit edilen yüksek puan ise yüksek medya okuryazarlık düzeyini göstermektedir. Ölçekte kullanılan ölçüt aralıkları çok zayıf, zayıf, orta, iyi ve çok iyi şeklinde değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu aralıkların karşılıkları ise 0-0,79 çok zayıf; 0,80-1,59 zayıf; 1,60-2,39 orta; 2,40-3,19 iyi; 3,20- 4,0 olarak belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına her bir ifade için "Hiçbir zaman", "Nadiren", "Ara sıra", "Sıklıkla" ve "Her zaman" şıklarından oluşan seçenekler sunulmuştur. Seçenekler içinden öğretmen adaylarının durumlarına göre uygun gördükleri alanları işaretlemeleri talep edilmiştir. Bu sayede ulaşılan veriler dijitalleştirilmiş ve bilgisayara aktarılmıştır. Tek faktörlü ölçme aracının Cronbach Alpha değeri α= .91 olarak hesaplanmıştır (Alt boyutlara ilişkin Alpha değerleri; I. alt boyut α= .72, II. alt boyut α= .71 ve III. alt boyut α= .68 olarak tespit edilmiştir). Çalınmada demografik bilgiler olarak öğretmen adaylarının cinsiyet ve bölümlerini belirttikleri kişisel bilgi formuna da yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bir istatistik programı olan ve IBM firması tarafından geliştirilen SPSS 26.0 yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir. Sahip olunan verilerin dağılımlarının normal olup olmadıklarını tespit etmek ama-

cıyla, betimsel bir istatistik olarak çarpıklık katsayılarına bakılmış, -1,+1 aralığındaki bir değer olduğu (çarpıklık katsayısı: -0,326) tespit edilmiştir. Buradan hareketle verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Adayların medya okuryazarlık düzeylerinin farklı nitelikler bakımından ayıran özellikleri varsa tespit edebilmek için çiftli karşılaştırmalarda "t testi", ikiden fazla değişken olduğu durumlarda ise de "tek yönlü varyans analizi" istatistiksel yöntemi kullanılmıştır. İlişkisiz örneklemler T testi istatistiki bir yöntem olarak birbiriyle ilişkisiz örneklem ortalamalarının sayısının iki olduğu durumlarda bu ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel olarak manidar olup olmadığını belirlemek için kullanılır. Tek faktörlü varyans analizi ise birbiriyle ilişkisiz iki veya ikiden fazla örneklem ortalamalarının arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olup olmadığını tespit için kullanılır.(Büyüköztürk, 2010).

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları doğrultusunda ilk olarak, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyelerini gösteren betimsel istatistiklere yer verilmiş, sonrasında ise farklı değişkenlere göre karşılaştırmalar gösterilmiştir. Tablo 2'de, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerine yönelik standart sapma değerleri ve ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 2. *Medya Okuryazarlık Seviyelerini Gösteren Betimsel İstatistikler*

	N	***x̄***	***Ss***
Medya Okuryazarlık Düzeyleri (Ölçeğin tümü)	***199***	***2.91***	***0.55***
I.Alt Boyut: Farkında olma, Bilgi sahibi olma	***199***	***3.20***	***0.54***
II.Alt Boyut: Analiz edebilme, Tepki oluşturabilme	***199***	***2.70***	***0.72***
III.Alt Boyut: Yargılayabilme, Örtük mesajları görebilme	***199***	***2.75***	***0.70***

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyelerine yönelik ortalama değerin 2.91 olarak ölçüldüğü görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık durumlarının "iyi" bir seviyede olduğunu belirtebilir. Ölçeği oluşturan alt boyutlara bakıldığında, "farkında olma, bilgi sahibi olma" boyutunda durumlarının diğer boyutlara nazaran daha yüksek ölçüldüğü ve çok iyi bir seviyede olduğu belirtilebilir. Aslan ve Basel (2017), eğitim fakültesinde eğitim gören öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini ölçmek üzere yaptıkları çalışmada, ortalamanın "bilgi sahibi olma" alt boyutunu en yüksek; "analiz edebilme ve tepki oluşturma" boyutunda

ise en düşük düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma bulguları örtüşmektedir.

Tablo 3'te t-testi sonuçları sunulmuştur. Bu test öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla yapılmıştır.

Tablo 3. *Medya Okuryazarlık Seviyelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

		N	*x̄*	*Ss*	*t*	*sd*	*p*
Medya Okuryazarlık Düzeyleri (Ölçeğin tümü)	***Kadın***	***127***	***2.90***	***0.55***			
	Erkek	***72***	***2.95***	***0.55***	***-0.63***	***147.067***	***0.531***
I.Alt Boyut: Farkında olma, Bilgi sahibi olma	***Kadın***	***127***	***3.20***	***0.54***			
	Erkek	***72***	***3.21***	***0.54***	***-0.16***	***145.539***	***0.874***
II.Alt Boyut: Analiz edebilme, Tepki oluşturabilme	***Kadın***	***127***	***2.68***	***0.72***			
	Erkek	***72***	***2.74***	***0.73***	***-0.56***	***144.803***	***0.577***
III.Alt Boyut: Yargılayabilme, Örtük mesajları görebilme	***Kadın***	***127***	***2.71***	***0.70***			
	Erkek	***72***	***2.82***	***0.69***	***-1.01***	***150.578***	***0.314***

p>0,05

Tablo 3'te gösterilen t testi sonuçlarına bakıldığında eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından medya okuryazarlık seviyelerini belirleme ölçeği sonucuna göre elde ettikleri toplam puana [t(199) =0.47; p>0.05] ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Medya okur yazarlık düzeylerinin ölçüldüğü ölçekte yer alan tüm alt boyutlar ayrı ayrı incelendiğinde öğretmen adaylarının alt boyuta göre ortalamalarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çepni, Palaz ve Ablak'ın (2015) yaptıkları çalışmada da benzer bir sonuç olarak cinsiyete yönelik bir farklılık görülmemiştir. Ölçeğin tamamında erkek öğretmen adaylarının medya okuryazarlıklarını gösteren ölçek sonucu elde ettikleri ortalamaları kadın öğretmen adayların ölçek sonucu ortalamalarından yüksektir. Güney (2018) sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlıklarını ölçtüğü yüksek lisans çalışmasında, erkekler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı bir araştırma sonucu Tutkun(2020) tarafından yayınlanmış-

tır. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyelerinin ölçüldüğü çalışmada, kadın öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyelerinin erkek öğretmen adaylarının medya okuryazarlıklar seviyelerine nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tutkun, 2020).

Tablo 4'de öğretmen adaylarının bölüm değişkenlerine göre medya okuryazarlık seviyelerinin ortalama ve standart sapma sonuçlarına; Tablo 5'de ise varyans analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Bölüm Değişkenini Açısından Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları*

	Bölüm	***N***	***x̄***	***Ss***
Medya Okuryazarlık Düzeyleri (Ölçeğin tümü)	***Almanca Öğretmenliği***	***47***	***3.07***	***0.57***
	Türkçe Öğretmenliği	***77***	***2.89***	***0.53***
	Sınıf Öğretmenliği	***47***	***2.87***	***0.62***
	Matematik Öğretmenliği	***28***	***2.81***	***0.43***
I.Alt Boyut: Farkında olma, Bilgi sahibi olma	***Almanca Öğretmenliği***	***47***	***3.31***	***0.58***
	Türkçe Öğretmenliği	***77***	***3.27***	***0.51***
	Sınıf Öğretmenliği	***47***	***3.13***	***0.54***
	Matematik Öğretmenliği	***28***	***2.95***	***0.44***
II.Alt Boyut: Analiz edebilme, Tepki oluşturabilme	***Almanca Öğretmenliği***	***47***	***2.85***	***0.68***
	Türkçe Öğretmenliği	***77***	***2.62***	***0.67***
	Sınıf Öğretmenliği	***47***	***2.71***	***0.84***
	Matematik Öğretmenliği	***28***	***2.66***	***0.71***
III.Alt Boyut: Yargılayabilme, Örtük mesajları görebilme	***Almanca Öğretmenliği***	***47***	***2.99***	***0.72***
	Türkçe Öğretmenliği	***77***	***2.66***	***0.71***
	Sınıf Öğretmenliği	***47***	***2.64***	***0.75***
	Matematik Öğretmenliği	***28***	***2.78***	***0.39***

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyelerinin bölüm değişkenini açısından ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde öğretmen adaylarının medya okuryazarlık durumlarının genel olarak "iyi" düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca "Farkında olma, Bilgi sahibi olma" alt boyutunda Almanca Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde eğitim alan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık durumlarının " çok iyi" seviyede olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 5. *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	*Kareler Toplamı*	*Sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*
Medya Okuryazarlık Düzeyleri (Ölçeğin tümü)	***Gruplararası***	***1.642***	***3***	***0.547***	***1.818***	***0.145***
	Gruplariçi	***58.710***	***195***	***0.301***		
	Toplam	***60.352***	***198***			
I.Alt Boyut: Farkında olma, Bilgi sahibi olma	***Gruplararası***	***2.816***	***3***	***0.939***	***3.378***	***0.019***
	Gruplariçi	***54.201***	***195***	***0.278***		
	Toplam	***57.017***	***198***			
II.Alt Boyut: Analiz edebilme, Tepki oluşturabilme	***Gruplararası***	***1.700***	***3***	***0.567***	***1.089***	***0.355***
	Gruplariçi	***101.465***	***195***	***0.520***		
	Toplam	***103.166***	***198***			
III.Alt Boyut: Yargılayabilme, Örtük mesajları görebilme	***Gruplararası***	***3.891***	***3***	***1.297***	***2.735***	***0.045***
	Gruplariçi	***92.484***	***195***	***0.474***		
	Toplam	***96.375***	***198***			

p>0,05

Tablo 5'te sunulan sonuçlardan da anlaşılacağı gibi, ölçeğin tümü için öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri bölümlere göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin yapılan analizlerde ise, "Farkında olma, Bilgi sahibi olma" alt boyutunda Almanca Öğretmenliği ile Matematik Öğretmenliği arasında; Almanca Öğretmenliği lehine anlamlı bir fark hesaplanmıştır. "Analiz edebilme, Tepki oluşturabilme" alt boyutuna bakıldığında ise öğretmen adaylarının bölümlerine göre anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmazken; "Yargılayabilme, Örtük mesajları görebilme" alt boyutunda Almanca Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği arasında; Almanca Öğretmenliği lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır. Dedebali, Daşdemir ve Şan (2019) Öğretmen adaylarının medya okuryazarlıkları ve bilgi okuryazarlıklarını karşılaştırdıkları çalışmada anabilim dalının anlamlı bir değişken olduğunu belirlemişlerdir. Bu farkın okul öncesi öğretmenliği ile sosyal

bilgiler öğretmenliği programları arasında sosyal bilgiler öğretmenliğinin lehine ve sınıf öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği arasında da yine sosyal bilgiler öğretmenliğinin lehine olacak şekilde ortaya çıktığı görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmada, Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden "Bilgisayar", "Eğitim Teknolojileri" ve "Medya ve İletişim" derslerini alan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyelerinin genel itibari ile "iyi" olarak değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Hakkâri Üniversitesi öğrenci profilini çoğunlukla az gelişmiş iller veya kırsal yerleşim yerlerinden gelen öğrencilerin oluşturduğu düşünülürse, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri beklenenden daha iyi bir tablo çizdiği düşünülebilir. Gelişmiş illerden olan İzmir'i örneklem belirleyen Aslan ve Basel'in (2017) çalışmaları ile bu araştırmanın benzer sonuçları olduğu görülmektedir. Teknolojinin hızla gelişmesi ve şehirden uzak yerleşim yerlerine dahi ulaşması ile kırsal yerleşim alanlarında yaşayan öğrencilerin de belli bir medya okuryazarlık düzeyine ulaştığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık puanları "Farkında olma, Bilgi sahibi olma", "Analiz edebilme, Tepki oluşturabilme" ve "Yargılayabilme, Örtük mesajları görebilme" alt boyutları ve ölçeğin tamamı dikkate alınarak incelenmiş ve cinsiyet değişkeninin ayırt edici bir özelliği olmadığı görülmüştür. Ancak alınyazında cinsiyet değişkeninin ayırt edici olarak görüldüğü bazı çalışmalar vardır. Bunlardan Çeliköz ve Çeliköz(2018)'ün öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyini ölçtüğü çalışmada erkek öğrencilerin anlamlı bir şekilde cinsiyet değişkenine yönelik medya okuryazarlık seviyelerinin nispeten yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak Karasu ve Arıkan'ın (2016) yine öğretmen adaylarının medya okuryazarlıklarını ölçtükleri çalışmada ise cinsiyetin bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak ayırt edici bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri bölümlerine göre değerlendirildiğinde; "Farkında olma, Bilgi sahibi olma" alt boyutunda Almanca Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık durumlarının "çok iyi" seviyede olduğu görülmüştür.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ölçeğin tümü dikkate alındığında, Karataş'ın (2008) çalışmasının sonuçlarına benzer şekilde bölümlere göre bir farklılık görülmemiştir. Alt boyutlar incelendiğinde ise "Farkında olma, Bilgi sahibi olma" alt boyutunda Almanca Öğretmenliği ile

Matematik Öğretmenliği arasında; Almanca Öğretmenliği lehine; "Yargılayabilme, Örtük mesajları görebilme" alt boyutunda Almanca Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği arasında; yine Almanca Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. "Analiz edebilme, Tepki oluşturabilme" alt boyutunda ise bölümlere göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Her geçen gün bir yenisi hayatımıza giren medya araçları tarafından bilgi akışına maruz kalan modern insanın bu bilgileri yeterince değerlendirmesi ve manipülatif ile gerçek bilgiyi ayırt etmesi gittikçe zorlaşmaktadır. 21. yüzyıl becerilerinden sayılan medya okuryazarlığının bireylere kazandırılması için öğretmen adaylarının bu yeteneğe sahip olması büyük önem taşımaktadır. Çalışmamızda örneklemi oluşturan Hakkâri Üniversitesi öğretmen adayları yaşları itibari ile Z-kuşağına ait bir jenerasyondur. Hakkâri gibi Türkiye'nin çoğu iline göre birçok imkân bakımından dezavantajlı sayılabilecek bir ilde eğitimlerini sürdüren öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin genel olarak "iyi" düzeyde olması Z- kuşağının bilgiye ulaşma ve yorumlama konusunda zorlukların üstesinden gelebileceğini göstermiştir. Ayrıca Z-kuşağı olarak adlandırılan bu nesle ait olan öğretmen adayları medyanın pasif bir tüketicisi olarak kalmayarak, sosyal medya araçları ile medya üreticisi konumundadırlar. Medya okuryazarlığı da esas itibari ile medya üretimini de kapsamaktadır. Pandemi sürecinde Türkiye'de okullar eğitim öğretimi uzaktan sürdürmek durumunda kalmışlardı. Bu uzaktan öğretim süreci, hem öğretmenleri/öğretim elemanlarını hem de öğretmen adaylarını bir medya üreticisi olmaya yöneltmiştir. Bu açıdan baktığımızda medya okuryazarlık düzeyleri yüksek olan öğretmen adaylarının daha mesleğe başlamadan bir takım dijital ortamları yönetici olarak tanıma fırsatı bulmuşlardır.

Öneriler

Uzaktan eğitim, çevrimiçi eğitim gibi kavramların eğitim hayatımızın merkezi haline geldiği şu günlerde öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı kazanması çok önemlidir. Öğretmenlerin medya okuryazarlığı becerilerine sahip olabilmesi için bu eğitimin ortaöğretim ve yükseköğretimde birbirini destekler nitelikte ders müfredatı içinde daha yoğun bir şekilde sunulması önemli görülmektedir. Medya okuryazarlığı donanımına sahip öğretmenler bu beceriyi sadece materyal üretimi ile kullanmakla kalmayıp yetiştirdikleri öğrencilere de bu beceri sayesinde yeni medyanın yönlendirilmelerinden nasıl koruncakları konusunda bir rehber de olabileceklerdir. Bu sebeple medya okuryazarlığı derslerinde sadece geleneksel medya ile sınırlı kalınmamalı yeni medya üzerine

de eğitimler verilmelidir. Ayrıca halen görev yapan ve eğitim hayatları boyunca medya okuryazarlığı ile ilgili bir ders almamış özellikle yaş itibari ile X kuşağı ve daha öncesi olan öğretmenlerin de medya okuryazarlıklarını arttırmak amacı ile hizmet içi dersler ile bu beceriye sahip hale gelmeleri sağlanmalıdır. Bunun için öncellikle sistem içinde yer alan öğretmenlerin medya okuryazarlıkları düzeyleri tespit edilmelidir. Sonrasında öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerine ve günümüz ihtiyaçlarına göre bir eğitim programı hazırlanmalı ve hizmetiçi eğitimler düzenlenmelidir. Böylece toplum içinde bir rehber görevi üstlenen öğretmenlerin bilişim çağında da öğrencileri aracılığı ile toplumu bilişim çağına hazır hale getirmeleri sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Aufderheide, P. (1993). *Media literacy. a report of the national leadership conference on media literacy.* Aspen ınst., queenstown.

Aslan, N. ve Basel, S. (2017). *eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okur-yazarlık Düzeyleri (İzmir örneklemi)* Kastamonu Eğitim Dergisi 1353-1372

Anderson, J. A. (1981). *Receivership skills: An educational response.. In Education for the television age* Springfield, IL

Aybek, B. (2016*). The relationship between prospective teachers' media and television literacy and their critical thinking dispositions*. *Eurasian Journal of Educational Research,*, (63).

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegamA Yayınları

Considine, D. (2009). *Teaching and reaching the millennial generation through media literacy.* Journal of Adolescent & Adult Literacy,.

Çepni, O., Palaz, T. Ablak, S., (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* Turkish Studies, 10(11), 431-446.

Çeliköz, N. , Çeliköz, M. (2018*). Öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri.* Uluslararası bilimsel araştırmalar dergisi, 262-274

Dedebali, N. C., Daşdemir, İ. ve Şan, S. (2019*). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ile bilgi okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi*. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,20(2), 595-630.

Hamm, M. (2001). *Literacy in a multimedia age.* Christopher-Gordon Pub.

Hobbs, R. (1999). *The seven great debates in the meadia literacy movement*. Opinion Papers.

Hobbs, R. (2001). *Improving reading comprehension by using me- dia literacy activities. voices from the middle*, *8(4)*, 44–50.

Taşkın, İ. ve Temur, T. (2012). *Examing media literacy levels of propective teachers*. International Electronic Journal of Elemantary Education.

Kahraman, K. M. (2016). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma*. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi.

Karasu, M. ve Arıkan, D. (2016). *Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Ege Eğitim Dergisi 2016(17) 2: 549 – 566

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (28. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, A. (2008). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Kellner, D. (2005). *Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations, and policy*. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, *26*(3), 369-386.

Kösebalaban D. ve Taşköprülü, N. (2012). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin medya okuryazarlığı kavramı bağlamında medyayı kullanmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi.*

İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi | Istanbul University Faculty of Communication Journal.

Potter, J. W. (2010). *The state of media literacy. journal of broadcasting & electronic media., 54*(10.1080/08838151.2011.521462), 675-696.

Potter, J. w. (2019). *Media literacy*. Sage Publishing.

Recepoğlu, E. ve Ergün, M. (2013). *Analyzing perceptions of prospective teachers about their media literacy.* Competencies. *Education*, (1).

Tutkun, T. (2020). *Media literacy level of teacher candidates. trakya eğitim dergisi*, 10(1), 33-63.

Zhang, Zhu, H. (2016). *A study of digital media literacy of the 5th and 6th grade primary students in beijing*. *The Asia-Pacific Education Researcher volume*, (25).

EXTENDED ABSTRACT

With the information age, the number of transmitted skills has also increased. The development of technology has led to the evolution of web material literacy, which is dominant in literacy, into media literacy. Thus, media literacy has become one of the prerequisites for the individual to find a place in the society and to maintain an active and full citizenship (Potter, 2010). Media literacy in this respect is not only a pedagogical tool but also a cultural issue (Hobbs, 2001). However, Media literacy cannot be acquired from birth. Lifelong learning that can be learned continuously is a 21st year seventies (Kellner, 2005).

Media literacy broadly concerns many actors such as young people, students, teachers, researchers, administrators and citizens (Aufderheide, 1993).

In our study, which aims to determine the media literacy levels of teacher candidates studying in various departments, the screening model was chosen. This pattern, which is among the quantitative research methods; It is a research paradigm that aims to define phenomena according to how they were in the past or as they exist now. (Karasar, 2015). The scanning model based on the research is the "general scanning" model. According to Karasar (2015), the general survey model is a research pattern made on all the elements that make up the universe or samples that can represent the universe in order to gain an opinion about the universes consisting of coarse groups and to reach a general conclusion. In order to determine the media literacy levels of teacher candidates, a Likert-type scale "Media Literacy Level Determination Scale" was used. The Likert-type scale, which was used as a data collection tool in the research, was developed by Karataş (2008) and used to determine media literacy levels. The scale, which has five rating levels, consists of 3 dimensions for the determination of media literacy: "awareness, knowledge", "ability to analyze, create reaction", "judge, see implicit messages". Grading the items in the scale; It was determined as "very good", "good", "medium", "weak" and "very weak" starting from 4 and 0 being the last. The data obtained in the study were analyzed by SPSS 26.0 software, which is a statistical program and developed by IBM. In order to determine whether the distribution of the data we have is normal or not, the skewness coefficients were examined as a descriptive statistic, and it was determined that there was a value in the range -1, + 1 (coefficient of skewness: -0.326). From this point of view, parametric tests were used in the analysis of the data. The "t test" was used in paired comparisons to determine if there were any characteristics that distinguish the media literacy levels of the candidates in terms of different qualities, and if there were more than two variables, the statistical method of "one-way analysis of variance" was used in such comparisons.

In the study, it was concluded that the media literacy levels of the teacher candidates were "good". In addition, the media literacy levels of the teacher candidates did not differ significantly according to their gender. Considering the department variable, when the media literacy levels of the teacher candidates were compared according to the fields they studied, it was found that between the German Teaching and Mathematics Teaching departments in the "Aware-

ness, Having Knowledge" sub-dimension; Significant differentiation was calculated in the sub-dimension of "Being able to judge, see implicit messages" between the departments of German Teaching and Primary Education Teaching. Also In the study, it was determined that the media literacy levels of teacher candidates who took "Computer", "Educational Technologies" and "Media and Communication" courses from Hakkari University Faculty of Education students could be evaluated as "good" in general. Considering that the student profile of Hakkari University is mostly composed of students from underdeveloped provinces or rural settlements, it can be thought that the media literacy levels of the teacher candidates paint a better than expected picture. It is getting more and more difficult for modern people, who are exposed to the flow of information by media tools, a new one of which is entering our lives, to adequately evaluate this information and to distinguish between manipulative and real information. It is of great importance for teacher candidates to have this ability in order to acquire media literacy, which is considered one of the 21st century skills. The pre-service teachers of Hakkari University, who constituted the sample in our study, are a generation belonging to the Z-generation by age. Hakkari as Turkey's most provinces according to generally disadvantaged can be considered a province of sustaining teachers' training media literacy levels in terms of several possibilities "good" about the Z- generation be at a level to access information and interpretation showed us could overcome the difficulties.

ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNİN EĞİTİM ORTAMLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ: FRANSA ÖRNEĞİ

Filiz METE*

Rüveyda Nur GARİP**

Özet

Günümüz koşullarında her toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikte bireylerin yetiştirilmesi için, söz konusu bireyleri yetiştirecek öğretmenden sahip olmasını beklediği niteliklerin neler olması gerektiğine dair tartışmalar 2000'li yıllarda hız kazanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlere ilişkin standartların ya da yeterliklerin belirlenmesi çalışmaları dünya genelinde yaygınlaşmıştır. Bu çalışma da Fransa'da öğretmen yeterlikleri ve bu yeterliklerin eğitim ortamlarıyla ilişkilerinin tespit edilmesini amaçlamaktadır. Diğer ülkelerdeki yeterliklerin incelenmesi, ülkelerin öğretmenliğin hangi boyutlarına çok önem verdiği konusunda fikir vereceği ve karşılaştırmalar yapabilmeye olanak sağlayacağı için bu çalışmanın, alanyazın açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda Fransa'da resmî olarak belirlenmiş öğretmen yeterlikleri araştırılmış, eğitim ortamlarının fiziksel ve fiziksel olmayan boyutlarına göre ve fiziksel olmayan eğitim ortamlarının boyutlarına göre dağılımlarının nasıl olduğu betimsel yöntem kullanılarak incelenmiştir. İnceleme nesnesi olarak Fransa'nın 2013 yılında Resmi Bülten'de yayımladığı "Eğitim ve Öğretim için 2013 Mesleki Beceriler Çerçevesi" adlı metin oluşturmaktadır. Bu metin Fransa'daki öğretmenlerin yeterliklerini belirtmek amaçlı yayımlanmış ve günümüzde hâlâ geçerli bir çerçevedir. Metinde "Bu çerçeve, Avrupa Parlamentosunun 2006/962 / EC tavsiyesinde yer alan yeterlilik kavramının tanımına dayanmaktadır." diyerek ana kaynağının Avrupa Parlamentosunun tavsiyesi olduğu da belirtilmektedir. Çerçeve metinde yer alan 31 adet yeterlik 3 ana başlığa ayrılmıştır. Yeterliklerin eğitim ortamı ile ilişkisi incelendiğinde bu yeterliklerden 4 tanesinde yalnızca fiziksel ortam, 18 tanesinde yalnızca fiziksel olmayan ortam, 8 tanesinde ise hem fiziksel hem fiziksel olmayan ortama gönderme yaptığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, Fransa'daki öğ-

* Doç. Dr, Hacettepe Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, flzmt27@gmail.com

** HÜ Yüksek lisans öğrenci, özel okul, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, ruveydagarip @gmail.com

retmen yeterliklerinin fiziksel olan ve olmayan ortam boyutlarına göre dağılımının dengeli olmadığı, fiziksel olmayan boyuta daha çok önem verildiği, fiziksel olmayan boyutta da en çok önem verilen alt boyutun sosyallik olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen yeterlikleri, Fransa öğretmen yeterlikleri, eğitim ortamı, ortama yansıyan yeterlikler

Examining Teacher Competencies in the Context of Educational Environments: France Example

Abstract

In today's conditions, in order to raise individuals with the qualities that every society needs, the debates on what qualifications should be expected from the teacher who will train these individuals gained momentum in the 2000s. This study aims to determine teacher competencies in France and the relationship of these competencies with educational environments. It is thought that this study will be beneficial in terms of the literature, as examining the competencies in other countries will give an idea about which dimensions of teaching are most important to countries and will allow comparisons to be made. In this direction, officially determined teacher competencies in France were researched, and the distribution of educational environments according to physical and non-physical dimensions and according to the dimensions of non-physical educational environments was examined using the descriptive method. The text of 2013 Vocational Skills Framework for Education and Training, published by France is the object of study. The 31 competencies in the framework text are divided into 3 main headings. When the relationship between the competencies and the educational environment is examined, it has been determined that 4 of these competencies refer to only physical environment, 18 of them only non-physical environment, and 8 of them refer to both physical and non-physical environment. As a result, it was determined that the distribution of teacher competencies in France according to the physical and non-physical dimensions was not balanced, more importance was given to the non-physical dimension, and the most important sub-dimension was sociality.

Keywords: teacher competencies1, French teacher competencies2, educational environment3, competencies reflected in the environment4

Giriş

Yapılan araştırmalar, öğrenci başarısını etkileyen en önemli unsurların başında öğretmen olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bu bağlamda öğretmenin, üstlendiği bu rol ve sorumlulukları eğitim ortamında ideal şekilde yerine getirebilmesi için bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmen yeterlikleri

bu nedenle eğitim hedeflerine ulaşmada önemli bir etkendir. Avrupa Birliği (2006) yeterlik kavramını; bağlama uygun bilgi, beceri ve tutumların birleşimi olarak tanımlamaktadır. Öğretmen yeterlikleri, Millî Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli şekilde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları olarak tanımlanmaktadır. Yeterlikler, özellikle Birleşmiş Milletler tarafından Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim On Yılı (2004-2015) gibi müfredatlar arası temalar bağlamında yoğun bir şekilde tartışılmıştır (Rauch&Steiner, 2013). Bu kavram günümüzde hâlâ eğitim alanında güncelliğini ve önemini korumaktadır.

Günümüz koşullarında her toplum ihtiyaç duyduğu nitelikte bireylerin yetiştirilmesi için, söz konusu bireyleri yetiştirecek öğretmenin nitelikleri neler olması gerektiği sorusunun cevabını aramaktadır. Elbette ihtiyaç duyulan bireylerin özelliklerine göre, her ülkenin öğretmeninden sahip olmasını beklediği özellikler de farklılaşacaktır. Ayrıca, öğretmenin eğitim çevresindeki her bir grubun öğretmenden beklentisi de farklılaşabilmektedir. Öğrenci, yönetici, bakanlık, veli gibi çevrelerin her birinin öğretmenden beklentisi farklı olabilmektedir. Bu beklentiler; yetkin bir öğretmenin bütün özellikleriyle tanımlanmasını ve bu çerçevede hazırlanan öğretmen yetiştirme politikalarının uygulanmasını zorunlu kılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi, öğretmenden genel ve özel alanıyla ilgili beklentilerin bütüncül ve tutarlı şekilde ortaya koyulmasıdır (Mete ve Gürsoy, 2013).

Aktağ ve Walter'a (2005) göre öğretmen yeterliliğinin temeli Bandura'nın öz yeterlilik teorisine dayanmaktadır ve yapılan araştırmalar Bandura'nın, "Social Cognitive Theory" adlı çalışması temel alınarak yapılmıştır. 1970'li yıllarda ABD ve İngiltere gibi ülkelerde, 2000'li yıllarda dünya genelinde yayılmaya başlayan öğretmenlere ilişkin modern anlamda standartların ya da yeterliklerin belirlenmesi araştırmalarına Türkiye'de ise ilk kez, resmî olarak 1998 yılında başlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017).

Öğretmenden sahip olması beklenen özelliklerin net bir şekilde ortaya konması eğitim niteliğinin yükselmesi için önemli bir adımdır. Zira, eğitim programlarıyla belirlenen hedeflerin öğrenci tarafından kazanılmasında en önemli rol ve en büyük sorumluluğu öğretmen üstlenmektedir. Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi, doğrudan eğitim hedefleriyle ilişkilidir. Kendisinden sahip olması beklenen nitelikler net bir şekilde ortaya koyulduğunda öğretmen, eğitim sürecindeki rolünü bu bilgiler doğrultusunda yapılandıracaktır. Bu nedenlerden dolayı Ülkeler ya da Avrupa Birliği gibi oluşumlar kendi öğretmenlerinden bekledikleri yeterlikleri belirlemekte (Millî Eğitim Bakanlığı,2017; European

Commission,2021; Le Bulletın Offıcıel De L'éducatıon Natıonale De La Jeunesse Et Des Sports, 2013; New Jersey Department of Education,2014; The Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited, 2011) ve gerektiğinde bu yeterliklerde güncellemeler yapmaktadır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) "OECD Future of Education and Skills 2030" başlıklı eğitim hedeflerinde "Öğrencilerin öğrenmelerine ve refahlarını geliştirmelerine yardımcı olmak için gereken öğretmen yeterlikleri nelerdir?" sorusuna cevap aramaktadır (OECD, Future of Education and Skills 2030; Erişim 05 Mayıs 2022).

Ülke Arkaplan Raporları'nın çoğu, öğretmenlerin artık çocukların ve gençlerin bireysel gelişimini, sınıfta öğrenme süreçlerinin yönetimini, öğrencilerin gelişimini dikkate alarak çok daha geniş rollere sahip olmalarının beklendiğini belirtmektedir (OECD, 2005). OECD'nin belirttiği ifadeden hareketle beklentilerin, öğretmen rollerinin eğitim ortamlarıyla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Çünkü eğitim ortamında sunulan her şey öğretmenin bilgi, beceri, tutum, görüş ve inanışları çerçevesinde gerçekleşmektedir (Görmez, 2015).

Etkili bir eğitim ve öğretim sürecinin gerçekleşmesi düzenli ve olumlu bir eğitim ortamına bağlıdır (Ottekin Demirbolat, 2019: 20; Kurt ve Çalık, 2010; Şenel ve Buluç, 2016; Uz Baş ve Yurdabakan, 2017). "Eğitim-öğretim ortamı: eğitsel etkinliklerin meydana geldiği, öğretme-öğrenme süreçlerindeki iletişim ve etkileşimin oluştuğu, personel araç-gereç, tesis ve örgütlenme gibi öğelerin oluşturduğu bir alan, bir çevredir" (Baştepe, 2009). Bu çevre sadece sınıf ya da derslikleri değil öğrenme-öğretme sürecinin olduğu, kişiler arası etkileşimin bulunduğu; laboratuvarlar, işlikler, kütüphane, öğrenme merkezi, spor salonu, resim odası, müzik odası, konferans salonu, çok amaçlı salon gibi ortamları ve sosyal çevreyi de kapsamaktadır (Ev Çimen, 2008; Kıldan,2007).

Eğitim ortamının tüm unsurlarını öğrencinin kendi potansiyelini en üst seviyeye taşıyabileceği şekilde şekillendirilmesi gerekmektedir. Fakat bu şekillendirmenin etkili olabilmesi için çok boyutlu olan eğitim ortamını etkileyen unsurların farkında olmak ve bu unsurları istendik yönde şekillendirmek gerekmektedir. Moos (1974), ortamı etkileyen 4 boyuttan bahsetmektedir: ekoloji, çevre, sosyal sistem ve kültür (Akt. Anderson,1982).

Chickering ve Gamson (1987), eğitim ortamını etkileyen 7 unsurdan bahsetmektedir:

"1.Öğrenci-okul etkileşiminin sağlanması,

2.Öğrenciler arası iş birliğinin sağlanması,

3.Aktif öğrenmenin sağlanması,

4.Anlık geribildirimlerin verilmesi,

5.Görevlerin zamanında yapılmasının sağlanması,

6.Üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verilmesi,

7.Farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olunması."

Alkan (1975); etkili eğitim-öğretim ortamını etkileyen unsurları mevcut gücü hedefler yönünde etkili, sistemli, olumlu ve eşgüdüm içinde kullanabilmek üzere yönetim ve eğitim-öğretim kadrosunu uygun bir düzene koymak ve gerekli olanaklarla donatmak olarak ele almaktadır (Akt. Baştepe, 2009).

Aksoy (2009); doktora tezinde eğitim ortamının niteliğini etkileyen faktörleri "sınıf alanı ve mobilyalar, rutin kişisel bakım, dil ve akıl etme, aktiviteler, etkileşim, program yapısı, aile ve personel" başlıkları altında incelemiştir. Ayrıca öğretmen ve yöneticiyi de etkileyen faktörler olarak değerlendirmiştir.

Başar (2016: 34) öğrencilerin sayısı, duvar ve eşya renkleri, ışık, ısı, temizlik, gürültü düzeyleri ve görünüm/estetik unsurlarını ortamı etkileyen fiziksel ortamın öğeleri olarak belirtmektedir.

Özkubat (2013) da yaptığı çalışmada eğitim ortamlarını etkileyen unsurları ele almış ve şu boyutları işaret etmiştir; öğretmen, idareci, beslenme, gıda kalitesi, fiziksel koşullar, ışık, mobilya, ısısı, nemi, rutubeti, hava akımı, temizlik koşulları, güvenlik, , ihtiyaç duydukları her şeye ulaşabilmeleri, kendilerini rahat ifade edebilmeleri, yaratıcı düşünebilmeleri ve çevre hakkında merak duyabilmeleri, çocuklara yönelik tasarımların yapılmış olması, çocukların gelişimsel ve bireysel gereksinimlerini karşılayacak düzeyde standartlara sahip olması, ulaşım.

Baştepe (2019) ise, etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının temel niteliklerini şöyle sıralamaktadır;

"1. Eğitim-öğretim sürecinde ve öğretim ortamlarında etkili öğretme ve öğrenmenin gerektirdiği bir çalışma disiplini olmalı ve öğrenme süreçleri öğrencilerin öğrenme kapasitelerine göre planlanmalıdır.

2. Eğitim-öğretim sürecinde ve öğretim ortamlarında, nitelikli eğitim-öğretimin gereği olan demokratik bir yönetim biçimi olmalıdır.

3. Eğitim–öğretim sürecini geliştirme yönetici ve öğretmenlerin en önemli eğitimsel görevlerinden biri olmalı ve eğitim–öğretim sürecinde öğrencilerin sadece zihinsel ve eğitimsel değil, aynı zamanda sosyal, eğitsel ve bedensel gelişimlerini sağlayıcı etkinliklere de yer verilmelidir.

4. Öğrencileri başarıya yönelten bir ölçme–değerlendirme ve ödüllendirme sistemi olmalı ve her öğrencinin ilgi, beceri ve gereksinimleri doğrultusunda kendisini geliştirmesine olanak sağlanmalıdır.

5. Eğitim-öğretim ortamları etkili öğretme ve öğrenmeyi gerçekleştirecek nitelikte olmalı ve eğitim teknolojisiyle donatılmalıdır. Okul eğitimsel etkililiği gerçekleştirecek iyi bir fiziksel yapıya sahip olmalıdır."

Ortamı etkileyen unsurlar incelendiğinde, yalnızca fiziksel unsurları değil sosyolojik, psikolojik, kültürel ve bilişsel unsurları da barındıran çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Eğitim ortamı fiziksel ve sosyal olarak iki boyutta düşünülürse; fiziksel ortam, iç ve dış mekânların materyaller ve mobilyalarla donanımı, yerleşimi, güvenlik, temizlik, sağlık ve denetim durumlarına; sosyal ortam ise, okul öncesi eğitim programının öğrenme yaşantıları kapsamında yer alan etkinliklere, duygusal ve eğitsel desteğe, öğretmen- öğrenci ve öğrencilerin kendi içindeki iletişimine, yetişkinler arası işbirliği ve diyalog ile okulu çevreleyen kültürel ve çevresel faktörlere işaret etmektedir (Morrison, 2008; Henniger ve Roberson, 2002; Kostelnik ve diğ., 2007; Mashburn, 2008 akt. Güçhan Özgül, 2011). Her ne şekilde sınıflandırılırsa sınıflandırılsın eğitim ortamının tüm boyutlarının öğrencinin kendi potansiyelini en üst seviyeye taşıyabileceği özellikte şekillendirilmesi gerekmektedir. Ülkelerin öğretmen yeterliklerinin incelenmesi ve bu yeterliklerin eğitimin gerçekleştirildiği eğitim ortamlarıyla ilişkisinin belirlenmesi, ülkemizdeki öğretmen niteliği ve eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak güncelleme ve zenginleştirme çalışmalarına destek kaynak olarak katkı sağlayacağı düşünüldüğünden böyle bir araştırmaya ihtiyaç hissedilmiştir.

Bu çalışmada Fransa'da öğretmen yeterlikleri ve bu yeterliklerin eğitim ortamlarıyla ilişkilerinin tespit edilmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Fransa'da resmî olarak belirlenmiş öğretmen yeterliklerinin, eğitim ortamlarının fiziksel ve fiziksel olmayan boyutlarına göre dağılımı nasıldır?

1.1. Bu öğretmen yeterliklerinin, fiziksel olmayan eğitim ortamlarının boyutlarına göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda mevcut durumlar aynen ortaya konmaya çalışılır (Çoban&Oral, 2021). Eğitim araştırmalarında en yaygın kullanılan yöntemlerin başında gelen betimsel yöntemde araştırmacılar birey, grup ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetlemektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

İnceleme Nesnesi

İnceleme nesnesi olarak Fransa'nın 2013 yılında Resmi Bülten'de yayımladığı "Eğitim ve Öğretim için 2013 Mesleki Beceriler Çerçevesi" adlı metin oluşturmaktadır (Le Bulletın Offıcıel De L'éducatıon Natıonale De La Jeunesse Et Des Sports, 2013). Bu metin Fransa'daki öğretmenlerin yeterliklerini belirtmek amaçlı yayımlanmış ve günümüzde de geçerli olmaya devam eden bir çerçevedir. Metinde "Bu çerçeve, Avrupa Parlamentosunun 2006/962 / EC tavsiyesinde yer alan yeterlilik kavramının tanımına dayanmaktadır." diyerek ana kaynağının Avrupa Parlamentosunun tavsiyesi olduğu da belirtilmektedir. Çerçeve metinde yer alan 31 adet yeterlik 3 ana başlığa ayrılmıştır:

1.Tüm öğretmenler ve eğitim personeli için ortak olan yeterlikler

2.Tüm öğretmenler için ortak olan kütüphane öğretmenlerine özgü olan yeterlikler

3.Okul müdürleri ve kıdemli eğitim danışmanlarına özel mesleki yeterlikler

Her bir yeterlik, bulunduğu ana başlığa göre numaralandırılmıştır. Numaralandırılmış olarak sıralanan yeterliklerin altında o yeterlik bağlamında genişletilmiş açıklamalar ya da uygulamalar bulunmaktadır. Maddeler çeşitli durumlarda bir becerinin farklı olası uygulamalarını teşkil etmektedir (Le Bulletın Offıcıel De L'éducatıon Natıonale De La Jeunesse Et Des Sports, 2013).

Veri Toplama Yöntemi

Veriler, doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Kıral, 2020). Raporlar, mektuplar, günlükler gibi çeşitli materyaller bu yöntemde potansiyel veri kaynağı olarak görülmektedir (Corbin& Strauss, 2007). Bu çalışmanın verilerinin toplandığı kaynak Fransa'nın 2013 yılında Resmi Bülten'de yayımladığı "Eğitim ve Öğretim için 2013 Mesleki Beceriler Çerçevesi" adlı rapordur. Rapordaki her bir madde alt açıklamaları da dikkate alınarak kategorilere ayrılmıştır. Maddeler öncelikle alandaki en yaygın olan ortamın fiziksel olan ve fiziksel olmayan boyutları kategorisine girip girmeme bakımından incelenmiştir.

Etik kurul izni: Araştırma Etik Kurul izni gerektirmeyen betimsel belge tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

1. **Fransa'da resmî olarak belirlenmiş öğretmen yeterliklerinin, eğitim ortamlarının fiziksel ve fiziksel olmayan boyutlarına göre dağılımı ile ilgili bulgular**

Tablo 1. Yeterliklerin eğitim ortamının fiziksel ve fiziksel olmayan boyutlarına göre dağılımları

Yeterlik	Fiziksel	Fiziksel Olmayan
1.Cumhuriyetin değerlerini paylaşır. (Her türlü ayrımcılığı reddeder, demokratiktir, öğrencilerin eleştirel düşünmelerine ve başkalarının fikirlerine saygı duymasına yardımcı olur, gerekli tüzükleri bilir vb.)		X
2.Uygulamalarını eğitim sisteminin temel ilkeleri ve okulun düzenleyici çerçevesi içinde tasarlar. (Fransa'nın eğitim politikasını, eğitim sisteminin çeşitli ilkelerini, hak ve yükümlülüklerini, tüzükleri bilir vb.)		X
3.Öğrencileri ve öğrenme süreçlerini tanır. (Çocuk, ergen ve genç yetişkin psikolojisinin temel kavramlarını bilir, öğretme ve eğitsel eylemin bilişsel, duyuşsal ve ilişkisel boyutlarını dikkate alır vb.)		X
4.Öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alır. (Öğretimini ve eğitim eylemini öğrencilerin çeşitliliğine uyarlar, öğrencilerin okulu bırakma durumlarını önler vb.)		X
5.Sorumlu bir eğitimci olarak ve etik ilkelere göre hareket eder. (Tüm öğrencilere ilgi ve destek sağlar; sağlık, vatandaşlık, sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve sanatsal ve kültürel eğitime katkıda bulunur, eşitliği teşvik eder. Okul ortamının güvenliğinin sağlanmasına katkıda bulunur, kurallara saygılıdır, bilgi gizliliğine saygılıdır vb.)	X	X
6. Öğrencileri eğitim süreçlerinde destekler. (Öğrenci konseylerinin çalışmalarına katılım sağlar, pedagojik ve eğitimsel dizilerin tasarımına ve uygulanmasına katılır vb.)	X	X
7. Fransızcaya hâkimdir. (Öğrencilerin sözlü ve yazılı dile hâkim olma hedefini çalışmalarına entegre eder vb.)		X
8.Mesleğinin gerektirdiği durumlarda yabancı dil kullanır. (Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesinin B2 seviyesinde en az bir yabancı dile hâkim olur, öğrenciler arasında kültürlerarası yetkinliğin geliştirilmesine katılır vb.)		X
9.Mesleğinin icrası için gerekli olan dijital kültür unsurlarını entegre eder. (Dijital araçlardan, kaynaklardan ve kullanımlardan en iyi şekilde yararlanır, öğrencilerin dijital araçları yaratıcı ve eleştirel şekilde kullanmasını sağlar, internetin sorumlu kullanımı konusunda öğrencileri bilgilendirir vb.)	X	

10.Bir ekip içinde iş birliği yapar.		X
11.Eğitim topluluğunun faaliyetlerine katkıda bulunur. (Bir görüşme yapmayı, bir toplantıyı yönetmeyi ve duruma uyarlanmış net bir dil kullanarak arabuluculuk yapar, proje geliştirilmesinde ve uygulanmasında yer alır vb.)		X
12.Öğrenci velileriyle iş birliği yapar.		X
13.Okul ortaklarıyla iş birliği yapar		X
14.Bireysel ve toplu mesleki gelişim süreçlerine katılır. (Bilimsel, didaktik ve pedagojik bilgilerini tamamlar ve günceller. Kendi pratiği üzerinde derinlemesine düşünür ve yansıtması sonucunda eylemlerini yeniden planlar vb.)		X
P.1. Disiplin veya öğretim alanı bilgisine hâkim olur. (Disiplinini veya öğretim alanlarını derinlemesine bilir, kazanımlara hâkim olur, programlardaki hedeflere yönelik disiplinlerarası projelere katılır vb.)		X
P.2.Öğretiminin bir parçası olan Fransız diline hâkimdir. (Öğrencilerin anlama yeteneklerine uygun anlaşılır bir dil kullanır vb.)		X
P.3. Öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak öğretme ve öğrenme durumları oluşturur, uygular, kolaylaştırır. (Hedefleri, içeriği, araçları, engelleri, stratejileri, eğitim ve değerlendirme yöntemlerini belirler. Öğretimi öğrenciye göre özelleştirir, herhangi bir zorlukla başa çıkmak için ön koşulları ve sosyal temsilleri belirler, öğretimde oyundan faydalanır, öğrencilerin sınava hazırlanırken çalışma yöntemi edinmesinde yardımcı olur vb.)	X	X
P.4.Öğrencilerin öğrenmesini ve sosyalleşmesini destekleyen bir grup çalışma düzeni oluşturur ve uygular. (Öğrencilerle güven ve yardımseverlik ilişkisi kurar, verimli çalışma şekilleri sağlar, hedefleri açık hâle getirir, işbirliği sağlar, fiziksel ortamlar ile duygusal ortamlarda öğrenci güvenliğini sağlayacak kurallar oluşturur, uygunsuz davranışların ortaya çıkmasını önleyecek stratejiler kullanır, sorun çıktığında etkin şekilde müdahale eder vb.	X	X
P.5.Öğrenci ilerlemesini ve kazanımlarını değerlendirir. (Ölçme değerlendirme araçları oluşturur, başarı ve başarısızlığı analiz eder, öğrencilerin öz değerlendirme ilkelerini anlamasını sağlar vb.)	X	X
D 1. Medya ve bilgi okuryazarlığına özgü bilgi ve becerilere hâkimdir. (Dijital araç ve kaynakların kullanımına ilişkin düzenlemeleri bilir, araştırmayı ve bilgiye hâkim olmayı gerektiren çalışmaları uygular, öğrencilerin kişisel çalışma üretimine ve özerkliğini edinmesine yardım eder vb.)	X	X
D 2. Tanımlanmasına yardımcı olduğu kuruluşun belgesel politikasını uygular. (Bir belge organizasyonunu ve bilgi sisteminin yönetimi, halk kütüphanelerinin veya dokümantasyon	X	

merkezlerinin işletilmesini, politikasını, stratejik izlemesini politikasını değerlendirir.)		
D 3. Kaynak merkezinden ve kuruluş içinde bilginin yayılmasından sorumludur. (Çalışma alanlarını düzenler, öğrencilerin kaynak ve araçlarını çeşitlendirir vb.)	X	
D 4. Okulun yerel ve bölgesel, ulusal, Avrupa ve uluslararası eğitim, kültür ve mesleki çevreye açılmasına katkıda bulunur. (Okumaya ilgiyi, sanatsal, bilimsel kültürel keşif projeleri oluşturur; dijital araç ve gereçleri nasıl kullanacağını bilir vb.)	X	X
C 1. Öğrencilerin kuruluştaki yaşam koşullarını, güvenliklerini, malzeme organizasyonunun kalitesini ve zaman yönetimini düzenler.	X	
C 2. Diğer personellerle birlikte işyerinde hayat ve hukuk kurallarına uyulmasını garanti eder.		X
C 3. Okul projesinin eğitim bileşenini teşvik ve koordine eder. (Devamsızlık, şiddet, kabalık, sağlık konularında tedbir çalışmalarına katılır vb.)	X	X
C 4. Okul yaşam ekibinin organizasyonundan sorumludur. (Hizmetin sürekliliği, tutarlılığı ve verimliliği açısından okul personelinin aktivitelerini ve programlarını düzenler; hizmetin sürekliliği, tutarlılığı ve verimliliği konusunda projelerde aktif görev alır vb.)	X	
C 5. Pedagoji ve eğitim açısından öğrencinin gelişimini destekler.		X
C 6. Öğrencileri, özellikle katılımcı vatandaşlık eğitimlerinde destekler.		X
C 7. Öğrenci destek sistemlerine katılır.		X
C 8. Bir öğretim ekibinde çalışır. (Belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi için öğretmenlerle işbirliği yapar vb.)		X
TOPLAM	**13**	**26**

Toplamda 31 yeterlik bulunmaktadır. Bu yeterliklerden 4 tanesinde yalnızca fiziksel ortam, 18 tanesinde yalnızca fiziksel olmayan ortam, 8 tanesinde ise hem fiziksel hem fiziksel olmayan ortam vurgusu bulunmaktadır.

2. Bu öğretmen yeterliklerinin fiziksel olmayan eğitim ortamlarının boyutlarına göre dağılımları ile ilgili bulgular

Eğitim ortamının, fiziksel olmayan alt boyutları belirlenirken Eğitim ve Öğretim için 2013 Mesleki Beceriler Çerçevesi'nin (2013) maddeleri temel alınmış ve metindeki maddelerden hareketle 5 alt kategori olduğu saptanmıştır. Bu kategoriler bilişsel, sosyal, psikolojik, kültürel ve bireysel ortam boyutları olarak görülmektedir. Aşağıda, bu kategorilere dahil olan maddeler belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Yeterliklerinin Fiziksel Olmayan Eğitim Ortamlarının Boyutlarına Göre Dağılımları

YETKİNLİKLER	Kültürel	Bireysel	Bilişsel	Sosyal	Psikolojik
1. Cumhuriyetin değerlerini paylaşır.	X	X		X	
2. Eylemini eğitim sisteminin temel ilkeleri çerçevesinde ve okulun düzenleyici çerçevesi içinde yazar.	X		X		
3. Öğrencileri ve öğrenme süreçlerini tanır.			X		X
4. Öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alır.		X			X
5. Sorumlu bir eğitimci olarak ve etik ilkelere göre hareket eder.	X	X		X	X
6. Öğrencileri eğitim yollarında destekler.	X		X	X	
7. İletişim amacıyla Fransızcaya hâkim olur.	X				
8. Mesleğinin gerektirdiği durumlarda çağdaş bir yabancı dil kullanır.	X				
10. Bir ekip içinde iş birliği yapar.				X	
11. Eğitim topluluğunun faaliyetlerine katkıda bulunur.				X	
12. Öğrenci velileriyle iş birliği yapar.				X	
13. Okul ortaklarıyla iş birliği yapar.	X			X	
14. Bireysel ve toplu bir mesleki gelişim sürecine katılır.		X	X		
P.1. Master disiplin bilgisi ve didaktiğine hâkimdir.			X	X	
P.2.öğretiminin bir parçası olarak Fransız diline hâkimdir.	X		X	X	
P.3. Öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak öğretme ve öğrenme durumlarını oluşturur.		X	X	X	X
P.4. Öğrencilerin öğrenmesini ve sosyalleşmesini destekleyen grup çalışmaları düzenler.		X		X	X
P.5. Öğrenci ilerlemesini ve kazanımlarını değerlendirir.			X		X
D 1. Medya ve bilgi okuryazarlığına özgü bilgi ve becerilere hâkim olur.		X	X	X	
D 4. Okulun yerel ve bölgesel, ulusal, Avrupa ve uluslararası eğitim, kültür ve mesleki çevreye açılmasına katkıda bulunur.	X		X	X	

C 2. Diğer personellerle birlikte işyerinde hayat ve hukuk kurallarına uyulmasını garanti eder.	X			X	X
C 3. Okul projesinin eğitim bileşenini teşvik edin ve koordine eder.			X	X	X
C 4. Okul yaşam ekibinin organizasyonundan ve canlandırılmasından sorumlu olur.				X	
C 5. Pedagoji ve eğitim açısından öğrencinin gelişimini destekler.		X		X	X
C 6. Öğrencileri, özellikle katılımcı vatandaşlık eğitimlerinde destekler.	X	X		X	
C 7. Öğrenci destek sistemlerine katılır.		X			
C 8. Bir öğretim ekibinde çalışır.				X	
TOPLAM	**11**	**10**	**11**	**19**	**9**

Fiziksel olmayan yetkinlikler sosyal, psikolojik, kültürel, bilişsel olarak dört kategoride incelenmiştir. Alt açıklamaları okunduğunda bazı kazanımların birden çok kategoriye dahil edilebileceği görülmüştür. Sosyal ortamdan bahseden yetkinlik sayısı 19, bireysel ortamdan bahseden kazanım sayısı 10, psikolojik ortamdan bahseden kazanım sayısı 9, bilişsel ortamdan bahseden kazanım sayısı 11 ve kültürel ortamdan bahseden kazanım sayısı 11 olarak tespit edilmiştir. Bu kategorilerden en çok sosyal ardından da kültürel ve bilişsel kategori vurgusu olduğu görülmektedir. En az vurgulanan ise bilişsel kategoridir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Etkili eğitimin yolu iyi bir eğitim ortamından geçmektedir.

Bu ortamın düzenlenmesinde de en büyük pay öğretmene düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerden beklenen yeterliklerin eğitim ortamlarıyla olan ilişkisinin incelenmesi önemli olmaktadır.

Fransa, 2013 yılında Resmi Bülten'de "Eğitim ve Öğretim için 2013 Mesleki Beceriler Çerçevesi" metniyle Fransa'daki öğretmenlerin yeterliklerini yayımlanmıştır. Bu metinde toplamda 31 yeterlik ve bu yeterliklerin altında açıklamalar yer almaktadır.

Yeterliklerin eğitim ortamı ile ilişkisi incelendiğinde bu yeterliklerden Bu yeterliklerden 4 tanesinde yalnızca fiziksel ortam, 18 tanesinde yalnızca fiziksel olmayan ortam, 8 tanesinde ise hem fiziksel hem fiziksel olmayan ortam, vurgusu bulunmaktadır. Metinde, fiziksel olmayan ortamla ilişkilendirilebilecek

yetkinlikleri fiziksel ortamla ilişkilendirilebilecek yetkinliklere oranla daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Fiziksel olmayan ortamla ilişkilendirilebilecek yeterliklerin, Eğitim ve Öğretim için 2013 Mesleki Beceriler Çerçevesi'nde (2013) yer alan 5 alt boyut altında toplanabileceği görülmektedir. Bu boyutlar sosyal, psikolojik, kültürel, bilişsel ve bireysel boyutlar olarak sıralanabilir. Sosyal ortamdan bahseden 19, bireysel ortamdan bahseden 10, psikolojik ortamdan bahseden 9, bilişsel ortamdan bahseden 11 ve kültürel ortamdan bahseden 11 yeterlik sayısı olduğu tespit edilmiştir. Bu kategorilerden en çok sosyal boyuta vurgu yapıldığı görülmektedir. En az vurgulanan boyut ise psikolojik boyuttur.

Fransa'daki öğretmen yeterliklerinin fiziksel olan ve olmayan ortam boyutlarına göre dağılımının dengeli olmadığı, fiziksel olmayan boyuta daha çok önem verildiği görülmektedir. Fiziksel olmayan boyutta da en çok önem verilen alt boyutun sosyallik olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada Fransa'daki öğretmen yeterliklerinin alt boyutları incelenmiştir. Fransa'daki öğretmen yeterliklerinin ülkemizdeki ve diğer ülkelerdeki yeterliklerle karşılaştırılması, eğitimde başarılı olan ülkelerin hangi boyutların vurgusuna daha çok önem verdiği konusunda çalışmaların yapılması alanyazın açısından faydalı olabilir.

Kaynaklar

AKSOY, P. Y. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*: Tokat ili örneği, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

AKTAĞ, İ. & WALTER, J. (2005). ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİLİK DUYGUSU. *SPORMETRE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ DERGİSİ*, 3 (4), 127-132. DOI: 10.1501/SPORM_0000000055

ANDERSON, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, *52*(3), 368-420.

BAŞAR, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayınları.

BAŞTEPE, İ. (2009). ETKİLİ OKULUN EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜRECİ VE ORTAMI BOYUTLARININ NİTELİKLERİ. *ELEKTRONİK SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ*, 8 (29), 76-83.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ, Ş. & DEMİREL, F. (2020). *BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ*. ANKARA: PEGEM AKADEMİ.

CHICKERING, A. W., & GAMSON, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, *3*, 7.

CORBIN, J., & STRAUSS, A. (2014). *BASİCS OF QUALİTATİVE RESEARCH: TECHNİQUES AND PROCEDURES FOR DEVELOPİNG GROUNDED THEORY.* SAGE PUBLİCATİONS.

ÇOBAN, A. & ORAL, B. (2021). *BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR.* (ED. A. ÇOBAN, B. ORAL). KURAMDAN UYGULAMAYA EĞİTİMDE BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ. ANKARA: PEGEM AKADEMİ.

DEMİRBOLAT, A. O. (2019). *SINIF YÖNETİMİ.* ANKARA, PEGEM AKADEMİ.

EUROPEAN COMMISSION, EUROPEAN EDUCATİON AND CULTURE EXECUTİVE AGENCY, DAVYDOVSKAİA, O., DE COSTER, I., VASİLİOU, N. VD. (2021). *TEACHERS İN EUROP : CAREERS, DEVELOPMENT AND WELL-BEİNG*, BİRCH, P.(EDİTOR), PUBLİCATİONS OFFİCE. HTTPS://DATA.EUROPA.EU/DOİ/10.2797/915152

EUROPEAN TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION, (2008). TEACHER EDUCATİON İN EUROPE. AN ETUCE POLİCY PAPER [ONLİNE]. ETUCE.

EV ÇİMEN, E. (2008). *MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE, BİREYE "MATEMATİKSEL GÜÇ" KAZANDIRMAYA YÖNELİK ORTAM TASARIMI VE BUNA UYGUN ÖĞRETMEN ETKİNLİKLERİ GELİŞTİRİLMESİ*, (YAYIMLANMAMIŞ DOKTORA TEZİ), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ.

GÖRMEZ, S. (2015). *ÖĞRETMEN ADAYLARININ VE ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM FELSEFELERİNİN BELİRLENMESİ VE EĞİTİM ORTAMI AÇISINDAN İNCELENMESİ.* (YAYIMLANMAMIŞ YÜKSEK LİSANS TEZİ), GAZİ ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ.

KILDAN, A. O. (2007). OKULÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARI. *KASTAMONU EĞİTİM DERGİSİ*, 15(2), 501-510.

KIRAL, B. (2020). NİTEL BİR VERİ ANALİZİ YÖNTEMİ OLARAK DOKÜMAN ANALİZİ. *SİİRT ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ*, 8 (15), 170-189.

KURT, T., & ÇALIK, T. (2010). OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ'NİN (OİÖ) GELİŞTİRİLMESİ. *EĞİTİM VE BİLİM DERGİSİ*, 35(157), 167-180.

LE BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. (18.07.2013). RÉFÉRENTİEL DES COMPÉTENCES PROFESSİONNELLES DES MÉTİERS DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATİON. (HTTPS://WWW.EDUCATİON.GOUV.FR/BO/13/HEBDO30/MENE1315928A.HTM?CİD_BO=73066)

METE, F. & GÜRSOY, Ü. (2013). YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER. *HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ,* 28 (28-3), 343-356.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB]. (2017). *ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ.* ANKARA: ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE GELİŞTİRME GENEL MÜDÜRLÜĞÜ.

NESSİPBAYEVA, O. (2012). THE COMPETENCİES OF THE MODERN TEACHER. BULGARİAN COMPARATİVE EDUCATİON SOCİETY. 148-154.

NEW JERSEY DEPARTMENT OF EDUCATION (2014). NEW JERSEY PROFESSİONAL STANDARDS FOR TEACHERS (N.J.A.C. 6A: 9C3. 3): FOUNDATİONS OF EFFECTİVE PRACTİCE. (HTTP://WWW.NJ.GOV/EDUCATİON)

OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT). (2005). ***TEACHERS MATTER: ATTRACTİNG, DEVELOPİNG AND RETAİNİNG EFFECTİVE TEACHERS*****. PARİS: AUTHOR.**

ÖZGÜL GÜÇHAN, S. (2011). OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARININ KALİTE DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ, (YAYIMLANMAMIŞ YÜKSEK LİSANS TEZİ), BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ.

ÖZKUBAT, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergis*i, 4 (2) , 58-66.

RAUCH, F., & STEINER, R. (2013). COMPETENCES FOR EDUCATİON FOR SUSTAİNABLE DEVELOPMENT İN TEACHER EDUCATİON. ***CEPS JOURNAL*****, 3(1), 9-24.**

ŞENEL, T. & BULUÇ, B. (2016). İLKOKULLARDA OKUL İKLİMİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ. ***TÜBAV BİLİM DERGİSİ,*** **9 (4), 1-12.**

THE AUSTRALIAN INSTIİTUTE FOR TEACHING AND SCHOOL LEADERSHIP LIMITED (2011). AUSTRALİAN PROFESSİONAL STANDARDS FOR TEACHERS. (HTTP:// WWW.AİTSL.EDU.AU)

UZ-BAŞ, A., & YURDABAKAN, İ. (2017). THE PREDİCTİVE VALUE OF RESİLİENCE AND SCHOOL CLİMATE İN LİFE SATİSFACTİON AMONG MİDDLE SCHOOL STUDENTS. ***MEHMET AKİF ERSOY UNİVERSİTY JOURNAL OF EDUCATİON FACULTY*****, 1(41), 202-214.**

OECD. "EKONOMİK İŞBİRLİĞİ VE KALKINMA ÖRGÜTÜ". ERİŞİM 05 MAYIS 2022. HTTPS://WWW.OECD.ORG/EDUCATİON/2030-PROJECT/TEACHİNG-AND-LEARNİNG/TEACHİNG/

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME STANDARTLARININ EĞİTİM ORTAMINA YANSIMALARI: ALMANYA ÖRNEĞİ

Doç. Dr. Filiz METE*

Arş. Gör. Berra ALİBASİÇ**

Öz: Bu çalışmada, Almanya'nın öğretmen yetiştirme standartları, öğretmenlik mesleğine giriş süreci, öğretmen yetiştiren kurumların müfredatları, öğretmenlik mesleğine bakışı, öğretmenin sahip olması gereken nitelikler incelenmektedir. Çalışmanın amacı, Almanya'daki öğretmenlik mesleği standartlarının incelenmesi ve bu standartların eğitim ortamına olan yansımalarının belirlenmesidir. Araştırmada derleme (tarama) yöntemi kullanılmıştır. Almanya'daki öğretmen yeterliklerine dair bulgular 16 Aralık 2004 tarihli Almanya Eğitim Bilimleri Eğitim Bakanları Konferansı Kararı'nın yazılı bildirisinden elde edilmiştir. Bildiride yer alan öğretmen yeterlikleri bulgular kısmında detaylıca açıklanmış, tartışma ve sonuç bölümünde ise yeterliklerin 21. yüzyılda olması beklenen eğitim ortamına ne şekilde yansıdığı incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen yetiştirme, standart, Almanya öğretmen standartları, eğitim ortamı.

Teacher Training Standards Reflections on the Educational Environment: Germany Example

Abstract: In this study, teacher training standards, the process of entering the teaching profession, the curricula of teacher training institutions, the perspective of the teaching profession, the qualifications that the teacher should have been examined through the example of Germany. The aim of the study is to determine the standards of the teaching profession in Germany and to determine the reflections of these standards on the educational environment. The compilation survey research was used in the study. Findings on teacher qualifications in Germany Taken from the written statement

* Hacettepe Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, flzmt27@gmail.com

** Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, berralibasic11@gmail.com

of the Decision of the Conference of Ministers of Education on Educational Sciences (dated 16 December 2004) Agreement on teacher education standards in Germany. The teacher competencies in the statement are explained in detail in the findings section, and in the discussion and conclusion section, it has been determined to what extent these competencies meet the educational environment characteristics expected in the 21st century.

Keywords: Teacher training, standard, standards of teacher in Germany, educational environment.

Giriş

Bir toplumun bilim, sanat, ekonomi, sosyal haklar gibi pek çok alanda etkili olması iyi bir eğitim sistemine sahip olması ile mümkündür. 21. Yüzyıldaki eğitim anlayışı, bireyden; bilgiyi etkili kullanması, problem çözme yeteneğine sahip olması, dünyadaki gelişmeleri takip etmesi, karar alması, girişimci olması... vb. pek çok beceriye sahip olmasını beklemektedir (Özcan, 2013). Bu beceriler bireyin var olan bilgiyi ezberleyerek sahip olabileceği türden beceriler değildir. Bu beceriler bireyin aktif çabasıyla edindiği bilgileri gerçek hayata uygulamasıyla gerçekleşebilecek becerilerdir. Bu beklentiler doğrultusunda gerçekleştirilecek eğitim-öğretim sürecinde öğretmen rolünün de değişmesi kaçınılmazdır. Her açıdan donanımlı bireyler yetiştirmek için en temel şart bu bireylere öğrenme sürecinde rehber olabilecek donanımda öğretmenler yetiştirebilmektir.

Bu çalışmada, Almanya'daki eğitim sisteminin; öğretmenlerinden sahip olmasını beklediği nitelikler incelenecek ve ardından belirlenen nitelikler ile öğrenme ortamı arasındaki ilişki açıklanacaktır.

Öğretmen Yetiştirme Standartlarının Felsefi Gelişimi

19. yüzyılda öğretmen yetiştirmeye yönelik yaklaşım, katı, kuralcı ve gelenekçidir. Bu dönemde öğretmenlerden beklenen özellikler; uyumlu, ağır başlı, geleneklere bağlı olmasıdır. Bahsedilen özelliklerin hepsi ahlaki boyuttadır. Bu noktada belirlenen ilkeler öğretmeni, sorgulamayan, müfredatı uygulayan, yalnızca ahlaki bir rol-model statüsüne koymaktadır (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Nitekim böyle bir anlayışla yetiştirilen öğretmenler eğitim sürecinde beklenen performansı sergileyememiş 1980'li yılların başında öğretmen yetiştirmedeki yaklaşım değişmiştir. Öğretmenin geleneği sürdürme yaklaşımının yanında, sosyal adalet ve toplumu düzenleme gibi misyonlarının da bulunması gerekti-

ğine yönelik görüşler ortaya çıkmıştır. 1990'lı yıllara gelindiğinde öğretmen nitelikleri, öğretmenlerin mesleğe henüz başlamadan alması gereken eğitimin niteliğinin önemi ve hâlen hizmette olan öğretmenlerin yenilikler karşısında kendini geliştirmesine yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kavramları ön plana çıkmıştır. 2000'li yıllara gelindiğinde öğretmen yetiştirmenin üniversiteler ve okulların iş birliği içinde gerçekleştirmesi gereken bir süreç olduğuna yönelik görüşler ortaya çıkmıştır (Dillon ve Maguire, 1998). Bu yeni dönemde toplumun ihtiyacı olan öğrenciyi yetiştirebilmek için onu yetiştirecek öğretmenin sahip olması beklenen nitelikler tartışılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, değişen eğitim yaklaşımlarına paralel olarak da öğretmenin bilgiyi aktaran değil, öğrencinin bilgiyi kendi çabalarıyla fark etmesi, yapılandırması ve nihayetinde gerçek hayata yansıtarak kullanmasını sağlayan bir rehber görevinde olması gerektiği kabul edilmiştir.

Yaşadığımız yüzyıl, bilgiye ulaşma hızı ve bilgi kaynaklarının çokluğu sebebiyle bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Bireylerin beklentileri de içinde bulunulan çağa göre şekillenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerden beklenilen nitelikler de çağın bir gereği olarak değişmiştir. Bilgiye rahatlıkla ulaşabilen öğrencinin, bilgiyi olduğu gibi aktaran bir öğretmen profili ile gelişim göstermesi mümkün değildir (Özcan, 2013). Öğrenciler artık öğrenme sürecinde daha aktif ve bağımsızdır. Öğretmen ise tek bilgi kaynağı konumunda olmaktan oldukça uzaktır. Günümüz öğretmeninin görevi ise bunca bilgi yığını içinde; öğrencinin doğru, güvenilir, bilimsel bilgiye ulaşmasına ve bu bilgiyi bir dizi üst düzey bilişsel işlemden geçirerek kendi yaşamında uygulamasına rehberlik etmektir.

Etkili ve aktif bir öğrenme-öğretme süreci gerçekleşmesi için öğretmenin kendini yalnızca mesleki olarak geliştirmesi yeterli değildir. Öğretmen, mesleki ve iletişimsel becerilerini eğitim ortamına yansıttığı doğrultuda başarıdan bahsedilebilir.

Eğitim ortamı; öğretim faaliyetlerinin meydana geldiği, öğrenme-öğretme sürecinde etkileşim ve iletişim ögelerinin aktif olduğu; öğretmen, öğrenci, materyal, araç gereçlerin bulunduğu bir çevredir (Alkan, 1979). Eğitim ortamı hem fiziki (ışık, ısı, ses, otuma düzeni, materyal, boyut) hem de fiziki olmayan (sosyal, psikolojik,) boyutlardan oluşur.

Öğrenme süreci ortamdan, ortam ise öğrenci ve öğretmenden ayrılamayan unsurlar olduğundan, öğretmen nitelikleri ve eğitim ortamı birbiriyle yakından ilişkilidir.

Almanya Eğitim Sistemi

Federal bir cumhuriyet olan Almanya'da eyalet sistemi uygulanmaktadır. Bu sebeple eğitim uygulamaları eyaletler arasında bazı farklılıklar göstermektedir. Almanya eğitim sistemi bireyin kendi ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına yönelik bir eğitim almasını önceler. Zorunlu eğitim 6 yaşında başlar ve 8-9 yıl arası sürer. Almanya'da herhangi bir eğitim ücreti yoktur yalnızca çok cüzi bir miktarda sosyal katkı payı ödenmektedir. 2-5 yaş arası çocukların eğitim gördüğü çocuk yuvaları zorunlu olmamasına rağmen Alman ailelerin %60'ı çocuklarını bu yuvalara göndermektedir. Almanya'da zorunlu eğitim 12 yıldır, ancak bunun 9 yılı tam zamanlıyken 3 yılı okul eğitimi ve mesleki eğitim olarak yarı zamanlı şekilde gerçekleşmektedir. (Arslan & Kılıç, 2000; Eurydice, 2011). Çocukların 6 yaşında başladıkları temel okul olarak kabul edilen ilkokullarda (Grundschule) eğitim dört yıllık bir süreçtir. Öğrenciler, temel okuldaki eğitimi tamamlamalarının ardından yönlendirme sınıflarına başlarlar. (5-6.sınıf) Bu dönemden sonra çocuklar gidecekleri ortaokulu aile ve öğretmenlerinin de görüşlerini alarak yetenek ve başarı durumlarına göre seçerler.

İkinci kademe okul seçenekleri, Hauptschule (Esas Okul), Realschule (Ortaokul), Gymnasium (Lise) ve Gesamtschule'den (Entegre) oluşmaktadır.

Esas okul (Haupshule)

Esas okullar, daha çok göçmen çocukların öğrenim gördüğü, 5-9. Sınıf arası eğitim veren, temel derslerin yanında mesleki uygulama derslerinin de olduğu bir ortaokuldur. Öğrenciler ortaokullardaki başarılarına göre iki gruba ayrılmaktadır. Not ortalaması düşük öğrenciler ortaokul diploması alarak mesleğe yönelirken not ortalaması yüksek öğrenciler sınavlardaki puanlarına göre Realschule veya Gymnasiumun diploması alırlar.

Ortaokul (Realshule)

Esas okul ile lise arasındaki geçiş okuludur. Bu okullar esas okullara göre daha üstün meslek gruplarına yönelik öğrenciler yetiştirir. Bu okullarda eğitim geniş kapsamlı olup 10. sınıfa kadar verilmektedir. Bu okullardan mezun olan öğrenciler, teknik liselere, meslek liselerine ya da ileri liselere geçiş yapabilir. Bu okullardan mezun olan orta düzey öğrenciler kamuda bazı memuriyet işlerine girebilirken başarılı olanlar, lise öğrenimine devam etmeyi tercih edip lise diploması (abitur) alabilmektedir.

Akademik Lise (Gymnasium)

11-13. sınıflar arasında eğitim veren müfredat olarak ise ağırlıklı olarak pozitif bilimleri önceleyen bir okul türüdür. Akademik Liselerin diğer okullara göre daha zor bir müfredatı vardır. Ancak verdikleri eğitimin niteliği sebebiyle

bu okullar en çok tercih edilen okullardır (Çınar ve Doğan, 2019). Almanya'da liseyi başarılı bir şekilde tamamlayan öğrenciler, bir iş yerinde kısa bir mesleki eğitim aldıktan hemen sonra üniversite eğitimine başlayabilmektedir. Akademik liseler yeterince zor ve seçici olduğundan lise diplomasına sahip öğrenciler, üniversiteye girişte ek bir sınava tabii tutulmamaktadır.

Yükseköğretim

Yükseköğretim zorunlu olmayıp isteğe bağlıdır. Öğrenciler daha önce geçtikleri basamaklardaki okul türü ve akademik başarılarına göre çeşitli yükseköğretim kurumlarına (üniversiteler ya da yüksekokullar) devam edebilmektedir. Her kurumun öğrenci alımı için belli koşulları olmasının yanında genelde öğrencilerden yeterlilik sınavını geçmiş olması beklenmektedir. Gerekli koşulları sağlayan her öğrenci yükseköğrenimine devam edebilir ve aşağıdaki okul türleri arasından seçim yapabilir (Hoffmeyer-Zlotnikve Warner, 2007).

1. Üniversiteler (Universitäten)
2. Teknik yüksekokullar/Teknik üniversiteler (TechnischeHochschulen)
3. Meslek yüksekokulları ((Fach-)Hochschulen)
4. İdari meslek yüksekokulları (Verwaltungsfachhochschulen)
5. Pedagoji yüksekokulları (PädagogischeHochschulen)
6. Müzik ve sanat yüksekokulları (KunsthochschulenandMusikhochschule).

Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Almanya'da öğretmen yetiştirme üzerine yapılan ilk çalışmalar 1900'lü yılların başında ortaya çıkmıştır. Bu yıllarda yapılan öğretmenlik eğitimine 'seminer eğitimi' denmektedir. Akademik anlamda eğitimin ortaya çıkması ise 1926 yılında gerçekleşmiştir. Bu dönemde kurulan okullar "Pedagojik Akademi" olarak adlandırılmaktadır. Daha sonra politikada Nasyonel sosyalizme yönelen Almanya'da kurulan Pedagojik akademiler Öğretmen Eğitimi Yüksek Okulları'na dönüştürülmüştür (Keçici, 2011). 1945 yılı itibariyle İkinci Dünya Savaşı'nın bitiminin ardından Almanya her alanda olduğu gibi eğitim alanında da büyük bir reform hareketine başlamış ve eğitimdeki bu reform süreci 1960'lı yıllara kadar uzanmıştır.

Bugünün Almanya'sında 60'tan fazla öğretmen yetiştiren kurum bulunmaktadır. 12 eyaletten oluşan federal bir yapıya sahip olan Almanya'nın her eyaleti kendi eğitiminden sorumludur. Eyaletler üstü kararların alınması ise "Düzenli Kültür Bakanları Heyeti"nin sorumluluğundadır (Keçici, 2011).

Almanya'da alanlarına göre öğretmenlik eğitimi süreleri

Liseden üniversiteye geçişi sağlayan lise bitirme sınavı olan Abitur'dan başarılı sonuç alınmasının ardından üniversitelerde öğretmenlik eğitimine başlanılabilir. Almanya'da öğretmenlik eğitimine alınacak aday sayısı ülkenin öğretmen ihtiyacına göre belirlenmektedir (Çınar ve Doğan, 2019).

Üniversitedeki öğretmenlik eğitimini tamamlayan öğretmen adaylarının göreve başlamak için her eyaletin kendi devlet dairesi tarafından yapılan devlet sınavını (I. Staatsexamen) başarıyla geçmeleri şarttır. Alan bilgisinin ölçüldüğü bu sınavdan başarıyla geçen adaylar iki yıllık stajyer öğretmenlik sürelerini geçirecekleri eğitim kurumunda eğitime başlarlar (Gül, 2015). Öğretmenler bu süreç içerisinde kendi eyaletlerinde bulunan hizmet içi eğitimlere katılmakla yükümlüdür. Bu iki yıllık süreçte öğretmenler hâlâ aday konumundadır. Rehber öğretmen eşliğinde derse girerler ve rehber öğretmen sorumluluğunda ders anlatırlar.

İki yıllık staj eğitiminin sonunda öğretmenler bu kez mesleki bilgilerinin sınandığı ikinci bir sınava (II. Staatsexamen) girerler. Bu sınavı da başarıyla geçen öğretmenler, öğretmen açığı olan bir kurumda asil olarak göreve başlarlar (Abazoğlu, 2014). Öğretmenler bu aşamanın ardında herhangi bir mesleki gelişim ve kalite kontrolüne tabii tutulmaz, görevlerine emekli oluncaya kadar devam ederler. Bu durumda, aşamaları başarıyla tamamlayan öğretmenin gerekli niteliklerle donanmış olduğunun kabul edildiği söylenebilir.

Almanya'da Öğretmen yetiştirme programları ve süreleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Almanya'daki üniversitelerde öğretmen yetiştirme programları ve süreleri

ÖĞRETMENLİK ALANI	SÜRE
Okul Öncesi Öğretmenliği	3-4 yıl
Ortaöğretim 1. Kademe Öğretmenliği	3,5 yıl
Gymnasium Öğretmenliği	4,5 yıl
Berufskolleg Öğretmenliği	4,5 yıl
Özel Eğitim Öğretmenliği	4,5 yıl

Eğitim ortamının boyutları

Bir çocuk; zamanının büyük bir kısmını okul sıralarında geçirir. Bu anlamda, çocukların zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri eğitim ortamını etkili bir öğretme-öğrenme alanı hâline getirmek aslında geleceği inşa etme sürecini kapsamaktadır.

Öyleyse "Geleceğin toplumunun başarılı üyeleri hangi koşullarda yetiştirilmeli?" sorusunun cevabı eğitim ortamında gizlidir.

Eğitim ortamı; öğretim faaliyetlerinin meydana geldiği, öğrenme-öğretme sürecinde etkileşim ve iletişim öğelerinin aktif olduğu; öğretmen, öğrenci, materyal, araç gereçlerin bulunduğu bir çevredir (Alkan, 1979).

Hasırcı'ya (2018) göre eğitim ortamı; geleneksel ve çok uyaranlı eğitim ortamı olarak ikiye ayrılmaktadır. Geleneksel eğitim ortamı, çağın gereklerinden yoksun kalmış ve değişen eğitim yaklaşımlarıyla birlikte terk edilmiştir. Çok uyaranlı eğitim ortamı; yaşantı etkililiğini artırıcı uyaranlar ve araç-gereçlerle donatılmış, çoklu duyuları devindirici ve yapı niteliğini artırıcı birçok aracın işe koşulmasını öngören, gerçek yaşantı odaklı, basılı, yazılı, sesli ve görüntülü bir ortam sunarak etkileşim adına yaşantı düzenleyici bir işleve sahip eğitim ortamı olarak tanımlanmaktadır.

Alanyazında eğitim ortamının boyutlarını ele alan çalışmalara az rastlanmaktadır. Alkan (1979) tarafından yapılan çalışmada eğitim ortamı; fiziksel, sosyal ve psikolojik unsurlar içeren bir çevre olarak tanımlanırken, Sammons (1996) tarafından yapılan çalışmada; profesyonel liderlik, ortak vizyon ve hedefler, öğrenme ortamının özellikleri, motivasyon, yüksek beklentiler, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, ilerlemenin izlenmesi, öğrenci hak ve sorumlulukları, amaca yönelik öğretim, öğrenen organizasyon ve okul-aile işbirliğinden oluşan bir öğrenme-öğretme alanı olarak tanımlanmıştır. Son olarak İsveç'te geliştirilen bir ölçme aracı olan DREEM öğrencilerin eğitim ortamına yönelik algılarını tespit etmek için kullanılmak üzere tercüme edilmiş ve onaylanmıştır. DREEM, 50 maddelik, kendi kendine uygulanan, Likert tipi bir envanterdir ve eğitim ortamını beş boyuta ayırır. Bunlar; öğrencilerin öğrenmeye karşı algıları, öğrencilerin öğretmene karşı algıları, öğrencilerin akademik benlik algıları, öğrencilerin atmosfer algıları, öğrencilerin sosyal benlik algıları olarak sıralanmıştır (Roff ve diğerleri, 1997).

Bu çalışmada alanyazındaki eğitim ortamının boyutlarına dair yapılan çalışmalardan yola çıkılarak yeni bir sınıflandırma yapılmıştır. Yapılan sınıflandırma Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Eğitim Ortamının Boyutları

EGİTİM ORTAMI	
FİZİKSEL BOYUT	FİZİKSEL OLMAYAN BOYUT
• Araç-gereç	• Öğretmen
• Bina yeterliliği	• Etkili İletişim
• Sınıf düzeni	• Motivasyon
• Çevre	• Bağımsız öğrenme

Fiziksel boyut

Eğitim ortamının fiziki şartları ile ilgili yapılan çalışmalar özetle bina, güvenlik, hijyen, sağlık, araç-gereç, donanım, çalışma ortamı, spor ve sosyal alanlar, ortamın ışıklandırılması ve temiz hava durumu gibi çok çeşitli konuları ele almaktadır. Bu bağlamda, yürütülen çalışmalar tematik olarak eğitim ortamının fiziki şartları; okul veya eğitim alanını çevreleyen ortamın güvenirliği, okul binalarının tasarımı ve yapısı ve bahçe alanları, okul binalarının iç ve dış durumu, öğrenci başına düşen öğrenme alanı (sınıf, kütüphane, laboratuvar vb.), mensuplara (öğrenci, öğretici vb.) sunulan temel imkânları, iç tasarım, sınıf planlaması, kütüphane, laboratuvar, kafeterya ve sosyal alanlar ve ışık, akustik, renk ve havalandırma gibi iç ortam özelliklerinin kalitesi şeklinde özetlenebilir (UNESCO, 2012).

Fiziksel Olmayan Boyut

• Öğretmen

Geleneksel öğrenme-öğretme ortamında öğretmen, bilgiye sahip olan ve sahip olduğu bilgiyi sunmakla görevlendirilen kişidir (Karacaoğlu, 2008). Ancak günümüzde değişen eğitim anlayışıyla öğretmen profili de değişmiştir. 21. Yüzyıl öğretmeni bilgiyi sunma ile görevli kişi konumundan sıyrılıp bilgiyi almak isteyen öğrenciye yol gösteren bir rehber hâline gelmiştir.

• Etkili iletişim

İnsan, yaşadığı toplumda etkileşim içinde bulunduğu diğer insanlarla kurduğu iletişim sayesinde var olabilmektedir. Anne karnında, annesi ile plasenta aracılığı ile başlayan ve daha sonra duyu organları aracılığı ile devam eden iletişimin şekli ve etkisi hayatı boyunca giderek artmaktadır (Dağ, 2014).

Etkili iletişim becerilerine sahip bir öğretmenin öğrenciyle sağlık ve nitelikli bir ilişki kurabilmesi için 3 temel beceriye sahip olması gerekir (Selimhocaoğlu, 2004).

1. Açık ve saydam olma becerisi

2. Konuşma ve aktarma becerileri

3. Alma ve dinleme becerileri

Açık ve saydam olma becerisi öğrenci ve öğretmen arasındaki güven duygusunu geliştirmeyi sağlar. Konuşma ve aktarma becerileri, öğretmenin çatışmayı çözmede kullanacağı dili dikkatli seçmesi ile ilgilidir. Bu tür iletişim kopukluklarının meydana gelmemesi için öğretmen "ben dili" ile konuşmaya özen göstermelidir (Selimhocaoğlu, 2004).

• ***Motivasyon/Güdüleme***

Motivasyon kavramının temelinde davranışların tetiklenmesi, yönlendirilmesi ve sürdürülmesi vardır. Motivasyonun temel amacı, baskı ve zorlama olmadan bireylerin istekli, verimli ve etkin çalışmalarını sağlamaktır (Vatansever, 2015). İnsanlar temel beklentileri karşılandığı sürece daha verimli çalışacak, motivasyonları da yüksek olacaktır. Motivasyon ile performans arasında doğru orantı vardır. Öğrencinin motivasyonu ne kadar yüksekse, performans da o derece yüksek olacaktır.

• ***Bağımsız Öğrenme***

Bağımsız düşünen ve davranan, sorumluluk alabilen, paylaşabilen, yaratıcı olan, keşfetmeyi seven, iş birliği yapmasını bilen, sorun çözebilen, kendine ve başkalarına saygı duyan bireylerin yetiştirilmesi her öğretmen ve anne, babanın isteğidir (Eser, 1996). Elbette ki böyle becerilere sahip öğrenciler yetiştirmek için eğitim ortamı bağımsız öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmelidir.

Bu çalışmada literatür taramasından elde edilen veriler ışığında aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

1. Almanya'daki öğretmen yeterlikleri nelerdir?
2. Almanya'nın öğretmen yeterlikleri eğitim ortamlarına hangi noktalarda yansımaktadır?

Yöntem

Birden çok uyarandan oluşan eğitim ortamı ile ilgili genel bir yargıya ulaşmayı amaçlayan bu çalışma, tarama modeline dayalı bir çalışmadır. Çalışmada yer alan her bir uyaranın ayrı ayrı betimlenmesi ve ortak, benzer olan yönlerinin bütünleştirilmesi nedeniyle tekil tarama modelinden yararlanılmıştır. "Değişkenlerin, tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modellerine tekil tarama modelleri denir. Bu tür bir yaklaşımda, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye (tanıtılmaya) çalışılır (Karasar, 2008).

Çalışma Nesnesi

İnceleme nesnesi olarak Almanya'nın 16 Aralık 2004 tarihinde yayımladığı "Almanya'da Öğretmen eğitimi standartları üzerine anlaşma: Eğitim Bakanları Konferansı Kararı'nın yazılı bildirisi" seçilmiştir. Bildirinin içeriği, bildiride yer alan öğretmen yeterlikleri ve bu yeterliklerin eğitim ortamına yansımaları detaylıca incelenmiştir.

Bulgular

16 Ekim 2008'de Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimî Konferansı tarafından "Öğretmen eğitiminde konu bilimleri ve konu didaktiği için ortak ulusal gereklilikler" başlıklı bir bildiri yayımlanmıştır. Bu bildirinin içeriği aşağıda incelenecektir:

Bildirinin içeriği ve yayınlanma hedefi

Konferansın aldığı karar ile ilk kez, federal eyaletler öğretmen yetiştirme kurumlarına içerik açısından ortak, temel ve bağlayıcı bir yönelim verilmiştir. Bu, öğretmenlik mesleğinin çekiciliğinin de önemli ölçüde artacağı daha iyi eğitim için belirleyici bir reform adımıdır. Artık, okulun mesleki gereksinimleriyle ilgili mükemmel akademik ve didaktik niteliklerin geliştirilmesinin önü açılmıştır.

16 Aralık 2004'te kabul edilen eğitim bilimleri standartlarıyla birlikte, bu teknik gereklilikler, öğretmen yetiştirme kurumlarının akreditasyonu ve değerlendirilmesi için temel oluşturmaktadır.

Bu kararlarla federal eyaletler eğitim politikası açısından önemli bir adım atmış; öğretmen eğitimi yüksek kalite temeline oturtulmuştur. Üniversitelerden, bu kararları hızla uygulayarak öğretmen eğitiminde kalite güvencesine katkıda bulunmaları istenmektedir (KMK, 2004).

Yeterlikler

Eğitim bütün ülkelerin kaderini belirleyecek derecede önemli bir konudur. Eğitimde kalite ve başarıyı mercek altına alan araştırma sonuçları yoğunlukla öğretmen niteliğinin eğitimi doğrudan etkileme gücü olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, ülkeler özellikle 2000'li yılların başından beri öğretmen niteliği üzerine yoğunlaşmış ve toplumun ihtiyacı olan bireyleri yetiştirecek öğretmenlerden sahip olması beklenen nitelikleri belirleme çalışmalarını hızlandırmıştır. Türkiye de 8 Şubat 2000 tarihinde Avrupa Birliği Komisyonu ile Hükümetimiz arasında imzalanan Finansman Anlaşmasıyla, Temel Eğitime Destek

Projesinin "Öğretmen Eğitimi" bileşeni kapsamında Öğretmen Yeterlikleri belirleme ve geliştirme çalışmalarını başlatmıştır (MEB, 2008, X). Çalışmalar kapsamında MEB, yeterlik alanı ve yeterlik tanımını şöyle belirlemiştir:

Yeterlik alanı: belli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görüleceği yapılardır.

Yeterlik: Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur.

2002 tarihinde başlayıp 2008 yılında belirlenen öğretmen yeterlikleri 2017 yılında güncellenen öğretmen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterli alanı ile 11 yeterlikten oluşturulmuştur.

Almanya'da da öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler 3 ana yeterlik alanına ayrılmıştır. Bunlar; öğretim, değerlendirme, yenilikçilik olarak sıralanmıştır. Öğretmen eğitimindeki standartlar, öğretmenlerin eylemleri için gereksinimleri tanımlar. Yeterlikler; bir öğretmenin mesleki gereksinimleri, yetenekleri, becerileri ve tutumları ile ilgilidir.

Yeterlikler teorik eğitim bölümleri için ve pratik eğitim bölümleri için iki ayrı uygulama önerisi ile sunulmuştur. Bu incelemeye de aynı şekilde alınacaktır.

A) Yeterlik alanı: Öğretim

Tablo 3:

Yeterlik 1: Öğretmenler dersleri profesyonel ve uygun şekilde planlar, objektif ve teknik olarak doğru bir şekilde yürütür.

Teorik eğitim bölümleri için standartlar	Pratik eğitim bölümleri için standartlar
Mezunlar ... • ilgili eğitim teorilerini bilir. • Farklı öğretim yöntemlerini ve görev türlerini bilir ve bunları gereksinimlere ve duruma uygun bir şekilde nasıl kullanacağını bilir. • Medya eğitimi ile psikolojisi kavramlarına ve sınıfta medyayı gereksinimler ve durumlar doğrultusunda kullanmanın olanak ve sınırlarına aşinadır. • Öğretim performansını ve öğretim kalitesini değerlendirmek için gereken prosedürleri bilir.	Mezunlar… • teknik ve didaktik argümanları birleştirir ve dersleri planlar ve tasarlar. • Modern bilgi ve iletişim teknolojilerini didaktik açıdan mantıklı bir şekilde entegre eder. • Kendi öğretimlerinin kalitesini kontrol eder.

Tablo 4:

Yeterlik 2: Öğretmenler, öğrenme durumları yaratarak öğrencilerin öğrenmelerini destekler. Okul çağındaki çocukları motive eder ve bağlantı kurmalarını ve öğrendiklerini kullanmalarını sağlar.

Teorik eğitim bölümleri için standartlar	Pratik eğitim bölümleri için standartlar
Mezunlar ... • öğrenme teorilerini ve öğrenme biçimlerini bilir. • öğrencilerin derse nasıl aktif olarak dahil edileceğini bilir ve anlama ve aktarımı destekler. • öğrenme ve başarı motivasyonu teorilerine ve bunların sınıfta uygulanma yollarına aşinadır.	Mezunlar ... • farklı öğrenme biçimlerini teşvik eder ve destekler. • bilgi ve becerilerin kazanılmasına ilişkin bulguları dikkate alarak öğretme-öğrenme süreçlerini tasarlar. • öğrencilerin öğrenme ve öğrendiklerini gerçekleştirme isteklerini uyandırır ve güçlendirir. • öğrenme gruplarına liderlik ve eşlik eder.

Tablo 5:

Yeterlik 3: Öğretmenler, öğrencilerin bağımsız olarak öğrenme ve çalışma yeteneklerini geliştirir.

Teorik eğitim bölümleri için standartlar	Pratik eğitim bölümleri için standartlar
Mezunlar ... • öğrenme başarısı ve iş sonuçları üzerinde olumlu etkisi olan öğrenme ile öz motivasyon stratejilerini bilir. • kendi kendine karar veren, kendine güvenen ve işbirliğine dayalı öğrenme ve çalışmayı teşvik etme yöntemlerini bilir. • sınıfta yaşam boyu öğrenmenin temellerini ve derse olan ilgiyi nasıl geliştireceğini bilir.	Mezunlar ... • öğrenme ve çalışma stratejilerini aktarır ve teşvik eder. • öğrencilere kendi kendine karar veren, sorumlu ve işbirlikçi öğrenme ve çalışma yöntemlerini öğretir.

Tablo 6:

Yeterlik 4: Öğretmenler okul çağındaki çocukların sosyal ve kültürel yaşam koşullarını bilir ve okul çerçevesinde bireysel gelişimlerini etkileyebilir.

Teorik eğitim bölümleri için standartlar	Pratik eğitim bölümleri için standartlar
Mezunlar ... • çocukların ve ergenlerin gelişimi ve sosyalleşmesi ile ilgili pedagojik, sosyolojik ve psikolojik teorileri bilir. • öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaşabilecekleri dezavantajların ve eğitimde destek ve tedbirlerin faydalarının farkındadır. • eğitim ve yetiştirme süreçlerini tasarlarken kültürlerarası boyutları bilir. • eğitim ve yetiştirme süreçleri üzerindeki cinsiyete özgü etkilerin önemini bilir.	Mezunlar ... • dezavantajları tanır ve pedagojik yardımlar ile tedbirler uygular. • öğrencileri bireysel olarak destekler. • İlgili öğrenme grubundaki kültürel ve sosyal çeşitliliğe dikkat eder.

Tablo 7:

Yeterlik 5. Öğretmenler, evrensel değerleri ve normları aktarır ve öğrencilerin kendi belirledikleri yargıları ve eylemleri destekler.

Teorik eğitim bölümleri için standartlar	Pratik eğitim bölümleri için standartlar
Mezunlar ... • demokratik değerleri, normları ve bunların öğrencilere nasıl öğretileceğini bilir ve yansıtır. • öğrencilerin değer bilincine sahip tutumları ile belirledikleri yargıları ve eylemleri nasıl teşvik edeceğini bilir. • kişisel kriz ve karar verme durumlarıyla başa çıkmada öğrencilerin nasıl desteklene-ceğini bilir.	Mezunlar... • Değerleri ve normları yansıtır ve buna göre hareket eder. • öğrencilere kademeli olarak bağımsız yargı ve eylem oluşturma alıştırması yaptırır. • çatışan normları yapıcı şekilde ele alma biçimlerini kullanır.

Tablo 8:

Yeterlik 6. Öğretmenler okuldaki ve sınıftaki zorluklara ve çatışmalara çözümler bulur.

Teorik eğitim bölümleri için standartlar	Pratik eğitim bölümleri için standartlar
Mezunlar ... • iletişim ve etkileşim bilgisine sahiptir (öğretmen-öğrenci etkileşimini özel olarak dikkate alan).	Mezunlar ... • sınıfta ve okulda sosyal ilişkileri ve sosyal öğrenme süreçlerini şekillendirir.

• sınıfta, okulda ve ebeveynlikte önemli olan karşılıklı konuşma ilkelerinin yanı sıra konuşma kurallarını da bilir. • çocukluk ve ergenliğin risk ve tehlikelerinin yanı sıra önleme ve müdahale seçeneklerini bilir. • çatışmaları analiz eder ve yapıcı çatışma yönetimi ile şiddetle mücadele yöntemlerini bilir.	• öğrencilerin birbiriyle ilgilenmeleri için kurallar belirler ve bunları uygular. • belirli bir durumda çatışmaları önlemek ve çözmek için stratejiler ile eylemler uygular.

B) Yeterlik alanı: Değerlendirme

Tablo 9:

Yeterlik 7. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini ve öğrenme süreçlerini teşhis eder; okul çağındaki çocukları hedefe yönelik bir şekilde destekler ve öğrencilere ve ailelerine tavsiyelerde bulunur.

Teorik eğitim bölümleri için standartlar	Pratik eğitim bölümleri için standartlar
Mezunlar ... • farklı öğrenme gereksinimlerinin öğretme ve öğrenmeyi nasıl etkilediğini ve bunların sınıfta nasıl dikkate alındığını bilir.	Mezunlar ... • gelişim durumunu, öğrenme potansiyelini, öğrenme engellerini ve öğrenme gelişimini tanır. • öğrenme için başlangıç noktalarını tanır ve özel finansman fırsatlarını kullanır.
•yüksek ve özel yetenek, öğrenme ve çalışma bozukluklarının çeşitlerini bilir. • tanısal öğrenme sürecinin temellerini bilir.	•öğrenme fırsatlarını ve öğrenme gereksinimlerini koordine eder. • duruma göre farklı danışma biçimleri kullanır ve danışma işlevi ile değerlendirme işlevi arasında ayrım yapar.
•öğrencilere ve velilere rehberlik etmenin ilke ve yaklaşımlarını bilir.	• tavsiyeler geliştirmek için meslektaşlarıyla iş birliği yapar. •Danışmanlık hizmetlerinin geliştirilmesinde diğer kurumlarla iş birliği yapar.

Tablo 10:

Yeterlik 8. Öğretmenler, şeffaf değerlendirme kriterleri temelinde öğrencilerin performansını kaydeder.

Teorik eğitim bölümleri için standartlar	Pratik eğitim bölümleri için standartlar
Mezunlar ... • farklı performans değerlendirme biçimlerini, bunların işlevlerini ve avantajları ile dezavantajlarını bilir. • performans değerlendirmesi için farklı referans sistemlerini bilir ve bunları birbirleriyle karşılaştırır. • performans değerlendirmelerinden elde edilen geri bildirim ilkelerini bilir.	Mezunlar ... • Kriterlere göre görevler tasarlar ve hedef kitleye uygun hale getirir. • değerlendirme modellerini ve değerlendirme kriterlerini profesyonel ve duruma uygun bir şekilde uygular. • meslektaşlarıyla değerlendirme ilkeleri üzerinde anlaşmaya varır. • Değerlendirmelerini hedef grup için uygun bir şekilde gerekçelendirir ve daha fazla öğrenme için yeni perspektifler gösterir.

C) Yeterlik alanı: Yenilikçilik

Tablo 11:

Yeterlik 9. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin özel gereksinimlerinin farkındadır. Mesleklerini özel bir sorumluluk ve yükümlülük taşıyan bir kamu görevi olarak görmektedirler.

Teorik eğitim bölümleri için standartlar	Pratik eğitim bölümleri için standartlar
Mezunlar ... • eğitim sisteminin ve bir organizasyon olarak okulun temeli ve yapısını bilir. • yaptıkları işin yasal çerçevesini bilir (örneğin anayasa, okul kanunları). • işiyle ilgili kişisel değer ve tutumlarını yansıtır. • stresi ve stres araştırmalarının temel sonuçlarını bilir.	Mezunlar ... • stresle başa çıkmayı öğrenir. • çalışma saatlerini ve kaynaklarını amaca uygun ve ekonomik kullanır. • ders gelişimine ve iş yükünün hafifletilmesine yardımcı olan meslektaşlar arası danışmanlık uygular.

Tablo 12:

Yeterlik 10. Öğretmenler işlerini sürekli bir öğrenme görevi olarak görür.

Teorik eğitim bölümleri için standartlar	Pratik eğitim bölümleri için standartlar
Mezunlar ... • öz değerlendirme ve dış değerlendirme yöntemlerini bilir. • Eğitim araştırmalarının sonuçlarını alır ve değerlendirir. • okullardaki örgütsel koşulları ve iş birliği yapılarını bilir.	Mezunlar ... • kendi mesleki deneyim ve becerilerini ve gelişimlerini yansıtır ve bundan sonuçlar çıkarabilir. • eğitim araştırmalarının sonuçlarını kendi çalışmaları için kullanır • kendi çalışmalarını ve sonuçlarını kendileri ve başkaları için belgeler. • pedagojik çalışmalarını optimize etmek için geri bildirim verir ve başkalarının geri bildirimlerini kullanır. • öğretmenler için destek seçeneklerini bilir ve kullanır.

Tablo 13:

Yeterlik 11. Öğretmenler, okul projelerinin ve planlarının tasarlanma ve uygulanmasına katılır.

Teorik eğitim bölümleri için standartlar	Pratik eğitim bölümleri için standartlar
Mezunlar ... • bireysel okul türlerinin, okul türlerinin ve eğitim kurslarının özel eğitim yetkilerini bilir ve üzerinde düşünür. • okul gelişiminin amaçlarını ve yöntemlerini ve başarılı iş birliğinin koşullarını bilir.	Mezunlar ... • öğretim ve eğitim araştırmalarının sonuçlarını okul gelişimine uygular. • öğretimin ve okulun iç değerlendirmesi için prosedürler ve araçlar kullanır. • okul projelerini ve planlarını iş birliği içinde tasarlar ve uygular.

Almanya'daki öğretmen yetiştirme standartlarının eğitim ortamına yansımaları

Öğretmen yeterliklerinin fiziksel boyuta yansımaları

Almanya öğretmen yeterlikleriyle ortamını fiziki boyutu ilişkilendirilmek istendiğinde bir kesişim görülmemiştir. Yeterlikler tamamıyla fiziksel olmayan boyutlarla ilişkilidir. Buradan hareketle, Almanya'da ortamın fiziksel boyutuyla ilgili öğretmenden bir beklentinin olmadığı, bu boyutun okul yönetimlerinin so-

rumluluğu kapsamında kabul edildiği düşünülebilir. Bu sebeple çalışmada ortamın fiziki boyutuna dair maddeler tek tek ele alınmamış literatür taraması kısmında genel hatlarıyla açıklanmıştır.

Öğretmen yeterliklerinin fiziksel olmayan boyuta yansımaları

• Öğretmen

Almanya öğretmen yeterliklerinde öğretmenlerden beklenen becerilerin eğitim ortamına yansımaları incelendiğinde, çok büyük bir oranda kesişme olduğu belirlenmiştir. Bu kesişmeler aşağıda açıklanmaktadır:

"Öğretmenler dersleri profesyonel ve uygun şekilde planlar, objektif ve teknik olarak doğru bir şekilde yürütür."

"Öğretmenler, öğrenme durumları yaratarak öğrencilerin öğrenmelerini destekler."

Bu iki yeterlik, öğretmenin öğrenme ortamındaki "düzenleyici olma" becerisini etkili bir şekilde kullanması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenciler her zaman kendi öğrenmeleri için en uygun yöntem ve tekniği bilemezler. Etkili bir öğretmenin öğrencilerinin ihtiyaçlarını gözetmesi ve öğrenme ortamını onların ihtiyaçları noktasında düzenlenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda bu yeterlikte yer alan "öğrenme durumları yaratma" ifadesi doğrudan eğitim ortamına atıfta bulunmaktadır.

Davis ve Thomas'a (1989) göre etkili bir öğretmenin her zaman iyi bir ders planı olmalıdır. Bu ifadeyle de öğretmenin özgün ve etkili bir ders süreci hazırlaması ve bu süreci öğrenme hedefine göre yürütmesinin beklendiği anlaşılmaktadır.

"Öğretmenler, şeffaf değerlendirme kriterleri temelinde öğrencilerin performansını kaydeder."

Bu madde, eğitim ortamındaki "adalet" ve "dürüstlük" kavramına vurgu yapmaktadır. Adalet ve eşitlik aynı anlamı işaret eden kavramlar değildir. TDK' ye göre adalet; "Herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme" eşitlik; "İki veya daha çok şeyin eşit olması durumu, denklik" anlamına gelmektedir. Bu nedenle, eğitim ortamında yapılan her eşit uygulamanın adil olduğu söylenemez. Çünkü her öğrenci farklıdır ve bütün öğrenciler sınıflara eşit şartlardan geçerek gelmezler.

Şeffaf değerlendirme kavramı ise öğretmenin, öğrencileri değerlendireceği kriterleri sürecin başında detaylı ve dürüst bir şekilde açıklaması ile ilgili bir vurgudur. Bu sayede öğrenciler ortaya koydukları ürünü öncelikle kendileri değerlendirebileceklerdir.

"Öğretmenler işlerini sürekli bir öğrenme görevi olarak görür."

Bu madde öğretmenlerin, öğrenme süreçlerinin hayat boyu devam edeceği ve hiç bitmeyeceğine vurgu yapmaktadır. Çalışma yaşamında başarı ve güdülenmenin, dolayısıyla bireysel verimliliğin en önemli koşullarından birisi, çalışan insanın işine, çalışma hayatına bakışı ve kabul edilmiş değerler sistemi içinde ona verdiği önemdir (Yaşar ve diğerleri, 1997).

Etkili bir öğretmen, hizmet içi eğitimlere gönüllü olarak katılır, alanı ve alanına katkı sağlayacak ilişkili alanları sürekli takip eder; okudukları, izledikleri, gördükleri ve deneyimlediklerini eğitim sürecine yansıtarak nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturur.

• ***Etkili İletişim***

Almanya öğretmen yeterliklerinde öğretmenlerden beklenen iletişimsel becerilerin eğitim ortamına yansımaları incelendiğinde büyük bir oranda kesişme olduğu belirlenmiştir. Bu kesişmeler aşağıda açıklanmaktadır:

"Öğretmenler okuldaki ve sınıftaki zorluklara ve çatışmalara çözümler bulur."

Bu madde öğretmenlerin, iletişimsel becerilerini sınıftaki öğrenme ortamındaki sorunları çözmek ve ideal ortamın devamlılığını sağlamak için kullanmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Öğretmen çatışmaları çözme noktasında; ben dilini kullanmalı, etkin dinleme becerilerine sahip olmalı, empati kurabilmelidir.

"Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini ve öğrenme süreçlerini teşhis eder; okul çağındaki çocukları hedefli bir şekilde destekler ve öğrencilere ve ailelerine tavsiyelerde bulunur."

Bu maddenin ilk kısmı öğretmenin tanı koyma, durum değerlendirmesi yapma gibi becerilerine vurgu yapsa da "öğrencilere ve ailelerine tavsiyelerde bulunur" şeklinde verilen ikinci kısmı iletişim becerileri ile ilgilidir.

Yeterlik altında yer alan açıklamalarda; öğretmenin aile, okul ve öğrenci ile olan ilişkisinin, meslektaşları ve okula bağlı kurumlarla olan ilişkisinin aktif olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Etkili eğitim süreci geçirmek için öğrencinin gelişiminde rol oynayan tüm unsurlar iletişim hâlinde olmalı ve öğrenciyi doğru hedefe yönlendirmede destekleyici bir tutum sergilemelidir.

• ***Motivasyon/Güdüleme***

Almanya öğretmen yeterliklerinde öğretmenlerden beklenen öğrenciyi güdüleme becerilerinin eğitim ortamına yansımaları incelendiğinde kesişme olduğu gözlemlenmiştir. Bu kesişmeler aşağıda açıklanmaktadır:

"Öğretmenler, öğrenme durumları yaratarak öğrencilerin öğrenmelerini destekler. Okul çağındaki çocukları motive eder ve bağlantı kurmalarını ve öğrendiklerini kullanmalarını sağlar."

Bu yetkinliğin birinci kısmı eğitim ortamının "öğretmen" boyutuyla ilişkili olduğundan ilgili başlık altında ele alınmıştır. Bu başlık altında yetkinliğin güdüleme ile ilgili olan ikinci kısım incelenecektir.

Eğitim ortamında motivasyonun doğru kullanımı önemli bir unsurdur. İçsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki tür motivasyon vardır. Dışsal motivasyon, bireyin dışarıdan bir uyaranla (ödül, ceza, tebrik, alkış, onaylanma) derse güdülenmesidir. İçsel motivasyon ise; bireyin derse bağımsız şekilde oluşturduğu güdülenmedir. Bu yeterlik altında yer alan açıklamalar ve uygulama örnekleri dikkate alındığında, bağımsızlık vurgusu yapılmasından dolayı içsel motivasyonun öncelendiği ve faydalanılması gereken bir ortam boyutu olarak yer aldığı görülmektedir.

• ***Bağımsız Öğrenme***

Almanya öğretmen yeterliklerinde öğretmenlerden beklenen bağımsız öğrenmeyi destekleme yetkinliğinin eğitim ortamına yansımaları incelendiğinde kesişme olduğu gözlemlenmiştir. Bu kesişme aşağıda açıklanmaktadır:

"Öğretmenler, öğrencilerin bağımsız olarak öğrenme ve çalışma yeteneklerini geliştirir."

"Öğretmenler, evrensel değerleri ve normları aktarır ve öğrencilerin kendi belirledikleri yargıları ve eylemleri destek."

Eğitimde bağımsızlık öğrencilerin öğrenme sürecinde bağımsız olmalarını ve kendi gelişmelerini takip ve kontrol etmelerini sağlamaktır (Güneş, 2012). Bu amaçla öğrencilerden eleştirel düşünme, girişimci olma, karar alma, öğrenmelerinin sorumluluğunu alma gibi becerileri bağımsız olarak gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

Almanya öğretmen yeterliklerinde yer alan bağımsız öğrenme vurgusu, sınıf ortamıyla ilişkilendirdiğinde bağımsız öğrenme ortamında aşağıda verilen unsurların bulunması gerekmektedir:

1. Özgür düşünme ortamı
2. Özgür hareket alanı (fiziksel olarak)
3. Deneyimleyerek öğrenmeye uygun alanlar
4. Bireysel farklılıklara uygun ders materyalleri
5. Sorumluluk almaya teşvik eden uygulamalar
6. Güncellenen kaynaklar.

Sonuç

Yapılan çalışmada Almanya'nın eğitim sistemi, öğretmen yetiştirme standartları ve bu standartların eğitim ortamına yansıması hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler ışığında Almanya'nın eğitim sisteminin öğrenciyi meslek yönelimine çok erken yaşta teşvik ettiği görülmektedir.

Almanya'da lise diploması (abitur) almak oldukça meşakkatli bir süreçtir. Öğrenciler daha ortaokul düzeyinde başarılarına göre yönlendirilmeye başladığından üniversitelere öğrenci yetiştiren lise kurumlarına yerleşen öğrencilerin belirli bir başarı düzeyine sahip olması gerekmektedir. Tüm bu sürecin sonunda "abitur" yeterliğini alan öğrenci sınavsız bir şekilde üniversiteye yerleşmektedir.

Almanya'da öğretmen yetiştiren kurumlar öğrenci seçerken ülkemizdekinden farklı bir uygulamayla öğretmen ihtiyacına göre kontenjan açmaktadır. Bu durum, ülkemizdeki gibi atama bekleyen öğretmen yığılması yaşanmaması adına yapılan önemli bir uygulamadır.

Almanya öğretmen yeterlikleri açısından çok kalabalık bir liste sunmamaktadır. Sunulan listede 3 ana yeterlik alanı kapsamında 11 temel yeterlik yer almaktadır. Belirlenen yeterliklerin uygulama ve teorik ders verecek öğretmenlere göre detaylanması oldukça olumlu bir yaklaşımdır.

Çalışmada, Almanya öğretmen yeterliklerinin eğitim-öğretim ortamıyla dört boyutta kesiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar; öğretmen, etkili iletişim, motivasyon ve bağımsız öğrenmedir. En fazla kesişimin gözlemlendiği boyut "öğretmen" boyutudur.

Öğretmen eğitimin-öğretim ortamının doğal lideri ve rehberi konumundadır. Almanya Eğitim Bakanlığı, öğretmeninden alana hâkim olması, kendini sürekli geliştirmesi, yüksek mesleki becerilere sahip olması, adil olması, etkili iletişim becerilerine sahip olması, kriz yönetimini bilmesi gibi özelliklere sahip olmasını beklemektedir. Tüm bu özelliklere sahip olamayan bir öğretmenin öğrencileri için etkili öğrenme ortamını oluşturup yönetmesi beklenemez. Bu sebeple öğretmen boyutu ortamı etkileyen en önemli boyuttur.

İletişim boyutu ortam ve öğretmen yeterliklerinin kesişme gösterdiği ikinci boyuttur. Öncelikle öğretmenlerin yüksek iletişim becerilerine sahip olması daha sonra da öğrencilerinin iletişimsel becerilerini geliştirerek etkili bir öğrenme ortamı oluşturması gerekmektedir. Almanya, öğretmenlerinden etkili iletişim becerilerine sahip olmalarının yanında iyi birer "çatışma çözücü" olma-

larını da beklemektedir. Eğitim ortamında, işler her zaman beklenildiği gibi gitmeyebilir, bu noktada öğretmen çatışma çözme becerilerini kullanarak gerektiği zaman ortamı öğretime yeniden hazırlamalıdır.

Almanya öğretmen yeterlikleri incelendiğinde iletişim boyutu, öğretmen, öğrenci, veli, yönetim, okula bağlı kurumlar, diğer öğretmenler kapsamında ele alınmıştır. Bu oldukça önemli bir yaklaşımdır. Zira ancak tüm bu unsurlar etkileşim hâlinde olursa sağlıklı bir öğretim sürecinden bahsedilebilir.

Almanya öğretmen yeterlikleri ve ortam arasında kesişme gösteren üçüncü boyut güdülenmedir. Öğretim ortamında etkileşim olması isteniyorsa, öğrencinin derse içsel bir motivasyon ile güdülenmesi ve öğretmenin bu güdülenmeyi sürekli aktif tutabilmesi gerekmektedir. Almanya öğretmen yeterlikleri de motivasyonu bu bağlamda ele almaktadır.

Öğretmen yeterlikleri ve ortam arasında kesişme gösteren son boyut bağımsız öğrenmedir. Almanya Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerinden bağımsız öğrenme ortamını oluşturmalarını ve desteklemelerini beklemektedir. Günümüzde uygulanan modern öğretim yaklaşımları da bu beklentiye göre şekillenmektedir. 21.Yüzyıl öğrencisinden beklenen öğrenme sürecinde aktif olması, kendi öğrenmelerine karşı bir üstbiliş geliştirmesi, düşüncelerini açıkça ifade etmesi, karar almaktan çekinmemesidir. Böyle bir öğrenci profili yetiştirmek de elbette ancak bağımsız öğrenmeyi destekleyen bir ortamda mümkün olacaktır.

Kaynakça

Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları", *Turkish Studies: International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. (9), 5, 1-46.

Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Arslan, M. M. ve Kılıç, Ç. (2000). Bazı Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de zorunlu eğitimde yönlendirme çalışmalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148., http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/148/10.htm adresinden 2 Ocak 2021 tarihinde alınmıştır.

Bayraktar, Vatansever, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen Faktörler. *Turkısh Studies.* (10) 3, 1079-1100.

Çınar, K. & Dogan, C. (2019). Türkiye, Almanya ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 2 (2), 204-218. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/efad/issue/50530/633174

Dağ, İ. (2014). Etkili iletişimin eğitim yönetiminde rolü. *Journal Of Qafqaz Unıversty.* (2) 2, 199-214.

Davis, G.A. & Thonıas, M A. (1989). *Effective schools and effective leaclıers.* Boston: AUyn and Bacon.

Dillon, J. ve Maguire, M. (1998). *Becoming a teacher*. Buckingham: Open University Press.

Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Pegem.

Eser, N. (1996). Bağımsız öğrenme ortamı bağımsız düşünen bireyler. *Yaşadıkça Eğitim. ISSN:1300-1272*

Ercan, L. (2003). *Motivasyon sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar.* Ankara: Nobel.

Gül, Y. E. (2015). Öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması: Almanya ve Kırgızistan örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015 (4), 68-83. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34518/381145

Güneş, F. (2012). Eğitimde zihinsel bağımsızlık. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (1) 1, 3-21.

Hannah, R. (2013) *The effect of classroom environment on student learning.* Honors Theses*.* (Theses No:2375). https://scholarworks.wmich.edu/honors_theses/2375

Hasırcı, S. (2018). Anadili öğretiminde çok uyaranlı eğitim ortamı ve bu ortamın bileşenlerinin önemi. *Turkısh Studies.* (13) 19, 895-922. DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14114.

Hoffmeyer-Zlotnik, J.H.P. ve Warner, U. (2007). How to survey for crossnationa lcomparisons: the Hoffmeyer-Zlotnik/ Warner matrix of education. *MetodološkiZvezki*, 4(2), 117-148.

Karacaoğlu, D. Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13713/166026

Karaaslan, H. & Şen, M. (2019). Bağımsız öğrenme danışmanlığı birimi eğitim ve uygulama faaliyetleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21 (1), 90-112. DOI: 10.17556/erziefd.450474

Keçici, E. (2011). Almanya'da öğretmen eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7), 117-132.

KMK, (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2008). *Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2017) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39

Özcan, M. (2013). Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi. Ankara: TÜSİAD Yayınları.

Roff S, McAleer S, Harden RM, et al. (1997). Development and validation of the Dundee Ready Education Environment. Measurement (DREEM). Med Teach. (19) 9, 295-299.

Sammons, P. (1996). *Do schools perform consistently across outcomes and areas? Merging traditions; the future of research on school effectiveness*. London: Cassells.

Selimhocaoğlu, A. (2004). *İletişim ve sınıf içi iletişimin önemi*, 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Tomul, E. (2012). *Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi içinde etkili sınıf yönetimi*, (Ed). Hüseyin Kıran, Ankara: Anı Yayıncılık.

Tutkun, Ö. F., Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24, (2010): 360-370.

UNESCO Institute for Statistics. (2012). Lessons from research on learning environments. Technical Paper No.9. Canada.

Yaşar, T., Gürçay, C ve Demirbilek, T. (1997) Bireysel ilgi odağı olarak çalışma yaşamı. *MPM Verimlilik Dergisi*. (1),7. 20-32.

Extended Summary

The most basic condition for raising well-equipped individuals in every aspect is to train teachers who can guide these individuals in the learning process.

In the 2000s, the qualifications that the teacher should have in order to train the student that the society needs began to be discussed. In this context, according to the changing educational approaches, it has been accepted that the teacher should be a guide, not transferring the information, but a guide that enables the student to realize the information with his own effort, to construct it and finally to use it by reflecting it in real life.

In order for an effective and active learning-teaching process to take place, it is not sufficient for the teacher to develop himself/herself professionally. Success can be mentioned in the direction that the teacher reflects his professional and communicative skills to the educational environment. Educational environment is an environment where teaching activities take place, interaction and communication elements are active in the learning-teaching process, and there are teachers, students, materials and tools.

In this study, teacher training standards, the process of entering the teaching profession, the curricula of teacher training institutions, the perspective of

the teaching profession, the qualifications that the teacher should have been examined through the example of Germany.

The aim of the study is to determine the standards of the teaching profession in Germany and to determine the reflections of these standards on the educational environment. The compilation survey research was used in the study. Findings on teacher qualifications in Germany Taken from the written statement of the Decision of the Conference of Ministers of Education on Educational Sciences Agreement on teacher education standards in Germany. (dated 16 December 2004).

When the German Teacher Training System is examined, the first studies on teacher training emerged in the early 1900s. Today, there are more than 60 teacher training institutions in Germany.

Teacher training programs and their durations at universities in Germany are discussed in 5 groups according to teaching area:

- Pre-school teaching
- Secondary Education 1st Level Teaching
- Gymnasium Teaching
- Berufskolleg Teaching
- Special Education Teaching

And also training durations vary according to the programs.

In this study, answers to the following research questions were sought in the light of the data obtained from the literature review:

1. What are the teacher qualifications in Germany?

2. At what points are Germany's teacher competencies reflected in the educational environment?

Studies dealing with the dimensions of the educational environment are rare in the literature. Educational environment is defined as an environment containing physical and non-physical elements. Physical dimensions are tools, building adequacy, class arrangement and environment. Non-physical dimensions are teacher, effective communication, motivation and independent learning. Since there is no item related to the physical dimension, the study only covers the items related to the non-physical dimension.

As the study object, the "Agreement on the standards of teacher education in Germany: the written statement of the Decision of the Conference of Ministers of Education" published by Germany on 16 December 2004 was chosen. The content of the paper, the teacher competencies in the statement and the

reflections of these competencies on the educational environment were examined in detail.

In Germany, the competencies that teachers should have are divided into 3 main competencies. These are listed as teaching, assessment, and innovation. There are 6 main items in the teaching competence area, 3 main items in the evaluation competence area and 3 main items in the innovation competence area.

The teacher competencies in the statement are explained in detail in the findings section, and in the discussion and conclusion section, it has been determined to what extent these competencies meet the educational environment characteristics expected in the 21st century.

Sample items on the reflection of teacher competencies in the non-physical dimension:

"Teachers support students' learning by creating learning situations."

"Teachers plan lessons professionally and appropriately, and conduct them objectively and technically correctly."

"Teachers find solutions to challenges and conflicts in school and in the classroom."

"Teachers support students' learning by creating learning situations. It motivates school-age children and allows them to connect and use what they have learned."

"Teachers develop students' ability to learn and work independently."

Germany does not offer a very large list in terms of teacher qualifications. In the presented list, there are 11 basic competences within the scope of 3 main competence areas. Detailing the determined competencies according to the teachers who will give practical and theoretical lessons is a very positive approach.

In the study, it was concluded that German teacher competencies intersect with the educational environment in four dimensions. These are teacher, effective communication, motivation and independent learning. The dimension where the most intersections are observed is the "teacher" dimension. The communication dimension is the second dimension where the environment and teacher competencies overlap. The third dimension that overlaps between German teacher competencies and the setting is motivation. The final dimension that overlaps between teacher competencies and the setting is independent learning.

EĞİTİM ORTAMLARI BAĞLAMINDA TÜRKİYE ALMANYA VE FRANSA ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Filiz METE*

Duygu YILDIZ**

Eray GÜNER***

Hüseyin Selçuk KAYA****

Tuğba GÜL*****

Özet: Günümüz koşullarında her toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikte bireylerin yetiştirilmesi için, söz konusu bireyleri yetiştirecek öğretmenden sahip olmasını beklediği niteliklerin neler olması gerektiğine dair tartışmalar 2000'li yıllarda hız kazanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlere ilişkin standartların ya da yeterliklerin belirlenmesi çalışmaları dünya genelinde yaygınlaşmıştır. Bu çalışmada Türkiye'de belirlenen uygun eğitim ortamı oluşturmayı amaçlayan yeterliklerin Fransa ve Almanya'da belirlenen yeterliklerle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Diğer ülkelerdeki yeterliklerin incelenmesi, ülkelerin öğretmenliğin hangi boyutlarına daha çok önem verdiği konusunda fikir vereceği ve uygun eğitim ortamı oluşturmak için yeterlikleri hangi boyutlarda ele alındığının belirlenmesi için oldukça önemlidir. Bu doğrultuda Almanya, Fransa ve Türkiye'de resmi olarak belirlenmiş öğretmen yeterlikleri araştırılmış, eğitim ortamlarının fiziksel ve fiziksel olmayan boyutlarına göre ve fiziksel olmayan eğitim ortamlarının boyutlarına göre dağılımlarının nasıl olduğu incelenmiştir. Yeterliklerin eğitim ortamı ile ilişkisi incelendiğinde Türkiye'de 7, Almanya'da 11, Fransa'da 31 maddenin ilişkili olduğu saptanmış, Almanya'da kullanılan yeterliklerde fiziksel boyuta hiç değinilmediği görülmüştür. Fransa'ya ait öğretmen yeterliklerinin her birinin alt açıklamaları mevcuttur ve yeterlikler daha kapsayıcı ve detaylı ele alınmıştır. Türkiye'de ise yeterliklerin bu konu bakımından Fransa'ya göre daha zayıf nitelikte kaldığı görülmüştür. Almanya

* Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD. flzmt27@gmail.com

** YL Öğrenci, Hacettepe Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD. y.duygu99@hotmail.com

*** YL Öğrenci, Hacettepe Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD. erayygunerr@hotmail.com

**** YL Öğrenci, Hacettepe Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD. hselcukh98@gmail.com

***** YL Öğrenci, Hacettepe Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD. gultugba88@gmail.com

öğretmen yeterlikleri ise uygulama yapacak ve teorik ders verecek öğretmenlere göre detaylandırılmıştır. Türkiye yeterliklerinde ise bu konuda herhangi bir detaylandırmaya gidilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen yeterlikleri, Türkiye öğretmen yeterlikleri, Fransa öğretmen yeterlikleri, Almanya öğretmen yeterlikleri, eğitim ortamı

Comparing Turkey Germany and France Teacher Competencies in the Context of Educational Environments

Abstract: In order to educate the individuals that every society needs in today's conditions, the discussions about the qualifications that teachers should have in order to educate these individuals have gained momentum in the 2000s. In this context, studies on determining standards or competences for teachers have become widespread around the world. In this study, it was aimed to compare the competences aiming to create a suitable educational environment determined in Turkey with the competences determined in France and Germany. Examining the competences in other countries is very important in order to give an idea about which dimensions of teaching are given more importance in other countries and to determine in which dimensions the competences are addressed in order to create an appropriate educational environment. In this direction, officially determined teacher competencies in Germany, France and Turkey were investigated and their distribution according to the physical and non-physical dimensions of educational environments and according to the dimensions of non-physical educational environments were analysed. When the relationship between the competences and the educational environment was analysed, it was found that 7 items in Turkey, 11 items in Germany, and 31 items in France were related, and it was seen that the physical dimension was not mentioned at all in the competences used in Germany. Each of the teacher competences in France has sub-explanations and the competences are handled more comprehensively and in detail. In Turkey, on the other hand, the competences were found to be weaker than those of France in terms of this issue. German teacher competences are detailed according to the teachers who will practice and give theoretical lessons. In Turkey, there is no elaboration on this issue.

Keywords: teacher competencies, Turkey teacher competencies, France teacher competencies, Germany teacher competencies, educational environment

1.GİRİŞ

Bir toplumun refah seviyesinin gelişmiş ülkeler düzeyine çıkması, bilim, fen ve sosyal alanlarda ilerleme katetmesi ve toplumsal olarak ilerleyebilmesi için nitelikli bir eğitime ihtiyaç duyulur. Nitelikli eğitimin gerçekleşmesi için öğretmen kavramı kilit bir rol oynar. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun

43. Maddesinde; "Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin bilgi ve becerileri okulda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etkendir (Leigh and Mean, 2005). Öğretmen, öğrencinin yaşamında bir yol gösterici ve rehber konumundadır. Öğretmen niteliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin yüksek olması sebebiyle öğretmenlerin kendi alanlarında belli yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Avrupa Birliği (2006) yeterlik kavramını; bağlama uygun bilgi, beceri ve tutumların birleşimi olarak tanımlamaktadır. Öğretmen yeterlikleri, Millî Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli şekilde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları olarak tanımlanmaktadır. Yeterlikler, özellikle Birleşmiş Milletler tarafından Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim On Yılı (2004-2015) gibi müfredatlar arası temalar bağlamında yoğun bir şekilde tartışılmıştır (Rauch&Steiner, 2013).

Günümüz koşullarında her toplum ihtiyaç duyduğu nitelikte bireylerin yetiştirilmesi için, söz konusu bireyleri yetiştirecek öğretmen niteliklerinin neler olması gerektiği sorusuna cevap aramaktadır. İhtiyaç duyulan bireylerin özelliklerine göre, her ülkenin öğretmeninden sahip olmasını beklediği özellikler de farklılaşacaktır. Öğretmen çevresinde bulunan her bir grubun da öğretmenden beklentileri farklılaşabilir. Öğretmenin bu beklentilerden haberdar olması gerekmektedir. Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi, genel ve özel alanıyla ilgili öğretmenden beklenilen niteliklerin tutarlı ve bütüncül bir şekilde toplanarak ortaya koyulmasıdır (Mete ve Gürsoy, 2013). Öğretmenlerin yetiştirilmesinde istenilen nitelikte olabilmeleri için birtakım standartların saptanması gerekmektedir. Bu standardı sağlayacak yollardan birisi öğretmen yeterlikleridir (Seferoğlu, 2004).

1970'li yıllarda ABD ve İngiltere gibi ülkelerde, 2000'li yıllarda dünya genelinde yayılmaya başlayan öğretmenlere ilişkin modern anlamda standartların ya da yeterliklerin belirlenmesi araştırmalarına Türkiye'de ise ilk kez, resmî olarak 1998 yılında başlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi, doğrudan eğitim hedefleriyle ilişkilidir. Kendisinden sahip olması beklenen nitelikler net bir şekilde ortaya koyulduğunda öğretmen, eğitim sürecindeki rolünü bu bilgiler doğrultusunda yapılandıracaktır. Bu nedenlerden dolayı Ülkeler ya da Avrupa Birliği gibi oluşumlar kendi öğretmenlerinden bekledikleri yeterlikleri belirlemekte (Millî Eğitim Bakanlığı,2017; European Commission,2021; Le Bulletın Officıel De L'éducatıon Natıonale De La Jeunesse Et Des Sports, 2013; New Jersey Department of Education,2014; The

Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited, 2011) ve gerektiğinde bu yeterliklerde güncellemeler yapmaktadır.

Öğrenciye kazandırılması düşünülen bilgi, beceri ve davranış değişikliğini içeren planlanmış, programlanmış ve zamana bağlanmış bütün eğitimsel etkinlikler okulda eğitim-öğretim süreci ve ortamında gerçekleştirilir. (Baştepe, 2009) Eğitim-öğretim ortamı bilgi iletişiminin yer aldığı, öğrencinin etkileşimde bulunduğu ve eğitim-öğretim etkinliklerinin meydana geldiği çevre anlamına gelmektedir (Alkan, 1979:21–267).

Eğitim-öğretim ortamı: eğitsel etkinliklerin meydana geldiği, öğretme-öğrenme süreçlerindeki iletişim ve etkileşimin oluştuğu, personel araç-gereç, tesis ve örgütlenme gibi öğelerin oluşturduğu bir alan, bir çevredir (Baştepe, 2009). Bu çevre sadece sınıf ya da derslikleri değil öğrenme-öğretme sürecinin olduğu, kişiler arası etkileşimin bulunduğu; laboratuvarlar, işlikler, kütüphane, öğrenme merkezi, spor salonu, resim odası, müzik odası, konferans salonu, çok amaçlı salon gibi ortamları ve sosyal çevreyi de kapsamaktadır (Ev Çimen, 2008; Kıldan,2007). Ortamı etkileyen unsurlar incelendiğinde, yalnızca fiziksel unsurları değil sosyolojik, psikolojik, kültürel ve bilişsel unsurları da barındıran çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Eğitim ortamı fiziksel ve sosyal olarak iki boyutta düşünülürse; fiziksel ortam, iç ve dış mekânların materyaller ve mobilyalarla donanımı, yerleşimi, güvenlik, temizlik, sağlık ve denetim durumlarına; sosyal ortam ise, okul öncesi eğitim programının öğrenme yaşantıları kapsamında yer alan etkinliklere, duygusal ve eğitsel desteğe, öğretmen- öğrenci ve öğrencilerin kendi içindeki iletişimine, yetişkinler arası işbirliği ve diyalog ile okulu çevreleyen kültürel ve çevresel faktörlere işaret etmektedir (Morrison, 2008; Henniger ve Roberson, 2002; Kostelnik ve diğ., 2007; Mashburn, 2008 akt. Güçhan Özgül, 2011). Eğitim ortamının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekmektedir. Etkili bir eğitim ortamı sağlamak için öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları, ilgileri, becerileri ve gereksinimleri belirlenmeli ve ortam buna uygun olarak hazırlanmalıdır.

Sınıfta ve diğer öğrenme alanlarında verimli ve etkili bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma sorumluluğu öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerde grup bilincini, grup uyumunu ve paylaşılan ortak normları geliştirmek suretiyle iyi bir sınıf ve öğrenme ortamı sağlarlar (Woolfolk ve Nicholic,1980:403). Etkili ve verimli bir öğretme-öğrenmenin başarılmasının önemli etkenlerinden birisi de sessiz, düzenli ve katılımcı bir eğitim-öğretim ortamıdır. Böyle bir eğitim-öğretim ortamı öğretmenin yönlendirmesiyle ve öğrencilerin

katılımıyla sağlanır (Brophy ve Good, 1986:60). Bu gerekliliklerin yerine getirilmesi için belirlenen öğretmen yeterlikleri ışığında öğretmenin hem fiziksel hem de fiziksel olmayan uygun eğitim ortamları oluşturması beklenir.

Bu çalışmada Türkiye, Almanya ve Fransa ülkelerinin öğretmen yeterliklerinin uygun eğitim ortamı oluşturmak adına belirlenmiş olan yeterlikleri karşılaştırılarak yeterliklerin bu durum için uygunluğunu değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır**:**

1.Türkiye, Almanya ve Fransa öğretmen yeterliklerinde eğitim ortamı oluşturmakla ilgili olarak belirlenen yeterlikler nelerdir?

2.Belirlenen yeterlilikler ülkeler açısından ne gibi farklılıklar göstermektedir?

Yöntem

Bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda mevcut durumlar aynen ortaya konmaya çalışılır (Çoban&Oral, 2021). Eğitim araştırmalarında en yaygın kullanılan yöntemlerin başında gelen betimsel yöntemde araştırmacılar birey, grup ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetlemektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

İnceleme Nesnesi

İnceleme nesnesi olarak Fransa'nın 2013 yılında Resmi Bülten'de yayımladığı "Eğitim ve Öğretim için 2013 Mesleki Beceriler Çerçevesi" (Le Bulletın Officıel De L'éducatıon Natıonale De La Jeunesse Et Des Sports, 2013) adlı metin, Almanya'nın 16 Aralık 2004 tarihinde yayımladığı "Almanya'da Öğretmen eğitimi standartları üzerine anlaşma: Eğitim Bakanları Konferansı Kararı'nın yazılı bildirisi" ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017) adlı metin incelenmiştir.

Veri Toplama Yöntemi

Veriler, doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Kıral, 2020). Raporlar, mektuplar, günlükler gibi çeşitli materyaller bu yöntemde potansiyel veri kaynağı olarak görülmektedir (Corbin& Strauss, 2007). Bu çalışmanın verilerinin toplandığı kaynaklar Fransa'nın 2013 yılında Resmi Bülten'de yayımladığı "Eğitim ve Öğretim için 2013 Mesleki Beceriler Çerçevesi" adlı rapor, Almanya'nın 16 Aralık 2004 tarihinde yayımladığı "Almanya'da Öğretmen eğitimi standartları üzerine

anlaşma: Eğitim Bakanları Konferansı Kararı'nın yazılı bildirisi" ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017) adlı metindir. Belgelerdeki her bir madde alt açıklamaları da dikkate alınarak kategorilere ayrılmıştır. Maddeler öncelikle alandaki en yaygın olan ortamın fiziksel olan ve fiziksel olmayan boyutları kategorisine girip girmeme bakımından incelenmiştir. İkinci olarak ise eğitim ortamının, fiziksel olmayan alt boyutlarına göre incelenmiştir. Alt boyutlar belirlenirken belgelerdeki maddelerden hareketle 5 alt kategori olduğu saptanmıştır. Bu kategoriler bilişsel, sosyal, psikolojik, kültürel ve bireysel ortam boyutları olarak görülmektedir.

BULGULAR

Türkiye Öğretmen Yeterlikleri

Tablo 1: *Türkiye Öğretmen Yeterliklerinin Eğitim Ortamının Fiziksel ve Fiziksel Olmayan Boyutlarına Göre Dağılımları*

Yeterlik	***Fiziksel***	***Fiziksel Olmayan***
B2.1 Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.	**X**	
B2.2 Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.		**X**
B2.3 Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.	**X**	
B2.4 Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.	**X**	
B2.5 Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları oluşturur.		**X**
B2.6 Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.		**X**
B2.7 Öğrencilerin millî ve manevî değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturulur.		**X**

Tablo 2: *Türkiye Öğretmen Yeterliklerinin Eğitim Ortamının Fiziksel Olmayan Boyutlarına Göre Dağılımları*

Yeterlikler	***Kültürel***	***Bireysel***	***Bilişsel***	***Sosyal***	***Psikolojik***
B2.2 Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.			**X**		
B2.5 Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları oluşturur.		**X**		**X**	**X**
B2.6 Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.		**X**	**X**	**X**	
B2.7 Öğrencilerin millî ve manevî değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturulur.	**X**	**X**		**X**	**X**

Türkiye'ye ait incelenen öğretmen yeterliklerinde uygun eğitim ortamı sağlamak amaçlı yedi adet öğretmen yeterliği tespit edilmiştir. Bu yeterliklerden üç tanesi eğitim ortamlarının fiziksel boyutuyla ilgili iken dört tanesi de fiziksel olmayan boyut ile ilgilidir.

Tablo 2'de öğretmen yeterliklerinin eğitim ortamlarının fiziksel olmayan boyutlarına göre dağılımlarına yer verilmiştir. Yeterlikler en çok bireysel ve sosyal boyutlar kapsamında ele alınmıştır. En az ise kültürel boyut kapsamında ele alınmıştır.

Almanya Öğretmen Yetiştirme Standartları

Almanya öğretmen yeterlikleriyle eğitim ortamının fiziki boyutu ilişkilendirilmek istendiğinde bir kesişim görülmemiştir. Yeterlikler tamamıyla fiziksel olmayan boyutlarla ilişkilidir. Buradan hareketle, Almanya'da ortamın fiziksel boyutuyla ilgili öğretmenden bir beklentinin olmadığı, bu boyutun okul yönetimlerinin sorumluluğu kapsamında kabul edildiği düşünülebilir.

Tablo 3: *Almanya Öğretmen Yetiştirme Standartlarının Eğitim Ortamının Fiziksel Olmayan Boyutlarına Göre Dağılımları*

Yeterlik	Kültürel	Bireysel	Bilişsel	Psikolojik	Sosyal
1. Öğretmenler dersleri profesyonel ve uygun şekilde planlar, objektif ve teknik olarak doğru bir şekilde yürütür.					X
2. Öğretmenler, öğrenme durumları yaratarak öğrencilerin öğrenmelerini destekler. Okul çağındaki çocukları motive eder ve bağlantı kurmalarını ve öğrendiklerini kullanmalarını sağlar**.**				X	X
3. Öğretmenler, öğrencilerin bağımsız olarak öğrenme ve çalışma yeteneklerini geliştirir.		X	X		
4. Öğretmenler okul çağındaki çocukların sosyal ve kültürel yaşam koşullarını bilir ve okul çerçevesinde bireysel gelişimlerini etkileyebilir.	X	X			X
5. Öğretmenler, evrensel değerleri ve normları aktarır ve öğrencilerin kendi belirledikleri yargıları ve eylemleri destekler.	X		X		
6. Öğretmenler okuldaki ve sınıftaki zorluklara ve çatışmalara çözümler bulur.					X
7. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini ve öğrenme süreçlerini teşhis eder; okul çağındaki çocukları hedefe yönelik bir şekilde destekler ve öğrencilere ve ailelerine tavsiyelerde bulunur.		X		X	
8. Öğretmenler, şeffaf değerlendirme kriterleri temelinde öğrencilerin performansını kaydeder.		X			
9. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin özel gereksinimlerinin farkındadır. Mesleklerini		X			X

özel bir sorumluluk ve yükümlülük taşıyan bir kamu görevi olarak görmektedirler.					
10. Öğretmenler işlerini sürekli bir öğrenme görevi olarak görür.		**X**			**X**
11. Öğretmenler, okul projelerinin ve planlarının tasarlanma ve uygulanmasına katılır.					**X**

Almanya'nın öğretmen yeterlikleri listesinde 3 ana yeterlik (öğretim, değerlendirme ve yenilikçilik) alanı kapsamında 11 temel yeterlik yer almaktadır. Belirlenen yeterlikler, uygulama yapacak ve teorik ders verecek öğretmenlere göre detaylandırılmıştır.

Türkiye öğretmen yeterlikleri Almanya öğretmen yeterliklerinden sayısal olarak daha azdır. Almanya'da 11 yeterlik bulunurken Türkiye'de toplam 7 yeterlik yer almaktadır. Almanya'daki yeterlikler üç ana başlık altında sınıflandırılırken Türkiye'de böyle bir sınıflandırılmaya yer verilmemiştir. Yeterlikler incelendiğinde ise Türkiye ve Almanya'nın öğretmen yeterliklerinin bazılarının birbirini kapsadığı, bazılarının benzer yönlerinin olduğu, bazılarının ise farklı durumları işaret ettiği görülmektedir:

"Öğretmenler dersleri profesyonel ve uygun şekilde planlar, objektif ve teknik olarak doğru bir şekilde yürütür." yeterliğine bakıldığında bu yeterlik, öğretmenin öğrenme ortamındaki "düzenleyici olma" becerisine dikkat çekmektedir. Öğretmen, öğrenme ortamının düzenlenmesinin yanı sıra ders planını da oluşturarak dersin daha düzenli ve doğru bir akışta gerçekleşmesini sağlamakla da yükümlüdür. Bu yeterlik ve açıklamasıyla ilgili olarak Türkiye yeterlikleri içerisinde yer alan *"Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına uygun şekilde yürütür."* yeterliği ilişkilendirilebilir. İki yeterlik birbirini tam olarak karşılamasa da öğretmenin dersini planlaması ve süreci yürütmesi açısından kazanımlar ön planda tutularak ders sürecinin gerçekleştirilmesine dikkat çekilmiştir. Almanya yeterliğinde kazanım ve hedefe dair bir bilgi yokken Türkiye yeterliğinde öğrenme ortamlarının yürütülmesinin kazanımlar doğrultusunda gerçekleştirilmesine dair bir vurgu yapılmıştır.

"Öğretmenler, öğrenme durumları yaratarak öğrencilerin öğrenmelerini destekler. Okul çağındaki çocukları motive eder ve bağlantı kurmalarını ve öğrendiklerini kullanmalarını sağlar." yeterliğine bakıldığında bu yeterlik de öğretmenin öğrenme ortamındaki "düzenleyici olma" becerisine dikkat çekmektedir. Öğretmenin, etkili bir öğretim ortamının nasıl oluşturulacağını bilerek buna

göre ortamı düzenlemesi beklenmektedir. Öğrenciler, kendilerine uygun öğrenme yöntem ve tekniklerini her zaman doğru şekilde belirleyemez. Bu nedenle öğretmenin bu konuda öğrencileri yönlendirmesi gerekir. Öğretmenin aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde öğrenme ortamı yaratması beklenmektedir. Bu yeterlik ve açıklamasıyla ilgili olarak Türkiye yeterlikleri içerisinde yer alan "Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler." yeterliği ilişkilendirilebilir. Almanya yeterliğinde öğretmenin, uygun öğrenme ortamları yaratarak öğrencileri "hedefe" uygun şekilde desteklemesine dikkat çekilmiştir. Almanya yeterliğindeki "hedef" ifadesi Türkiye yeterliğinde yer alan "kazanım" ifadesiyle örtüşmektedir. Öğrenme durumlarının yaratılması hedef doğrultusunda gerçekleştirilir ve bu açıdan süreç yönetilir. Almanya yeterliğinde, öğrencilere gerekli önerilerin yapılması ve güdülemenin yapılması konusunda vurgu yapılmışken Türkiye yeterliğinde bu durumları işaret edecek hiçbir bilgi verilmemiştir.

"Öğretmenler, öğrencilerin bağımsız olarak öğrenme ve çalışma yeteneklerini geliştirir." yeterliğine bakıldığında bu yeterlik öğrencilerin bağımsız olarak öğrenmelerini geliştirme konusunda öğretmenlerin teşvik edici olmasını işaret etmektedir. Eğitimde bağımsızlık öğrencilerin öğrenme sürecinde bağımsız olmalarını ve kendi gelişmelerini takip ve kontrol etmelerini sağlamaktır (Güneş, 2012). Bu amaçla öğretmen, öğrenme ortamını düzenlerken ve öğrenme sürecini planlarken bağımsız öğrenme ve çalışma yeteneklerini geliştirecek etkinliklere ve yönlendirmelere yer vermelidir. Bu yeterlik ve açıklamasıyla ilgili olarak Türkiye yeterlikleri içerisinde yer alan *"Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur."* yeterliği ilişkilendirilebilir. Bağımsız olarak öğrenme ve bağımsız olarak çalışma, öğrencinin üst düzey bilişsel becerilerine işaret etmektedir. Bu bağlamda öğretmenin, bağımsız çalışmayı teşvik etmesi ve bağımsız çalışmayı geliştirecek etkinliklere yer vermesi önem arz etmektedir. Türkiye yeterliğinde doğrudan bağımsız çalışmayı vurgulayan bir yeterlik yoktur, üst düzey bilişsel beceriler içerisinde kabul edilebilir.

"Öğretmenler, evrensel değerleri ve normları aktarır ve öğrencilerin kendi belirledikleri yargıları ve eylemleri destekler." yeterliğine bakıldığında bu yeterlik öğretmenin barış, sevgi, iş birliği, birlik, sorumluluk gibi evrensel değerleri ve normları aktarması, aktarılan bu değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilerek kendi yargı ve değerlerini belirlemesi üzerine kuruludur. Bu yeterliğin öğrenme ortamıyla doğrudan bir ilgisi olmadığı söylenebilir. Bu yeterlik ve açıklamasıyla ilgili olarak Türkiye yeterlikleri içerisinde yer alan "Öğrencilerin

millî ve manevî değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturulur." yeterliği ilişkilendirilebilir. Almanya yeterliğinde evrensel değerler ve normlara vurgu yapılırken, Türkiye yeterliğinde ise milli ve manevi değerlere vurgu yapılmaktadır. Farklılıklar olsa da evrensel ya da milli manevi değerlerin öğretilmesi, öğrenme ortamına taşınması ve desteklenmesi açılarından bağlantı kurulabilir. Almanya yeterliğinde öğrenme ortamına doğrudan ya da dolaylı bir ilişki kurulmazken Türkiye yeterliğinde öğrenme ortamıyla doğrudan bir ilişki kurulmuştur.

"Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini ve öğrenme süreçlerini teşhis eder; okul çağındaki çocukları hedefe yönelik bir şekilde destekler ve öğrencilere ve ailelerine tavsiyelerde bulunur." yeterliği ile "*Öğretmenler, şeffaf değerlendirme kriterleri temelinde öğrencilerin performansını kaydeder."* yeterliği doğrudan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterliklerdir. Öğrencinin performanslarının kaydedilmesi, ölçme sonucunda eksiklerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda yönlendirilmelerin yapılmasına dikkat çekmektedir. Bu iki yeterlik öğrenme ortamıyla dolaylı, öğrenme süreci ve değerlendirilmesiyle doğrudan bağlantılıdır. Bu yeterlik ve açıklamasıyla ilgili olarak Türkiye yeterlikleri içerisinde yer alan "Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler." yeterliği ilişkilendirilebilir. Almanya yeterliği ile Türkiye'nin bu yeterliği doğrudan bağlantılı değildir. Almanya yeterliği ölçme sonucu değerlendirmelerin yapılarak belirli yönlendirmeleri içerirken Türkiye yeterliği bireysel farklılıkların belirlenerek öğrenim ortamının düzenlenmesine vurgu yapmaktadır. Almanya yeterliğinde değerlendirme sonucu öğrencilerin farklılıkların belirlenerek öğrenme ortamının düzenlenmesi, öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, teşviklerin yapılması vb. hususlara dikkat çekilmiştir. Türkiye yeterliği ise değerlendirme ile ilgili bir bağlantı kurmamış, doğrudan bireysel farklılıklar üzerinden ortamın düzenlenmesini belirtmiştir.

Almanya'ya ait diğer yeterliklerin ise Türkiye öğretmen yeterlikleri ile benzerliklerinin olmadığı, farklı yerlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle ayrı olarak değerlendirme yapılmamıştır. Sonuç olarak, Almanya ve Türkiye'nin öğretmen yeterliklerinin benzer kısımları olduğu kadar farklı kısımları da vardır. Sayısal olarak iki ülkenin yeterlikleri yakın olsa da nitelik bakımından farklılıklar görülmektedir.

Fransa Öğretmen Yeterlikleri

Tablo 4: *Fransa Öğretmen Yeterliklerinin Eğitim Ortamının Fiziksel ve Fiziksel Olmayan Boyutlarına Göre Dağılımları*

Yeterlik	**Fiziksel**	**Fiziksel Olmayan**
1.Cumhuriyetin değerlerini paylaşır. (Her türlü ayrımcılığı reddeder, demokratiktir, öğrencilerin eleştirel düşünmelerine ve başkalarının fikirlerine saygı duymasına yardımcı olur, gerekli tüzükleri bilir vb.)		**X**
2.Uygulamalarını eğitim sisteminin temel ilkeleri ve okulun düzenleyici çerçevesi içinde tasarlar. (Fransa'nın eğitim politikasını, eğitim sisteminin çeşitli ilkelerini, hak ve yükümlülüklerini, tüzükleri bilir vb.)		**X**
3.Öğrencileri ve öğrenme süreçlerini tanır. (Çocuk, ergen ve genç yetişkin psikolojisinin temel kavramlarını bilir, öğretme ve eğitsel eylemin bilişsel, duyuşsal ve ilişkisel boyutlarını dikkate alır vb.)		**X**
4.Öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alır. (Öğretimini ve eğitim eylemini öğrencilerin çeşitliliğine uyarlar, öğrencilerin okulu bırakma durumlarını önler vb.)		**X**
5.Sorumlu bir eğitimci olarak ve etik ilkelere göre hareket eder. (Tüm öğrencilere ilgi ve destek sağlar; sağlık, vatandaşlık, sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve sanatsal ve kültürel eğitime katkıda bulunur, eşitliği teşvik eder. Okul ortamının güvenliğinin sağlanmasına katkıda bulunur, kurallara saygılıdır, bilgi gizliliğine saygılıdır vb.)	**X**	**X**
6. Öğrencileri eğitim süreçlerinde destekler. (Öğrenci konseylerinin çalışmalarına katılım sağlar, pedagojik ve eğitimsel dizilerin tasarımına ve uygulanmasına katılır vb.)	**X**	**X**
7. Fransızcaya hâkimdir. (Öğrencilerin sözlü ve yazılı dile hâkim olma hedefini çalışmalarına entegre eder vb.)		**X**
8.Mesleğinin gerektirdiği durumlarda yabancı dil kullanır. (Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesinin B2 seviyesinde en az bir yabancı dile hâkim olur, öğrenciler arasında kültürlerarası yetkinliğin geliştirilmesine katılır vb.)		**X**
9.Mesleğinin icrası için gerekli olan dijital kültür unsurlarını entegre eder. (Dijital araçlardan, kaynaklardan ve kullanımlardan en iyi şekilde yararlanır, öğrencilerin dijital araçları yaratıcı ve eleştirel şekilde kullanmasını sağlar, internetin sorumlu kullanımı konusunda öğrencileri bilgilendirir vb.)	**X**	
10. Bir ekip içinde iş birliği yapar.		**X**
11.Eğitim topluluğunun faaliyetlerine katkıda bulunur. (Bir görüşme yapmayı, bir toplantıyı yönetmeyi ve duruma uyarlanmış		**X**

net bir dil kullanarak arabuluculuk yapar, proje geliştirilmesinde ve uygulanmasında yer alır vb.)		
12.Öğrenci velileriyle iş birliği yapar.		**X**
13. Okul ortaklarıyla iş birliği yapar		**X**
14. Bireysel ve toplu mesleki gelişim süreçlerine katılır. (Bilimsel, didaktik ve pedagojik bilgilerini tamamlar ve günceller. Kendi pratiği üzerinde derinlemesine düşünür ve yansıtması sonucunda eylemlerini yeniden planlar vb.)		**X**
P.1. Disiplin veya öğretim alanı bilgisine hâkim olur. (Disiplinini veya öğretim alanlarını derinlemesine bilir, kazanımlara hâkim olur, programlardaki hedeflere yönelik disiplinlerarası projelere katılır vb.)		**X**
P.2.Öğretiminin bir parçası olan Fransız diline hâkimdir. (Öğrencilerin anlama yeteneklerine uygun anlaşılır bir dil kullanır vb.)		**X**
P.3. Öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak öğretme ve öğrenme durumları oluşturur, uygular, kolaylaştırır. (Hedefleri, içeriği, araçları, engelleri, stratejileri, eğitim ve değerlendirme yöntemlerini belirler. Öğretimi öğrenciye göre özelleştirir, herhangi bir zorlukla başa çıkmak için ön koşulları ve sosyal temsilleri belirler, öğretimde oyundan faydalanır, öğrencilerin sınava hazırlanırken çalışma yöntemi edinmesinde yardımcı olur vb.)	**X**	**X**
P.4.Öğrencilerin öğrenmesini ve sosyalleşmesini destekleyen bir grup çalışma düzeni oluşturur ve uygular. (Öğrencilerle güven ve yardımseverlik ilişkisi kurar, verimli çalışma şekilleri sağlar, hedefleri açık hâle getirir, iş birliği sağlar, fiziksel ortamlar ile duygusal ortamlarda öğrenci güvenliğini sağlayacak kurallar oluşturur, uygunsuz davranışların ortaya çıkmasını önleyecek stratejiler kullanır, sorun çıktığında etkin şekilde müdahale eder vb.	**X**	**X**
P.5.Öğrenci ilerlemesini ve kazanımlarını değerlendirir. (Ölçme değerlendirme araçları oluşturur, başarı ve başarısızlığı analiz eder, öğrencilerin öz değerlendirme ilkelerini anlamasını sağlar vb.)	**X**	**X**
D 1. Medya ve bilgi okuryazarlığına özgü bilgi ve becerilere hâkimdir. (Dijital araç ve kaynakların kullanımına ilişkin düzenlemeleri bilir, araştırmayı ve bilgiye hâkim olmayı gerektiren çalışmaları uygular, öğrencilerin kişisel çalışma üretimine ve özerkliğini edinmesine yardım eder vb.)	**X**	**X**
D 2. Tanımlanmasına yardımcı olduğu kuruluşun belgesel politikasını uygular. (Bir belge organizasyonunu ve bilgi sisteminin yönetimi, halk kütüphanelerinin veya dokümantasyon merkezlerinin işletilmesini, politikasını, stratejik izlemesini politikasını değerlendirir.)	**X**	
D 3. Kaynak merkezinden ve kuruluş içinde bilginin yayılmasından sorumludur. (Çalışma alanlarını düzenler, öğrencilerin kaynak ve araçlarını çeşitlendirir vb.)	**X**	

D 4. Okulun yerel ve bölgesel, ulusal, Avrupa ve uluslararası eğitim, kültür ve mesleki çevreye açılmasına katkıda bulunur. (Okumaya ilgiyi, sanatsal, bilimsel kültürel keşif projeleri oluşturur; dijital araç ve gereçleri nasıl kullanacağını bilir vb.)	**X**	**X**
C 1. Öğrencilerin kuruluştaki yaşam koşullarını, güvenliklerini, malzeme organizasyonunun kalitesini ve zaman yönetimini düzenler.	**X**	
C 2. Diğer personellerle birlikte işyerinde hayat ve hukuk kurallarına uyulmasını garanti eder.		**X**
C 3. Okul projesinin eğitim bileşenini teşvik ve koordine eder. (Devamsızlık, şiddet, kabalık, sağlık konularında tedbir çalışmalarına katılır vb.)	**X**	**X**
C 4. Okul yaşam ekibinin organizasyonundan sorumludur. (Hizmetin sürekliliği, tutarlılığı ve verimliliği açısından okul personelinin aktivitelerini ve programlarını düzenler; hizmetin sürekliliği, tutarlılığı ve verimliliği konusunda projelerde aktif görev alır vb.)	**X**	
C 5. Pedagoji ve eğitim açısından öğrencinin gelişimini destekler.		**X**
C 6. Öğrencileri, özellikle katılımcı vatandaşlık eğitimlerinde destekler.		**X**
C 7. Öğrenci destek sistemlerine katılır.		**X**
C 8. Bir öğretim ekibinde çalışır. (Belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi için öğretmenlerle iş birliği yapar vb.)		**X**

Tablo 5: *Fransa Öğretmen Yeterliklerinin Eğitim Ortamının Fiziksel Olmayan Boyutlarına Göre Dağılımları*

YETKİNLİKLER	**Kültürel**	**Bireysel**	**Bilişsel**	**Sosyal**	**Psikolojik**
1. Cumhuriyetin değerlerini paylaşır.	**X**	**X**		**X**	
2. Eylemini eğitim sisteminin temel ilkeleri çerçevesinde ve okulun düzenleyici çerçevesi içinde yazar.	**X**		**X**		
3. Öğrencileri ve öğrenme süreçlerini tanır.			**X**		**X**
4. Öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alır.		**X**			**X**
5. Sorumlu bir eğitimci olarak ve etik ilkelere göre hareket eder.	**X**	**X**		**X**	**X**
6. Öğrencileri eğitim yollarında destekler.	**X**		**X**	**X**	
7. İletişim amacıyla Fransızcaya hâkim olur.	**X**				

8. Mesleğinin gerektirdiği durumlarda çağdaş bir yabancı dil kullanır.	**X**				
9. Bir ekip içinde iş birliği yapar.				**X**	
10. Eğitim topluluğunun faaliyetlerine katkıda bulunur.				**X**	
11. Öğrenci velileriyle iş birliği yapar.				**X**	
12. Okul ortaklarıyla iş birliği yapar.	**X**			**X**	
13. Bireysel ve toplu bir mesleki gelişim sürecine katılır.		**X**	**X**		
P.1. Master disiplin bilgisi ve didaktiğine hâkimdir.			**X**	**X**	
P.2. Öğretiminin bir parçası olarak Fransız diline hâkimdir.	**X**		**X**	**X**	
P.3. Öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak öğretme ve öğrenme durumlarını oluşturur.		**X**	**X**	**X**	**X**
P.4. Öğrencilerin öğrenmesini ve sosyalleşmesini destekleyen grup çalışmaları düzenler.		**X**		**X**	**X**
P.5. Öğrenci ilerlemesini ve kazanımlarını değerlendirir.			**X**		**X**
D 1. Medya ve bilgi okuryazarlığına özgü bilgi ve becerilere hâkim olur.		**X**	**X**	**X**	
D 4. Okulun yerel ve bölgesel, ulusal, Avrupa ve uluslararası eğitim, kültür ve mesleki çevreye açılmasına katkıda bulunur.	**X**		**X**	**X**	
C 2. Diğer personellerle birlikte işyerinde hayat ve hukuk kurallarına uyulmasını garanti eder.	**X**			**X**	**X**
C 3. Okul projesinin eğitim bileşenini teşvik edin ve koordine eder.			**X**	**X**	**X**
C 4. Okul yaşam ekibinin organizasyonundan ve canlandırılmasından sorumlu olur.				**X**	

C 5. Pedagoji ve eğitim açısından öğrencinin gelişimini destekler.		**X**		**X**	**X**
C 6. Öğrencileri, özellikle katılımcı vatandaşlık eğitimlerinde destekler.	**X**	**X**		**X**	
C 7. Öğrenci destek sistemlerine katılır.		**X**			
C 8. Bir öğretim ekibinde çalışır.				**X**	

Fransa ve Türkiye'nin eğitim ortamları bağlamında ele alınan öğretmen yeterlikleri incelendiğinde dikkati çeken ilk nokta aralarındaki niceliksel farklılıktır. Fransa'nın otuz bir yeterliği bulunurken Türkiye, eğitim ortamları bağlamında yedi öğretmen yeterliği belirlemiştir. Bahsi geçen yeterliklerin sayısından ziyade nitelikleri önemlidir çünkü bu yeterlikler çerçevesinde bir eğitimciden beklenen özelliklerin somut göstergeleri oluşturulmaktadır. Bu anlamda Fransa ile Türkiye öğretmen yeterliklerini nitelik bakımından karşılaştırarak değerlendirmek önem kazanmaktadır.

Fransa'ya ait öğretmen yeterlikleri incelendiğinde her yeterliğin alt açıklamasının olduğu görülmektedir. Türkiye'nin öğretmen yeterlikleri ile farklılaştığı ilk nokta burasıdır. Fransa'ya ait yeterlikler çok daha kapsayıcı ve detaylı şekilde ifade edilmiş iken Türkiye'ye ait yeterlikler çok daha sınırlandırılmış bir yapıda karşımıza çıkmaktadır. Yeterliklerin ifade edilişindeki bu tarz farklılığının ülkeden ülkeye değişiklik göstermesi kabul edilebilir. Ancak alt açıklamaların varlığı, oluşturulan yeterliklerin alt işlemlerini ifade etmesi ve yeterliği daha anlaşılır kılması bakımından değerlidir denilebilir.

İki ülkenin yeterlikleri incelendiğinde Fransa'da "değer paylaşımı" kavramı altında her türlü ayrımcılığı reddetme, demokratik olma, öğrencilerin eleştirel düşünmelerine ve başkalarının fikirlerine saygı duymasına yardımcı olma gibi birçok işlemin belirtildiği görülmektedir. Fransa için bir öğretmen, eğitim ortamının fiziksel olmayan bu unsurlarını barındırmalı ve bu özelliklerden hareketle öğretim sürecinde etkin olmalıdır. "Cumhuriyetin değerlerini paylaşma" yeterliği altında karşımıza çıkan bu nitelikleri Türkiye yeterliklerinde aradığımızda yalnızca demokratik öğrenme ortamları oluşturma ile öğrencilerin millî ve manevî değerleri içselleştirmesi maddeleri yeterliklerde sıralanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim ortamlarında değer paylaşımından sorumlu olması, Fransa için çeşitli yönleriyle ifade edilmişken Türkiye bu durumu sadece iki özellik ile sınırlı tutmuştur. Bu durum Türkiye öğretmen yeterlikleri adına bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Fransa'nın eğitim ortamları bağlamında değerlendirilen öğretmen yeterlikleri arasında öğretmen ve eğitim sistemi ilişkisini inceleyen bir yeterliğe yer verilmiş ve ülkenin eğitim politikasının çeşitli ilkelerinin öğretmen tarafından bilinip hak ve yükümlülüklerin içselleştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Türkiye'nin öğretmen yeterliklerinde ise öğretmen ve eğitim sisteminin temel ilkeleri arasındaki bağın eğitim ortamına etkisine yönelik bir maddeye yer verilmemiştir.

Fransa, eğitimcilerin ana dili hâkimiyetini önemseyerek bunu bir yeterlik olarak tanımlamıştır. Bunun yanında öğretmenlerin en az bir yabancı dile hâkim olmalarını isteyerek bu özelliği de bir yeterlik olarak ifade etmiştir. Türkiye'nin öğretmen yeterliklerine bakıldığında eğitim ortamının sağlıklı, başarılı ve etkili olması adına öğretmenden bu iki yeterliğin beklenmediği görülmektedir. Ne ana dili hâkimiyeti ne de en az bir yabancı dil hâkimiyetine yönelik yeterlik bulunmaktadır.

Fransa eğitim ortamlarının niteliği ve başarısı adına dijital kültür unsurlarını önemsemiş ve öğretmen yeterliklerinin birini bu unsurlara ayırmıştır. Öğretmenlerden dijital kaynakları en iyi şekilde kullanarak öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünmelerine katkı sağlamaları gerektiğini ifade etmiştir. Türkiye öğretmen yeterliklerinde ise öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeye vurgu yapılırken dijital kültür unsurlarına yönelik bir yeterlik tanımına yer verilmemiştir.

Fransa öğretmen yeterliklerinde öğretmenden uygun eğitim ortamını sağlamak için öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alarak öğretme ve öğrenme durumları oluşturması gerekliliğinden bahsedilmiş ve bu yeterlikte öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması yönüne işaret edilmiştir. Yer alan alt açıklamada öğretmenden hedefleri, içeriği, araçları, engelleri, stratejileri, eğitim ve değerlendirme yöntemlerini belirlemesi ve öğretimi öğrenciye göre özelleştirmesi herhangi bir zorlukla başa çıkmak için ön koşulları ve sosyal temsilleri belirlemesi istenmiştir. Türkiye'de yer alan öğretmen yeterliklerinde de öğretmenin öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlemesinden bahsedilir. İki ülkede de bireysel farklılıklar göz ardı edilmemiş ve uygun eğitim ortamı koşullarının sağlanmasında önemli bir unsur olarak görülmüştür fakat Fransa'da yer alan yeterlikte yer alan alt açıklamalar yeterlik boyutunu daha derinleştirmiş ve öğretmene hangi noktalarda bu farklılıkları gözetmesi gerektiği durumunu net bir biçimde açıklamıştır. Türkiye'de yer alan yeterlikte bu durumu görmemekteyiz.

Eğitim ortamları fiziksel olan ve olmayan boyutlarıyla bir bütündür ve öğretim sürecinin başarılı ve verimli olması adına bu ortamda çeşitli değişkenler rol oynamaktadır. Fransa, bu değişkenlerden birini öğrenci velileri olarak kabul ederek eğitimci ve öğrenci velisi arasındaki iş birliğini vurgulayan bir yeterliğe yer vermiştir. Türkiye'nin öğretmen yeterlikleri incelendiğinde ise eğitim ortamları bağlamında ele alınan yeterlikler içerisinde öğretmen-veli iş birliğine yönelik yeterliğin eksikliği görülmektedir. Öğretmen-veli iş birliğinin yanında öğretmen ve okul ortaklarının iş birliği de Fransa'nın öğretmen yeterliklerinde vurgulanan ancak Türkiye adına eksik bırakılan yeterlikler arasındadır. Fransa'da sadece öğretmen-veli iş birliğine değil aynı zamanda öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğretmen iş birliğine de değinilmiştir. Öğretmenin sınıf içinde öğrencilerin öğrenmesini ve sosyalleşmesini destekleyen bir grup çalışma düzeni oluşturulmasından bahsederken öğrencilerle güven ve yardımseverlik ilişkisi kurması verimli çalışma şekilleri sağlaması, fiziksel ortamlar ile duygusal ortamlarda öğrenci güvenliğini sağlayacak kurallar oluşturması noktasına dikkat çekilmiştir. Uygun bir eğitim ortamı sağlanmasında iş birliğinin ve akranların birbiriyle uyumlu bir şekilde iletişim kurması oldukça önemlidir. Aynı şekilde Fransa'da öğretmen-öğretmen ve öğretmenin diğer personellerle de iş birliği içinde olması, işyerinde hayat ve hukuk kurallarına uyulmasının gerekliliği de bir yeterlik maddesi hâline getirilmiştir. Olumlu bir okul iklimi sağlanmasında bu ilişkiler oldukça önemli unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır. Türkiye'nin öğretmen yeterliklerinde ne öğrenci-öğrenci ne de öğretmen-öğretmen ilişkisine değinilmiş ve iş birliği sağlama noktasında yeterliklerin eksik kaldığı göze çarpmaktadır.

Fransa'nın öğretmen yeterliklerinde sadece okul içinde uygun eğitim ortamlarının sağlanması gerekliliği değil aynı zamanda okulun yerel ve bölgesel, ulusal, Avrupa ve uluslararası eğitim, kültür ve mesleki çevreye açılmasına dikkat çekilmiş ve bu noktada da öğretmenlere sorumluluk yüklenmiştir. Okul içi iklimin önemi kadar okulların sosyal çevrede de nasıl bir konumda olduğu çok önemlidir. Bu sayede öğrenciler okumaya ilgi, sanatsal, bilimsel ve kültürel keşif projelere katılmasının teşviki sağlanacak bu da olumlu bir okul ortamının oluşmasına zemin hazırlayacaktır. Türkiye'nin öğretmen yeterliklerinde ise bu noktaya değinen hiçbir yeterlik maddesine rastlanmamıştır.

Eğitim ortamlarının başarısından söz edebilmek için bu ortamın sorumlusu öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin niteliğini artırmak bir gerekliliktir. Fransa bu noktada eğitimcilerin bireysel ve toplumsal meslekî gelişim süreçlerine katılması gerektiğini belirterek öğretmenler adına bir yeterlik tanımında

bulunmuştur. Ülkemiz öğretmen yeterliklerinde ise eğitim ortamı bağlamında ele alınabilecek yeterlikler arasında bu konuda bir yeterlik yer almamaktadır.

Fransa'da öğretmenin okul projesinin eğitim bileşenini teşvik ve koordine etmesi söylenmekte ve öğretmenin devamsızlık, şiddet, kabalık, sağlık konularında tedbir çalışmalarına katılması belirtilmektedir. Öğrencilerin duygusal durumları, yaşadıkları bedensel ve psikolojik gelişim doğrultusunda her yaş grubunda farklılık göstermekte ve bu durum da öğrencinin devamsızlık, şiddet, kabalık gibi yollara başvurmasını sağlayabilir. Bu durumlar ortaya çıktığında sınıftaki iklimi kötü şekilde etkileyebilir ve öğretmenin böyle durumlarda müdahalede bulunması ve sınıf içi dengeyi ve huzuru sağlaması çok önemlidir. Türkiye'de yer alan yeterliklerde bu alana dair sadece sağlıklı öğrenme ortamları oluşturulması noktasına değinilmiş diğer bahsettiğimiz unsurlardan herhangi birine rastlanmamıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Ülkelerin eğitim ortamları bağlamında oluşturdukları öğretmen yeterlikleri, hem bir öğretmenden beklenen performans göstergeleri hem de fiziksel ve fiziksel olmayan boyutlarıyla eğitim ortamının niteliğini artırmak adına gerekli olan işlemleri ifade etmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu çalışmada Türkiye, Almanya ve Fransa'da belirlenen öğretmen yeterlikleri karşılaştırılarak üç ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak amaçlanmıştır.

Fransa uygun eğitim ortamları oluşturma açısından belirlenen öğretmen yeterliklerini çok daha detaylı ve kapsayıcı biçimde tanımlarken Türkiye ve Almanya'nın bu hususta daha sınırlı bir yeterlik tanımı yaptığı görülmektedir. Üç ülke karşılaştırıldığında, ülkelerin öğretmenden bekledikleri performans göstergelerinin çeşitli alanlarda farklılaştığı gözlemlenmektedir. Fransa yabancı dil hâkimiyeti, dijital kültür unsurları ve iş birliği alanlarında yeterliklere yer verirken Almanya ve Türkiye'de bu alanlara ait yeterlikler bulunmamaktadır. Almanya'ya ait öğretmen yeterliklerinde bağımsız öğrenme kavramı vurgulanmıştır. Türkiye'de ise bağımsız öğrenme kavramına herhangi bir yeterlikte yer verilmemiştir. Türkiye'ye ait öğretmen yeterliklerinde uygun eğitim ortamı oluşturmak adına istenen performans göstergelerinde belirsiz kavramlar olduğu ve diğer iki ülkeye nazaran yeterliklerin daha yüzeysel bir biçimde ele alındığı görülmüştür. Türkiye öğretmen yeterlikleri sağlıklı, güvenli, demokratik olan ve üst düzey bilişsel becerilerin geliştirici bir eğitim ortamı sağlanmasını amaçlamış fakat bu hedeflerin kapsamlarına dair herhangi bir açıklamada bulunulmamıştır. Bu durumda diğer iki ülkenin yeterliklerinden ayrışmaktadır.

Üç ülkede de milli ve manevi değerlerin içselleştirilmesini sağlayacak ve öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek düzenlenmesinin gerekliliğini belirten yeterlikler mevcuttur.

Akın ve Özdoğan'ın (2021) çalışmasına göre her ülke için ortak ve evrensel bir öğretmen niteliğinin belirlenmesinin olanaklı olmamasına rağmen (European Commission, 2013; MEB, 2017b) öğretmenlerin uygun eğitim ortamı oluşturmasını sağlayacak belirli özelliklere sahip olması gerekir. Diğer yandan, her ülkenin kendi sosyal, kültürel ve ekonomik koşullarına, tarihsel bağlamına ve eğitim felsefesine göre yapılanan kendi öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde (Altıntaş ve Yeşiltepe, 2016; Ergun ve Ersoy, 2013) öğretmenlerden beklentilerin şekillendiği ve bu nedenle incelenen ülkelerin genel yeterlikleri arasında farklılıkların da olduğu (European Commission, 2013; MEB, 2017b) sonucuna ulaşılabilir.

Bu bilgiler doğrultusunda incelenen Almanya ve Fransa öğretmen yeterlikleri, ülkemizdeki öğretmen yeterliklerinde var olan eksik noktaların belirlenmesi ve yeterliklerin yeniden düzenlenmesi konusunda ışık tutabilir. Ancak Almanya ve Fransa yeterliklerinin ülkemiz öğretmen yeterliklerine birebir uyarlanması şeklinde değil Türk eğitim sisteminin ve toplumunun yapısal özelliklerine ve gereksinimlerine dikkat edilerek oluşturulması şeklinde olmalıdır. Bütün değişikliklere rağmen öğretmen yeterlikleri adına belirli bir sistematik belirlemek ve bu sistematiğe bağlı ilerlemek, ülkelerin başarısındaki istikrar adına değer taşımaktadır. Bu anlamda ülkelerin öğretmen yeterlikleri oluşturma disiplinine bağlı ilerlemesi bir gerekliliktir.

KAYNAKÇA

Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları, *Turkish Studies: International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. *9* (5), 1-46.

Akın, S. & Özdoğan, S. S. (2021). Öğretmen eğitiminde yapıtaşı: Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(1), 269-311.

Aksoy, P. Y. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*: Tokat ili örneği, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

Aktağ, İ. & WALTER, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 127-132. DOI: 10.1501/Sporm_0000000055

Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Altıntaş, G. ve Yeşiltepe, M. (2016). Karşılaştırmalı öğretmen yetiştirme [Special Issue]. Western Anatolia Journal of Educational Sciences-WCNTSE, 225-250.

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, *52*(3), 368-420.

Arslan, M. M. & Kılıç, Ç. (2000). Bazı Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de zorunlu eğitimde yönlendirme çalışmalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148. http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/148/10.htm adresinden 2 Ocak 2021 tarihinde alınmıştır.

Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayınları.

Baştepe, İ. (2009), Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 8(29), (076-083)

Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), 76-83.

Bayraktar, Vatansever, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen Faktörler. *Turkısh Studies.* 10(3), 1079-1100. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Chıckerıng, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, *3*, 7.

Corbın, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory.* Sage publications.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni Y. (2005), Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19, 207-237

Çınar, K. & Dogan, C. (2019). Türkiye, Almanya ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2*(2), 204-218.

Çoban, A. & Oral, B. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili temel kavramlar*. (Ed. A. Çoban, B. Oral). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Dağ, İ. (2014). Etkili iletişimin eğitim yönetiminde rolü. *Journal Of Qafqaz Unıversty.* 2(2), 199-214.

Davis, G.A. & Thonıas, M A. (1989). *Effective schools and effective leachers.* Allyn and Bacon.

Demirbolat, A. O. (2019). *Sınıf yönetimi*. Ankara, Pegem Akademi.

Dillon, J. & Maguire, M. (1998). *Becoming a teacher*. Open University Press.

Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Pegem Yayıncılık.

Ercan, L. (2003). *Motivasyon sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar.* Nobel Yayıncılık.

Ergun, M. ve Ersoy, Ö. (2013). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 673-700.

Eser, N. (1996). Bağımsız öğrenme ortamı bağımsız düşünen bireyler.

European Commıssıon, European Education and Culture Executive Agency, Davydovskaia, O., De Coster, I., Vasiliou, N. vd. (2021). *Teachers in Europ : careers, development and well-being*, Birch, P.(editor), Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2797/915152

European Trade Unıon Commıttee For Educatıon, (2008). Teacher education in Europe. An ETUCE policy paper [online]. ETUCE.

Ev Çimen, E. (2008). *Matematik öğretiminde, bireye "matematiksel güç" kazandırmaya yönelik ortam tasarımı ve buna uygun öğretmen etkinlikleri geliştirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Görmez, S. (2015). *Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesi ve eğitim ortamı açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gül, Y. E. (2015). Öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması: Almanya ve Kırgızistan örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 68-83.

Güneş, F. (2012). Eğitimde zihinsel bağımsızlık. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *1*(1), 3-21. http://dx.doi.org/10.14686/201211997

Hannah, R. (2013) *The effect of classroom environment on student learning.* (Honors theses). Western Michigan University. https://scholarworks.wmich.edu/honors_theses/2375

Hasırcı, S. (2018). Anadili öğretiminde çok uyaranlı eğitim ortamı ve bu ortamın bileşenlerinin önemi. *Turkısh Studies. 19*(13), 895-922. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14114.

Hoffmeyer-Zlotnik, J.H.P. ve Warner, U. (2007). How to survey for crossnationa lcomparisons: the Hoffmeyer-Zlotnik/ Warner matrix of education. *MetodološkiZvezki*, 4(2), 117-148.Karacaoğlu, D. Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Van Yüzüncü Yıl ÜniversitesiEğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 70-97.

http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6585

https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39

https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Karaaslan, H. & Şen, M. (2019). Bağımsız öğrenme danışmanlığı birimi eğitim ve uygulama faaliyetleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 90-112. https://doi.org/10.17556/erziefd.450474

Karacaoğlu, Ö.C (2008), Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(1), 70-97

Keçici, S. (2013). Almanya'da öğretmen eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *34*(34), 117-132.

Kıldan, A. O. (2007). Okulöncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 501-510.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 170-189.

KMK, (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.

Kurt, T., & Çalık, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 167-180.

Le Bulletın Offıcıel De L'éducatıon Natıonale, De La Jeunesse Et Des Sports. (18.07.2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. (https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066)

MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2017) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri,

MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2008). *Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri.* Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Mete, F. & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28 (28-3), 343-356.

Mete, F. Ve Gürsoy U. (2013), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Nessipbayeva, O. (2012). The competencies of the modern teacher. Bulgarian Comparative Education Society. 148-154.

New Jersey Department Of Educatıon (2014). New Jersey professional standards for teachers (N.J.A.C. 6A: 9C3. 3): Foundations of Effective Practice. (http://www.nj.gov/education)

OECD (Organısatıon For Economıc Co-Operatıon And Development). (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Author.

OECD. "Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü". Erişim 05 Mayıs 2022. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/teaching/

Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. TÜSİAD Yayınları.

Özgül Güçhan, S. (2011). Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergis*i, 4 (2) , 58-66.

Rauch, F., & Steıner, R. (2013). Competences for education for sustainable development in teacher education*. CEPS journal*, 3(1), 9-24.

Roff S, McAleer S, Harden RM, & et al. (1997). Development and validation of the Dundee Ready Education Environment. Measurement (DREEM). *Med Teach*. *9*(19), 295-299.

Sammons, P. (1996). *Do schools perform consistently across outcomes and areas? Merging traditions; the future of research on school effectiveness*. Cassells.

Seferoğlu, S. S. (2004), Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,* 58, 40-45.

Selimhocaoğlu, A. (2004). İletişim ve sınıf içi iletişimin önemi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.

Şenel, T. & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi,* 9 (4), 1-12.

The Australıan Instıitute For Teachıng And School Leadershıp Lımıted (2011). Australian professional standards for teachers. (http:// www.aitsl.edu.au)

Tomul, E. (2012). *Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi içinde etkili sınıf yönetimi*, (Ed). Hüseyin Kıran, Anı Yayıncılık.

Tutkun, Ö. F., Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (24), 360-370.

UNESCO Institute for Statistics. (2012). Lessons from research on learning environments. *Technical Paper*. (9).

Uz-Baş, A., & Yurdabakan, İ. (2017). The predictive value of resilience and school climate in life satisfaction among middle school students. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 1(41), 202-214.

Yaşar, T., Gürçay, C & Demirbilek, T. (1997). Bireysel ilgi odağı olarak çalışma yaşamı. *MPM Verimlilik Dergisi*. 1(42).

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Bengi SONYEL*

Sıdıka SUNALP**

Bu bölümde okuyucu,

- Eğitimin ve eğitim programının bireylere neler kazandırmak istediğine dair hedefleri açıklar.
- Eğitim programının önemini, program geliştirme sürecinde ki yeri ve önemini, bir eğitim programının iyi olarak nitelendirilebilmesi için sahip olunması gereken özellikleri açıklar.
- Okul öncesi eğitim programının ne olduğunu ve Okul öncesi eğitim programı hazırlamak için dikkat edilmesi gereken bazı temel unsurların neler olduğunu açıklar.
- KKTC'de (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti) okul öncesi eğitim programının ne olduğunu ve özelliklerini açıklar.
- KKTC'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarını, önemini ve de uygulanışını açıklar.
- KKTC'deki 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili araştırmaların neler olduğunu açıklar.
- TEPGP (Temel Eğitim Programları Geliştirme Projesi) kapsamında geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Programının planlanması, geliştirilmesi, sınırlılıklarını, değerlendirilmesini açıklar.
- Okul Öncesi Eğitim Programlarının Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri açıklar.

* Asst.Prof.Dr. Doğu Akdeniz Üniversitesi bengi.sonyel@emu.edu.tr 0000-0003-0765-5408

** Yüksek Lisans-Eğitim Programları ve Öğretim Doğu Akdeniz Üniversitesi sidika.sunalp @emu.edu.tr

GİRİŞ

1.1 Eğitim

Eğitim, farklı kaynaklarda, farklı biçimlerde tanımlansa da genel olarak; kişide, yaşantılar aracılığı ile planlanmış ve sistematik bir şekilde, istendik yönde ve kalıcı davranış değişikliği yaratma sürecidir (Demirci, 2011; Demirtaş ve Özer, 2015). Okul öncesi eğitim; çocukların, doğumundan itibaren, ilkokul çağına gelene kadar, başta zihinsel - duygusal - sosyal gelişim alanları olmak üzere, tüm gelişim alanlarını destekleyerek, hayata hazırlanmasını hedefleyen eğitim sürecidir (Altay, 2011; Karaca, Gündüz ve Aral, 2011; İnan, 2017).

Eğitim programı, bireye öğretilmesi hedeflenen davranışların ve bireyin içinde yaşadığı toplumun beklentilerinin, öğrenene planlı bir şekilde okulda veya okul dışı etkinlikler ile öğretilmesini kapsayan bir süreçtir (Özdemir[d], 2012; Sapsağlam, 2013). İyi bir eğitim programı, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, planlı ve nitelikli bir program olmalıdır (Köksal, Dağal ve Duman, 2016). Eğitim programı; hedef, içerik, öğretme-öğrenme durumları ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşmaktadır. Eğitim programı hazırlanırken, program bu dört temel öğeye göre şekillendirilmeli, her bir öğe içerisinde bireye öğreniminin gerçekleşmesini sağlayacak verimli olanaklar tanımalı ve bireylerin zihinsel - fiziksel ihtiyaçlarına dikkat edilmesi gerekir (Hotamana, 2010; Düşeka ve Dönmez, 2012). Okul Öncesi Eğitim Programı ise; Temel Eğitim kapsamında, okul öncesi çocuğun belirlenen ihtiyaçlarına yönelik, milli eğitim tarafından derlenen ve içerisinde çocuklarda çok yönlü gelişimi amaçlayan, gelişim alanlarına ayrılmış ve bu alanlara göre davranış ve kültürel değerlerin nasıl kazandırılacağını anlatan planlı bir süreci içerir (Gülay ve Ekici, 2010a; Atlı, 2013; Aktan ve Akkutay, 2014).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) Okul Öncesi Eğitim, henüz ilkokul çağına gelmemiş çocukları ilkokula hazırlamak amacı ile okul öncesi eğitimin ve KKTC milli eğitiminin genel amaçlarına bağlı olarak devlete bağlı kurumlarda verilen eğitimdir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], trh yok). KKTC'de okul öncesi eğitim, 17/1986 Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Yasası'na göre örgün eğitim kapsamındadır ve bu yasaya göre "Devlet eliyle yürütülecek okul öncesi eğitim bir veya iki yıl süreli olacak ve okul öncesi eğitim çağındaki çocukların tümünü kapsayacak şekilde, bir programa bağlı olarak yaygınlaştırılacaktır" (17/1986 KKTC Milli Eğitim Yasası, 1986).

KKTC'de hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programları, günümüz deyimiyle 'müfredat' olarak bilinmekte ve bu programlar hazırlanırken; okul öncesi çocuğunun ilgi ve ihtiyaçları, programın gerekçeleri, uzak – yakın hedefler ve neyi

nasıl öğreteceğimize dair izlenilen yolların anlatımını kapsamaktadır (MEBb, 2016).

KKTC'de Okul Öncesi Eğitim'de, günümüze kadar ilk ve son yürürlüğe konan program 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Doğu Akdeniz Üniversitesi [DAÜ] iş birliğine dayalı Temel Eğitim Programları Geliştirme Projesi (TEPGP) kapsamında hazırlanan 'Okul Öncesi Eğitim Programı'dır. Daha öncesinde ise Türkiye Cumhuriyeti'nden iktisap edilen programlar uygulanmaktaydı. Hazırlanan 2016 tarihli programın; hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeye göre düzenlenmiş olduğu, bu çağdaki çocuğun ihtiyaçlarına dikkat edildiği; bu ihtiyaçların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda nasıl kazandırılacağına dair her türlü bilgiyi içeren yararlı bir program olduğu programın metninde ve içeriğinde bildirilmektedir (MEBb, 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı). Eğitim programları hazırlanırken Demirel'in de (2017) belirttiği üzere tarihi, ekonomik, felsefi ve psikolojik temellerin göz önüne alınması gerekmektedir. Bu doğrultuda, henüz 1983 yılında kurulmuş olan KKTC'de 2016 yılında ilk kez hazırlanan okul öncesi eğitim programının hazırlanması sürecine, kapsamına ve programın değerlendirilmesine dair olası sıkıntıların vuku bulmuş olabileceği akla gelmektedir. TEPGP kapsamında 2016 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı'nı geliştiren kişilerin program hazırlık süreci ve ileride hazırlanacak olan Okul Öncesi Eğitim Programları'nın daha etkili ve verimli şekilde düzenlenmesi için üç temel başlık üzerinde durulmuştur:

• Proje çalışmaları süreci, okul öncesi eğitim programının hazırlanmasını nasıl etkilemiştir?

• Proje çalışmaları sürecinde çalışmaları sınırlayan geçmişe ve projenin gerçekleştirildiği döneme dair faktörler nelerdir ve okul öncesi eğitim programının hazırlanmasını nasıl etkilemiştir?

• Proje sonucunda geliştirilen okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesinin, ileride geliştirilecek programların gelişimine katkısı olabileceği hususunda düşünceler nelerdir?

1.2 Eğitim Programı

Eğitim ve eğitimin amaçları ancak eğitimin amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen bir eğitim programı ile mümkündür. Geliştirilen eğitim programları eğitimin tanımı, içeriği, amaçları, yöntemleri ve sonuçları değerlendirme yöntemleri değişkenlerinden oluşmaktadır (Aydın ve ark, 2012; Ozan ve Köse, 2014). Bu tanım itibariyle eğitim programlarının, öğretmenlere öğrencilere he-

deflenen öğretileri aktarmada izleyecekleri yol konusunda bir rehber niteliğinde olduğu ifade edilebilir (Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Altınyüzük, 2013). Bu sebeple verimli bir program geliştirme süreci ile iyi bir eğitim programına ulaşılması çok önemlidir. Demirel (2017) bu önemi şu sekilde ifade etmiştir; "Eğitim programlarının doğru bir şekilde düzenlenmesi ve yürütülmesi için etkili bir program geliştirme sürecine ihtiyaç vardır. Program geliştirme, eğitim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür" (Yakar, 2016). Başka bir tanımla eğitim programı; kişilere kazandırılması amaçlanan davranış kalıplarının ve sosyal toplumun taleplerinin, mekân değişkeni göz önünde bulundurulmadan kasıtlı olarak öğretilmesini kapsayan bir süreçtir (Özdemir[d], 2012; Uzunboylu ve Hürsen, 2012; Sapsağlam, 2013). Eğitim programları sayesinde hedefler ve yöntemler tanımlanır ve böylece eğiticiler için de somut bir materyal ortaya çıkmış olur (Aydın ve ark, 2012). Eğitim programları hazırlanırken her aşama için alanların uzmanlarına başvurulur ve hedefler toplumun gelişimi ve çocukların gelişim seviyeleriyle doğru orantılı olarak güncellenir (Baş, 2013; Köksal ve ark, 2016). Özelikle okul öncesi eğitim programlarının hazırlanması ve güncellenmesinde etkili olan pek çok psikolojik akım bulunmaktadır. Piaget'in Bilişssel Gelişim Kuramı, Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı, Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırma Kuramı bu psikolojik akımlardan bazılarıdır (Bümen ve Aktan, 2014; Şişman, 2017).

Bir eğitim progamının iyi olarak nitelendirilebilmesi için sahip olması gereken bazı temel özellikler bulunmaktadır (Duncan ve Magnuson, 2013). Eğitim programı UNICEF Çocuk Hakları Bildirgesi'ndeki 'Eşit Eğitim Hakkı' maddesini de göz önünde bulundurarak kişiler arasındaki farklılıkları dikkete almalıdır (Kaya, 2012). Geliştirilen eğitim programı içinde bulunulan sosyal toplum ve toplumun yaşantısı ile uyum içerisinde olmalı ve uygulanması planlanan yaş grubunun psikolojik, fizyolojik gelişim özelliklerine uyumlu olmalıdır. Özellikle okul öncesi dönemde uygulanan olan bir eğitim programının iyi olarak nitelendirilebilmesi için ailenin de eğitime katılımını sağlaması gerekmektedir (Şahin ve Akbaba, 2010). Eğitim programlarında yer alan dört temel değişken (hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme) birbirleriyle uyum içerisinde olmalıdır (Hotamana, 2010). İyi bir eğitim programı kendi içerisinde bir düzen barındırmalı ve hedeflerin kazandırılması amacıyla geliştirilen içeriklerin genelden özele, somuttan soyuta, kolay olandan zor olana, basit olandan karmaşığa doğru sıralanması gerekmektedir. Böylece öğrencinin süreci anlamlandırması desteklenecek ve kolaylaştırılacaktır. Başka bir yönden bakıldığında ise iyi bir

eğitim programında gerçeklik ve güncellik temaları hakim olmalıdır (Demirci, 2011; Sapsağlam, 2013; İnan, 2017).

Program hazırlama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar incelendiğinde, program geliştirmede dikkat edilmesi gereken bir hiyararşi olduğu görülmüştür (Gültekin, 2013). Öncelikle programa gereksinim oluşturan ihtiyaçlar analiz sürecinden geçirilmeli ve ihtiyaçlar netleştirilmelidir (Köksal ve ark, 2016). Daha sonra uzmanlar tarafından programın temel alacağı görüş veya felsefi görüş kararlaştırılmalıdır. Böylece programın altyapısı oluşturulabilir (Mack, 2010; Hotamanb, 2017). Bu aşamadan sonra netleştirilen ihtiyaçlar ve gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak eğitim programlarının bahsi geçen dört temel değişkeni oluşturulmalıdır. Bu temel değişkenlerden en önemlisini hedefler oluşturmaktadır. Hedefler bir eğitim programının temel yapı taşları olarak düşünülebilir. Hedeflerin doğru ve uygun belirlenmesi içerik ve öğrenme süreçlerinde yani genel anlamda eğitim programının başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Sünbül, 2011; Dilek ve Duman 2014). Bu temel değişkenler oluşturulurken, bütüncül bir anlayış benimsenmeli ve değişkenler arasındaki uyum dikkate alınmalıdır. Eğitim programları hazırlanırken, öğrencilerin temel ihtiyaçları, yaşanılan toplumun sosyal özellikleri göz önünde bulundurulmadır (Erkuş ve Yazar, 2013). İçerik aşamasında ise kazandırılmak istenen hedefin sistematik bir şekilde aktarımı söz konusudur. Eğitim programlarında içerik bireysel ve toplumsal anlamda faydacılığı içermelidir. Eğitim programlarında içerik oluşturulurken de takip edilmesi gereken bir hiyararşi ve muhakkak bulunması gereken değişkenler bulunmaktadır. İçerikler, 'hedeflerle uyum içerisinde olmalı, basitten karmaşığa göre sıralanmalı, somut olandan soyut olana, kolay olandan zor olana, genelden özele, parçadan bütüne, anlamlı ve güncel olma' şeklinde özellikler barındırmalıdır (Demirel[b], 2017; Taşdemir ve Kuş, 2011; Yakar, 2016).

2.0 Okul Öncesi Eğitim Programı

Okul Öncesi Eğitim Programı, okul öncesi çocuğun belirlenen ihtiyaçlarına yönelik, milli eğitim tarafından derlenen ve içerisinde çocuklarda çok yönlü gelişimi amaçlayan, gelişim alanlarına ayrılmış ve bu alanlara göre davranış ve kültürel değerlerin nasıl kazandırılacağını anlatan planlı bir süreci içermektedir (Gülay ve Ekici, 2010a). Okul öncesi eğitim programlarının özellikleri incelendiği zaman altı yaşına kadar olan çocuklara kazandırılması planlanan davranış kalıplarını ve yetilerini kazandırmayı hedeflediği ve bunları ayrıntılı bir şekilde tanımladığı görülmektedir (MEB[b], 2016; Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015; Göle

ve Temel, 2015). Okul öncesi eğitim programlarının en önemli özelliği yaşamın temel döneminde bireye kalıcı olacak özellikleri kazandırmayı hedefleyen bir gelişimsel eğitim sistemi olmasıdır (Uyanık ve Kandır, 2010). Programların temel ilkelerine ve özelliklerine bakıldığında; bireysel değişkenleri göz önünde tutması, eşitçiliği benimsemesi, baskıdan uzak bir öğretim benimsemesi, güven duygusunu artırması, oyun alt yapılı olması, anadil gelişimini desteklenmesidir (Ozan ve Köse, 2014; Şahina, 2018). Okul öncesi eğitim programlarının temel özelliklerinden birisi de gelişim alanında bütüncül bir yapıyı benimsemesi, yani çocukların gelişimi çok yönlü olarak desteklenmesidir (İnan, 2017). Okul öncesi eğitim programlarında öğreticiler tarafından yürütülen programlar ve çocuğun talepleri arasında bir denge sağlanması ve kişilerarası gelişimi desteklemesi de programların temel özellikleri arasındadır (Dilek ve Duman, 2014; Tuncer ve Tuncer, 2015). Okul öncesi eğitim programının kazanım olarak hedeflediği bazı temel unsurlar bulunmaktadır. Örneğin; çocuğun yaratıcılığını kullanması, kültürel ve evrensel değerleri dikkate alması vb. Bunlardan en önemlisi çocukların ilkokul dönemine hazır bulunuşluklarını artırmaktır (Kildan, 2010; Özkubat, 2013). Okul öncesi dönemle çocuklar hem bilişsel açıdan hem de fizyolojik açıdan bu döneme hazırlanır (Yaşar ve Aral, 2010).

Okul öncesi eğitim programı hazırlamak için dikkat edilmesi gereken bazı temel unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar; ihtiyaçları ve hedefleri belirleme, içeriği oluşturma, öğrenim ve öğretimi belirleme; tüm bunların neticesinde kullanılacak olan değerlendirmeleri ve değerlendirme yöntemlerini belirlemedir (Özaydın ve Çolak, 2011; Sapsağlam, 2013). Okul öncesi eğitim programları hazırlanırken, içinde bulunulan toplumun kültürel özellikleri dikkate alınmalı ve ihtiyaçlar net bir şekilde belirlenmelidir (Erkuş ve Yazar, 2013). Bu aşamadan sonra okul öncesi eğitim programlarının temel öğeleri (hedef, içerik, öğretim, değerendirme) hazırlanmalıdır. Bu aşamada sırasıyla şu sorulara cevap aranacak şekilde hazırlık yapılabilir; "Hedefler için; bireylere ne amaçla eğitim veriyoruz? İçerik için bireylere ne öğretmek istiyoruz? Öğrenme ve öğretme için; Çocuklara nasıl öğretelim? Değerlendirme aşaması için de tüm eğitim sürecinin sonucunda ne kadar öğrenildi?" (Yüksel ve Sağlam, 2012). Programlar hazırlanırken eğitim programının, çocuklara sosyal yeti kazandırma, içinde bulunulan kültür ve farklı kültürler hakkında bilinçlendirme, iletişim yetilerini desteklemede ve çocukların bilişsel gelişimini artırma hususlarında etkili olması dikkat edilmesi gereken hususlar içerisindedir (Büyüktaşkapu, Çeliköz ve Akman, 2012).

2.1 KKTC'de Okul Öncesi Eğitim

KKTC'de 1975 yılında toplanan I. Millli Eğitim Şurasında okul öncesi eğitim konuşulmuş ve okul öncesi dönemdeki çocukların (3 yaş) eğitiminden Eğitim Bakanlığı'nın sorumlu olduğu ifade edilmiştir. Daha sonra 1886 yılında yürülüğe giren yasa ile çocukların okul öncesi eğitime tabii tutulmaları zorunlu kılınmış ve 2004 yılında da ilköğretim başlangıcından önce öğrencilerin bir yıl okul öncesi eğitime katılmalarından bahsedilmiştir (MEBa, 2004; Yıldızlar ve Kargı, 2010; Büyükkarcı ve Ünüsan, 2012; Erman, 2016; Şenyurt ve Önal, 2019).

KKTC'nin kültürel yapısı gereği ve sürekli göç alıyor oluşu özellikle farklılıklara saygı duyabilen, iletişimi güçlü bireyler yetiştirmede etkili gerekçelerden birisidir. Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi eğitimi devlet veya özel okullarda yürütülebilmektedir (İmgel, 2008; Coşar, 2014; Gökmenoğlu ve Köleksiz, 2019). Kıbrıs'ta okul öncesi eğitim alanında ilk çalışmaların 1960'lı yıllara dayandığı, bu tarihte Lefkoşa'da ilk resmi okul öncesi merkezinin açıldığı, 1962 yılında Gazimağusa'da ve sonrasında Lefke ile Erenköy'de okul öncesi eğitim merkezlerinin ilk örneklerinin görüldüğü litaratürde yer alan bilgiler içerisindedir (Cicioğlu, 1983). Yakın geçmiş sayılan 1982 – 1983 yılları arasında okul öncesi eğitim veren kurumların sayılarına bakıldığında devlet ve özel olarak toplam 26 okul olduğu görülmekteydi. Daha sonra 1985 yılına gelindiğinde bu rakamın 33'e çıktığı görülmektedir. Milenyum yıllarına yaklaşırken okul öncesi eğitime katılan öğrenci %59 iken, 2008 yılı itibariyle bu oranın %80'lere çıktığı görülmektedir. Bu veriler okul öncesi eğitime katılımın zaman içerisindeki artışını göstermektedir (Öztürk, 2011; Özder, Konedralı ve Sabancigil, 2013). Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi öğretmeni yetiştirme görevi 1937 yılında kurulmuş olan "Atatürk Öğretmen Akademisi" tarafından üstlenilmiştir. Öğretmenler Yasası'nın 16. Maddesine dayanarak okul öncesi dönemde devlet okullarında öğretmenlik yapmak isteyen bireylerin Atatürk Öğretmen Akademisi'nden mezun olmuş olması gerekmekteydi (Özer, Konedralı ve Sabancıgil, 2013; Yazıcı, 2017; Özer, 2019). Okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenler önceleri, yalnızca Lefkoşa'da bulunan Öğretmen Akademesi'nde yetişirken, artık Kuzey Kıbrıs'ta üniversiteler bünyesinde açılan Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde alanda yeterli ve nitelikli öğretmen yetiştirme amacıyla eğitime devam edilmektedir (Yalçın ve Özgen, 2017).

KKTC sınırları içerisinde birçok ülkede olduğu gibi öğretmenin vasıfları ve görevleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirtilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin esnek, bireysel farklılıkları gözetebilen ve bu farklılıklara göre ortamı organize edebilen bireyler olmalarının gerekliliği ifade edilmektedir

(Toran ve Akkuş, 2016). Okul öncesi öğretmenlerin özellikleri belirten araştırmaların yanı sıra güncel bir çalışma da Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası tarafından yürütülmüştür. Sendika tarafından yürütülen bu çalışmada Kuzey Kıbrısta okul öncesi döneme yönelik sorunların ve çözüm önerilerinin bulgulanması amaçlanmıştır (Tacman, 2010; Dağlı, 2013). Alınan dönütler okul öncesi eğitime yönelik bir daire kurulması, öğretmenlerin yasal haklarının daha belirgin hale getirilmesi, eğitim materyalleri hazırlanırken farklılıkların göz önünde bulundurularak ayrımcılığın önüne geçilmesi, yeterli öğretmen istihamının sağlanması ve psikolojik destek ve özel eğitim öğretmenlerinin de okullarda paydaş olması temalarına ulaşılmıştır. Ulaşılan bu bulgular, günümüzde öğretmenlerin KKTC okul öncesi eğitimi ve eğitim programlarıyla ilgili gelişmeleri destekleyebilecek bilince sahip olduklarını da göstermektir (KTÖS, 2019). Okul öncesi eğitiminin başarıya ulaşmasında en önemli rol sahipleri arasında öğretmenler yer almaktadır.

2.2 KKTC'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları

KKTC' de farklı sebepler doğrultusunda eğitim sisteminin gerekli gelişmeyi hızlıca gösteremediği görülmektedir (Toran ve Akkuş, 2016). Fakat son yıllarda Dünya genelinde ve Türkiye'de gerçekleşen gelişmeler doğrultusunda KKTC'de kullanılan okul öncesi eğitim programlarında gerekli güncellemeler ve iyileştirmeler yapılmakta olduğu söylenebilir (Yalçın, ve Özgen, 2017). Ülke sınırları ve imkânlarıyla doğru orantılı, kültürel farklılıkların gözetilebilmesi, gelişimi çok yönlü destekleyebilme ve uzun süreli eğitim programı oluşması gerekçeleriyle 2016 yılında güncel eğitim programı yayınlanmıştır. Yayınlanan programda KKTC'de uygulanan okul öncesi eğitimin amaçları şu şekile sıralanmıştır; okul öncesi dönemde yer alan çocukların gelişimini desteklemede bütüncül bir yol izlenmesi, çocuklara problem çözme, dili düzgün kullanma, sorgulama, sağlıklı olma, iletişim kurma, farklılıkları anlayabilen ve saygılı bireyler yetiştirmek (Kiraz ve Sıddık, 2018; Toran, 2016).

KKTC'de Okul Öncesi Eğitim Programının 2016 yılında hazırlanmasına kadar geçen süreçte, Türkiye'den iktisap edilen programlar uygulanmıştır (MEBa, 2004). Daha sonrasında 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Doğu Akdeniz Üniversitesi işbirliği ile birlikte düzenlenen 'Temel Eğitim Programı Geliştirme Projesi' kapsamında geliştirilen okul öncesi eğitim programı çok büyük bir ölçüde, çağın ihtiyaçları doğrultusunda ilk program olarak çıkartılmıştır. KKTC Okul Öncesi Eğitim'de, son çıkarılan program ise yine 2016 yılında Temel

Eğitim Programları Geliştirme Projesi kapsamında hazırlanan 'Okul Öncesi Eğitim Programı'dır. Programın, hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeye göre düzenlenmiş olduğu, bu çağdaki çocuğun ihtiyaçlarına dikkat edildiği; bu ihtiyaçların nasıl kazandırılacağına dair her yönden yararlı bir program şeklinde ortaya konulduğu program metninde yazarlar tarafından belirtilmektedir (MEB[b], 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı). Konu edilen bu programdaki temel hedeflere ilk bakışta; iyi olma halinin desteklendiği, mutlu, topluma uyum sağlayabilen, düşünebilen, sorgulayan ve çevresinin bilincinde olan çocuklar yetiştirilmesinin hedeflendiğinin gözlemlendiği söylenebilir.

2.3 KKTC'deki 2016 Okul Öncesi Eğitim Programı ile İlgili Araştırmalar

KKTC 2016 Okul Öncesi Eğitim Programının hazırlanması süreci ile ilgili araştırmaya hiç rastlanmamıştır. KKTC'de, Okul Öncesi Eğitim Programı ile bağlantılı az sayıda araştırma yapılmıştır ve yürütülen çalışmaların örneklem grubunun genel olarak çocuklar, aileler ve öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

KKTC' de okul öncesi eğitimle ilgili Günsel (1994) tarafından yürütülen araştırmada, Kuzey Kıbrıs sınırları içerisinde yenilikçi bir okul öncesi eğitime ve eğitim programına duyulan ihtiyacı ortaya koyulmuştur. KKTC'de eğitim sorunlarıyla ilgili araştırma sayısının sınırlı olduğu ve Günsel tarafından yapılan bu araştırmanın bir ilk niteliğinde olduğu Erden ve Erden (2019) tarafından aktarılmaktadır.

Öztürk tarafından 2011 yılında yürütülen bir çalışmada okul öncesi eğitiminde devlet ve özel okullarda aktif olarak görev yapan 110 katılımcının okul öncesi eğitim ve öğretiminde ailenin rolü ve katılımın etkileri öğretmenlerin görüşleri üzerinden incelenmiştir. Araştırma sonucunda oluşturulan eğitim programlarının ailelerin katılım sağlayabileceği şekilde düzenlenmesi önerilmiştir.

İyikalp tarafından KKTC'de, 2012'de öğretmen görüşleri alınarak yürütülen çalışmada; okul öncesi dönemde öğrencilere verilen matematik eğitimi teması içerisinde, öğreticiler tarafından uygulanan metodlar incelenmiştir. Araştırma devlet ve özel okullarda görev alan 73 öğretmenin konuya ilişkinin görüşlerinin incelenmesi ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul öncesinde uygulanan matematik öğretiminin çağdaş yöntemlere uyum sağlamadığı ve bu sebeple matematik eğitiminin okul öncesi eğitim programları dahilinde yenilikçi yaklaşımlar dikkate alınarak tekrar hazırlanması gerektiği

ifade edilmiştir. KKTC' de Mart 2005'de toplanan IV. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlar da okul öncesinde ailenin olumlu rolünü göz önüne koyarak, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (MEBb, 2016).

Işık tarafından 2015 yılında yürütülen Öztürk'ün araştırmasına benzer bir çalışmada ise 2013 yılına ait okul öncesi eğitim müfredatının uygulanışı öğreticilerin görüşleri doğrultusunda incelenmiş ve araştırma sonucunda öğreticilerin ailelerin sürece dahil edilmesini biraz zor bulduğunu fakat programın öğretmenler adına anlaşılır ve uygulanabilir olduğu saptanmıştır. Özdemir[b] 2015'de okul öncesi dönemde bilişsel gelişimin incelendiği bir çalışma ortaya koymuştur. Bu çalışma "Kıbrıs'taki Geleneksel Çocuk Oyunlarının Kübik Öğretim Programı Temelinde Okul Öncesi Eğitim ve Bilişsel Gelişim Kazanımlarıyla İlişkilendirilmesi" adlı çalışmadır. Çalışma sonucunda araştırmacı oyunlar içeren bir program önermiş ve bunun bilişsel gelişimi destekleyeceğini ifade etmiştir. Kübik yaklaşım eğitim programının çok boyutlu olması anlamını taşır (Çetintaş, Burun, Türk ve Tamer, 2018). Özdemir'e göre kübik yaklaşımlı bir program hazırlanırken göz önüne alınacak unsurlardan bazıları; ''edinilmesi gereken kazanımlarda seviye ve bunların sıralanışı, öğretmenin programı uygulama yeterliliği, öğrenme alanlarında yoğunlaşılması gereken noktalar, öğretmenlerin yazılı materyallere programdan daha çok değer vermesi ihtimali, ülke politikasının önem verdiği metodoloji ve savunduğu ideoloji gibi maddelerdir''.

Yakar (2016) tarafından yürütlen başka bir çalışmada ise 'yaşamsal eğitim programları' hakkında bilgi verilmiş, iyi bir eğitim programının genel niteliklerinden bahsedilmiştir. Bu çalışmada eğitim programlarının geliştirilirken nereden başlanmasına karar verilmesi gerektiği, ihtiyaç analizlerinin program planınını şekillendireceği ve programın geliştirilmeden önce belli bir yaklaşıma göre yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde 2017 yılında Çiçek'in Yükseklisans tezi olarak gerçekleştirdiği 'Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Türkçe Bilmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri' isimli araştırmada çok kültürlülük unsurlarının okul öncesi eğitim programları hazırlanırken dikkatle ele alınması gerektiğini vurgulamış ve iyi hazırlanmamış bir programın dil gelişimini olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir.

Sıddık ise 2019'da, devlet okuluna bağlı olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada "2016 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı" kapsamında öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin görüşleri neticesinde, öğretmenlerin programı kullanılabilir olarak

değerlendirdikleri fakat program çıktılarına bağlı olarak düşünüdüğünde, programda yer alan açıklamaları yeterli olmadığını ifade ettikleri görülmüştür.

KKTC sınırları içerisinde okul öncesi eğitimi konu alan çalışmalar incelendiğinde daha çok öğretim yöntemlerinin, aile katılımının ve spesifik alanlardaki öğretim yöntemlerindeki etkili faktörlerin incelendiği görülmektedir (Gürşimşek, 2010; Ogelman, Aytaç, Ahmet, Erdentuğ, Yolaç ve Özbilenler, 2019). Türkiyede ise okul öncesi eğitime yönelik araştırmalar incelendiğinde de benzer nitelikler taşıyan araştırmalar olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra Türkiye'de yürütülen çalışmalarda öğretmenlerin eğitim programına yönelik görüşlerinin incelendiği araştırmaların olduğu da görülmüştür (Aktan ve Akkutay, 2014; Ogelman ve Sarıkaya, 2015). Okul öncesi eğitim programlarında aile katkısının incelendiği araştırmalara bakıldığında çok sayıda araştırma ile karşılaşılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda yürütülen tüm çalışmalarda aile katılımının okul öncesi eğitim programlarının etkililiğinde önemli rolü olduğu saptanmıştır (Çakmak, 2010; Atakan, 2010; Göktaş, 2015; Biber ve Ural, 2016; Ekici, 2017). KKTC'de Sıddık'ın (2019) da dediği gibi pek fazla genel bir eğitim programını ele alan araştırmalar olmadığını; programın hazırlanma sürecinin konu edildiği bir araştırmanın ise hiç bulunmadığı söylenebilir.

2.4 TEPGP kapsamında geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Programı

TEPGP kapsamında geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Programının geliştirilme sürecinde programın temellerinin atıldığı aşamalardan ilki, yani ihtiyaç analizi basamağı tüm paydaşların eşit katılımı ile gerçekleştirilmemiştir. Bu durum sürece ve programın başarısına olumsuz etki ettiğine inanılmaktadır.

Eğitim programlarının üzerinde şekillendirildiği psikolojik, tarihi, felsefi ve toplumsal temeller program geliştiriciler tarafından net bir şekilde tanımlanmaktadır. Bu temellerin ve katılımcıların bu temellere dair bilgi düzeyleri ve inançlarının, amaçlanan eğitim hedeflerine hizmet ettiği, ülke gerçeklerine uygun olduğu ve programın başarısına etkisinin olumlu yönde olduğuna inanılmaktadır.

Program geliştirilirken geçmişten ve programın geliştirildiği dönemden kaynaklı sınırlılıklarla karşılaşılmıştır. Karşılaşılan sınırlılıklar program geliştirme sürecini olumsuz etkilemiştir.

Program dört yılda tamamlanmıştır ve hazırlık süreci için geçirilen zaman dilimi iletişim kopukluğu ve motivasyon eksikliğine sebep olarak süreci olumsuz etkilemiştir. Programın içeriğinden ziyade hazırlık sürecinde, yani program geliştirme sürecinde iyileştirmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim

programının değerlendirilmesinin önemi, program geliştirme sürecinin en az ilk aşaması kadar önemli olan değerlendirme aşamasının gerçekleştirilmesi gerekliliğine, değerlendirme yapılmamasının programın başarısına etkisinin olumsuz yönde olduğu söylenebilir.

2.5 Program Geliştirme

Eğitim programları geliştirilirken; ülkenin tarihi ve geçmiş yaşantıları programlara etki eder. Eğitim programı geliştirenler, toplumun her alanda ihtiyaç ve problemlerini analiz etmelidirler ki geleceğe dönük gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarından olumlu sonuçlar elde edilebilsin. Çünkü eğitim programlarının, geçmiş yaşantılardan etkilendiği gibi, gelecekteki toplumsal yaşantılar da eğitim programlarından etkilenir (Arı, 2015; Özdemir[c], 2009). KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesinden, gözetlenmesinden ve denetimlerinden sorumludur ve proje çalışanları biraraya gelirken sağlanan işbirliğinin, sürecin ilerleyen aşamalarında verimli devam etmesi ve işbirlikçi ortamın oluşturulması üretilenin başarılı olma olasılığına katkıda bulunmalıdır (KKTC MEB[c], trh yok; Tatık ve Ayçiçek, 2020). Bilimsel araştırmalara göre; programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin program geliştirme sürecine aktif katılımı ve geliştirilen yeni programa karşı olumlu tutumu, programın sağlıklı bir şekilde uygulanmasına ve hedeflenen program çıktılarına ulaşılmasında önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin program geliştirme sürecine katılımını 'söz sahibi' olarak yaşanan problem ve ihtiyaçları aktarabilme isteklerinin güdülediği ancak çalışma şartlarından dolayı bu sürece aktif olarak katılamayarak uzmanlar tarafından merkezde geliştirilen ulusal düzeydeki programlara karşı olumsuz tutum sergileyebildikleri ortaya çıkarılmıştır (Yüksel, 1988). Programlar geliştirildiğinde bu çalışmaların başarılı olabilmesi için öğretmenlerin programı çok iyi kavramaları ve benimsemeleri gerekmektedir (Düzgün, 2011). Tyler'a göre etkili bir program geliştirmenin ilk aşaması ihtiyaç analizinin gerçekleştirilmesi ve karşılaşılabilecek sınırlılıkların saptanmasıdır (Çekin, 2003). Araştırmacı, karşılaşılan sınırlılıkların önceden tespit edilmesi ve önleme-iyileştirme çalışmalarının yapılması durumunda program geliştirme sürecinin daha verimli olacağına inanmaktadır. Program geliştirme süreci boyunca yaşanan sınırlılıkların geliştirilen programa olumsuz etkisinin olduğu düşünülmektedir. Varış'ın da (1996) belirttiği gibi program geliştirme bir süreçtir ve bu süreçte karşılaşılan sınırlılıkların giderilmesi eğitim programlarının işlevselliğini ve de verimliliğini artıracaktır.

Program geliştirme aslında kesintisiz devam etmesi gereken ve sürekli iyileştirmelerle meydana gelen ihtiyaçları karşılayan, değişen toplum ve ülke yapısına uyumlu hale getirilen, uygulamada ortaya çıkan eksiklikleri gideren bir süreçtir. Akademisyenler, araştırmacılar ve program geliştirme uzmanları, program geliştirmeyi bir süreç olarak ele almakta ve bu faaliyetlerin Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşturulacak sürekli komisyonlar aracılığıyla eğitim programı ile ilgili tüm paydaşların işbirliğinde yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Düzgün, 2011). Etkili bir program geliştirme sürecinin genel olarak aşamaları; ihtiyaçların analız edilmesi, programın tasarlanması, denenmesi, değerlendirilmesi, düzeltilmesi ve tekrar tekrar değerlendirme-düzeltme işlemlerinin yapılmasıdır (Düzgün, 2011; Özdemir[c], 2009; Sapasağlam, 2013). Sürekli ve dinamik bir süreç olan program geliştirmenin en az hazırlık aşaması kadar değerlendirme aşamasının da önemli olduğu ve her değerlendirmenin aslında bir sonraki geliştirilecek eğitim programının hazırlık sürecini teşkil ettiği; bu bağlamda geliştirilen eğitim programının değerlendirme çalışmalarının yapılmamasının program geliştirme çalışmalarını ve programın uygulanmasını olumsuz etkilediğine inanılmaktadır.

Tablo 1: TEPGP Programı

		Katılımcı Sayısı
Programın Temelleri ile-ilgili Görüşler	MEB ve DAÜ işbirliği öncülüğünde	9
	Gönüllü katıldı	4
	Davet edildi	3
	Projeyi geliştirdi	2
	KKTC'nin kendine özgü program ihtiyacı olması	9
	Proje çalışanlarının geliştirilecek programlara göre (Okul Öncesi Programı ve İlköğretim Programı) komisyonlara ayrıştırılması ve program geliştirme ile ilgili eğitimlerin alınmasından sonra çalışmalara başlanması	4
	İhtiyaç analizinin gerçekleştirilmesi, programın felsefi, sosyolojik, psikolojik temellerinin belirlenmesi ve program çerçevesinin benimsenen ilkelere göre çizilmesi	5
	Esnek program	5
	Çağdaş yaklaşım	4
	Çokkültürlülük ve ülke kültürüne uygunluk	4
	Evrensel nitelikli	3
	Eklektik yaklaşım	3
	Bireysel Farklılıklara önem	3

	Öğrenci merkezli	3
	İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık Felsefesi	1
	Karma Öğrenme Yaklaşımı	1
	KKTC Anayasası'na ve politik ilkelere uygun	1

SONUÇ

3.0 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşler

2019 yılında Özkoşar'ın gerçekleştirdiği 'Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okul öncesi eğitim programlarının uygulanabilirliğine yönelik görüşleri' isimli araştırmasında elde edilen bulgular tarafından da desteklenmekte ve doğrulanmaktadır. Bu tür araştırmaların daha kapsamlı gerçekleştirilmesi ve yetkililer tarafından dikkate alınması önerilmektedir. Program geliştirme sürecine hazırlık aşamasında ihtiyaç ve sınırlılık analizleri bilimsel yöntem ve araç-gereçlerle gerçekleştirilmelidir. Eğitim programı sürecine aileler, eğitim araştırmacıları, müfettişler, okul müdürleri, öğretmenler vb. eğitimle ilgili kişiler sürecin her aşamasına aktif olarak dâhil edilmelidir.

Öğretmenlerin çalışma şartları ve nitelik tanımları iyileştirilmeli; aldıkları eğitimin işlevselliği gözden geçirilmelidir. Eğitim programları geliştirme sürecinin her aşamasında yetiştirilen çocukların birey olduğu ve toplum içerisinde yaşadıkları unutulmamalı; geliştirilen programların işlerliği değerlendirilmeli, eksiklikler giderilerek günün ihtiyaçlarına uyumlu şekilde programlar güncellenmelidir. Araştırmacılar program geliştirmede hazırlık sürecine dair bilimsel çalışmalar yapmalı ve bu süreçte karşılaşılan her türlü olay ve olguyu bilim dünyasına aktarmalıdır.

Tablo 2: Programın Geliştirilmesinde Karşılaşılan Sınırlılıklara Dair Görüşler

	Görüşler	**Katılımcı Sayısı**
Programın Geliştirilmesinde Karşılaşılan Sınırlılıklar	Geçmiş kaynaklı sınırlılıklar vardı	4
	Projenin gerçekleştiği dönem kaynaklı sınırlılıklar vardı	9
	Geçirilen zaman programı olumlu etkiledi	5
	Geçirilen zaman programı olumsuz etkiledi	7

Projeler gerçekleştirilirken kurumlar ve bireyler arasındaki işbirliği ve koordinasyonun, proje çalışmalarında olumlu etkiye sahip olduğu ve proje ça-

lışmalarının başarıya ulaşma ihtimalini artırdığı bilinmektedir. İşbirlikçi ortamın kurulması ise proje yürütücüsü kurumlar tarafından sağlanmalıdır. Proje çalışanlarının seçiminde gönüllülük, etkili iletişim becerileri, işbirlikçi tutum, çalışma isteği, kendini geliştirmeye açık olma vb. özelliklere dikkat edilmesi ise projelerin başarılı olmasında önem arz etmektedir (Tatık ve Ayçiçek, 2020). Eğitim programlarının işlevsel olabilmesi ise sistemli, koordine ve bilimsel bir yaklaşımla geliştirilmelerini gerektirmektedir (Özdemir[c], 2009). Bir program geliştirme ya da var olan bir programı yenileme kararı verebilmek için ülkenin ve toplumun ihtiyaçları analiz edilir ve programlar bu ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilir (Çekin, 2003). Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri, eğitim sistemlerine ve eğitim politikalarına bağlıdır (Yakar, 2016). Eğitim programları ülkelerin gelişmeleri, nitelikli insanlar yetiştirebilmeleri, kendi kültürüne özgü değerlerin ve toplumsal yapısının sürekliliğini vb. amaçları sağlamak için geliştirilirler ve geliştirilen program bu değişkenlerle tutarlı olmazsa işlevselliğini kaybeder (Özdemir[c], 2009).

Tablo 3: Program Geliştirmede Değerlendirmeye Dair Görüşler

		Görüşler	**Katılımcı Sayısı**
Program Geliştirmede Değerlendirme		Programda iyileştirilebilecek hususlar var	9
		Programda iyileştirilebilecek hususlar yok	0
		Programın uygulanması ile ilgili iyileştirmeler gerekli	8
		Programın içeriği ile ilgili iyileştirmeler gerekli	1
		Program değerlendirilmedi ve kapsamlı bir değerlendirme gereklidir	9

Programların oluşturulmasında ilk adım program geliştirmeye iken eksikliklerin farkına varılması; nelere ihtiyaç duyulduğunun ve program geliştirme sürecinde sınırlılıkların analiz edilmesidir (Çekin, 2003). Daha sonra ise programın tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamaları gerçekleştirilir (Demirtaş, 2017). Bu aşamalar ilerlerken gerçekleştirilen işlemlerin tür şekil vb. özellikleri birçok farklı değişkene göre seçilen program geliştirme modelleri doğrultusunda farklılaşabilir ancak verimli bir program geliştirebilmek için tüm paydaşların sürecin her aşamasına katılımı önemlidir (Demirel[a],

2007; Fer, 2019; Kahramanoğlu, 2017). Çağdaş eğitim programlarının birçoğunda öğrencinin akademik gelişiminden ziyade duyuşsal, duygusal, psiko-motor gelişimleri ön plana alınır ve öğrenci merkezli programlar geliştirilmiş olur (Ergün ve Özdaş, 1997; Ataünal, 2013). Eğitimde çokkültürlülük; değişen ülke ve toplum yapısında kültür farklılıklarını da göz önüne alarak, ülke kütürüne uygun, ülkenin ihtiyacı olan ve yetiştirmek istediği niteliklerde bireyler yetiştirmesine olanak sağlayan bir yaklaşımdır (Polat ve Kılıç, 2013). Daha sonra ise programın evrenselliği, eklektik bir yaklaşıma sahip olduğu, bireysel farklılıklara özel önem verildiği ve öğrenciyi merkeze alan bir yapıya sahip olduğu dile getirilmiştir. Evrensel nitelikte programlar 1820'li yıllarda önem kazanmaya başlamış ve her bireyin farklılıklarına rağmen eşit değerde olduğu fikrine dayandırılmıştır (edt. Arı, 2015). Eklektik yaklaşım birçok farklı kuramın birlikte ve birbirleri ile uyumlu şekilde eğitim ve öğretim çalışmalarında kullanılmasıdır. Bu yaklaşımda çocukların bireysel ihtiyaçları göz önünde tutularak kuramlar konusunda tekilcilikten ayrılma söz konusudur.

Kaynakça

17/1986 KKTC Milli Eğitim Yasası, 1986) (10/1987, 40/1992, 53/2002 ve 55/2006 sayılı Yasalar ile değiştirilmiş ve birleştirilmiş şekliyle. Erişim adresi: http://mtod.mebnet.net/sites/default/files/ozelokulDershaneler.pdf

Aktan, O. ve Akkutay, Ü. (2014). *OECD Ülkelerinde ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitim*, Asya Öğretim Dergisi, 2(1), 64-79.

Altay, S. (2011). *Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Milli Eğitim Şuralarinda Okul Öncesi Egitimi ve Bugünkü Durumu,* Özet. e-Journal of New World Sciences Academy, 6(1), 660-672.

Arı, A. (Ed.), (2015). Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar. Eğitim Yayınevi.

Aydın, O., Bülent, M. A. D. İ., Alpanda, S., ve SAZCI, A. (2012). *MEB Okul Öncesi Eğitim Programi'nin Nörogelişimsel Açıdan Değerlendirilmesi,* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 36(36), 69-93.

Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö., ve Altınyüzük, C. A. (2013). *Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerine Ait Içerik Çözümlemesi*, (1974-2009) Eğitim ve Bilim, 38(168).

Bümen, N. T., ve Aktan, S. (2014). *Yeniden Kavramsallaştirma Akımı Işığında Türkiye'de Eğitim Programlari ve Öğretim Alani Üzerine Özeleştirel Bir Çözümleme*, Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(3), 1123-1144.

Büyüktaşkapu, S., Çeliköz, N., ve Akman, B. (2012). *Yapılandırmacı Bilim Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi,* Eğitim ve Bilim, 37(165), 275-292.

Çakmak, Ö. Ç. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(20), 1-18.

Çekin, A. (2013). *Program Geliştirmede Spesifik Yaklaşımlar.* İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2(2), 270-280.

Çetintaş, R., Burun, Z., Türk, C. & Tamer, Ö. (2018). Kübik programın yapısı ve özellikleri. Journal of Educational Reflections (Eğitim Yansımaları Dergisi), 2(2), 11-24.

Cicioğlu, H. (1983). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Eğitim*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16(2). 209-224.

Demirci, S. F. (2011). *Eğitim ve Verimlilik.* Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 141, 14-21.

Demirel[a], Ö. (2007). Eğitimde program geliştirme.

Demirel[b], Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya,* Ankara (25.Baskı).

Demirtaş, Z. (2017). *Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış.* Sakarya University Journal of Education, 7(4-özel sayı), 756-768.

Dilek, H. ve Duman, T. (2014). *2006 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi,* Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 143-158.

Duncan, G. J. ve Magnuson, K. (2013). *Investing In Preschool Programs,* Journal of Economic Perspectives, 27(2), 109-32.

Düzgün, D. (2011). İzmir, Denizli, Aydın Ve Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde Görev Yapan Program Geliştirme Çalışanlarının Fonksiyonu Ve Karşılaştıkları Sorunlar. (Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Erden, H. ve Erden, A. (2019). *Current Problems in Turkish Republic of Northern Cyprus Education System*, Sakarya University Journal of Education, 9 (2), 282-303. DOI: 10.19126/suje.516474.

Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* İstanbul.

Erkuş, S., ve Yazar, T. (2013). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (20), 196-211.

Gülay, H., ve Ekici, G. (2010a). MEB *Okul Öncesi Eğitim Programının Çevre Eğitimi Açısından Analizi*, Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7(1), 74-84.

Gültekin, M. (2013). *İlköğretim Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kavramına Yükledikleri Metaforlar*, Eğitim ve Bilim, 38(169), 126-141.

Günsel, S. İ. (1994). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Okulöncesi Eğitimde Çağdaş Yapılanma Yöntemleri,* Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa. Erişim adresi: http://docs.neu.edu.tr/library/1584412817.pdf

Gürşimşek, A. I. (2010). *Okul Öncesi Eğitime Aile Katilimini Etkileyen Faktörler*, Eğitim Bilimler ve Uygulama, 9(18), 1-19.

Hotaman[a], D. (2010). *Demokratik Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı*, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(1), 29-42.

İmgel, A. (2008). *Gelişmiş, Gelişmekte Olan ve Gelişmemiş Ülkelerin Okulöncesi Eğitim Sistemlerine Yönelik Karşılaştırmalı Değerlendirme,* Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

İnan, H. Z. (2017). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı,* Pegem Akademi, Ankara.

Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri Ve Programı Kullanma Durumları,* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr

Kaya, N. (2012). *Türkiye'nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar ve Ayrımcılık: Kavramsal Çerçeve Ve Temel Sorunlar*, K. Çayır ve M. Ayan Ceyhan, 213-229.

Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası (2019). *Okul Öncesi Eğitimin Genel Sorunları ve Çözüm Önerileri ile Ilgili Okul Öncesi Öğretmenlerinin İhtiyaçlarının Belirlenmesi*, Erişim adresi: htpp:// www.ktos.org

Kildan, A. O. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Bağlaminda; Eğitim Hizmetlerinde Kalite,* Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15(2), 111-130.

Kiraz, A. ve Sıddık, H. (2018). *An Analysis of Science Activities in Pre-School Education Programmes in Northern Cyprus and Turkey/Kuzey Kıbrıs ve Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yer Alan Fen Etkinliklerinin Analizi,* Journal of History Culture and Art Research, 7(3), 18-34.

Köksal, O., Dağal, A. B. ve Duman, Ö. A. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programi Hakkindaki Görüşlerinin Belirlenmesi*, International Journal of Social Science, 46,379-396.

Mack, L. (2010). *The Philosophical Underpinnings Of Educational Research,* Erişim: https://pdfs.semanticscholar.org/9f5f/c9abeb1467d2c0242ddbf6128120c9bcf324.pdf [19.04.2020]

Milli Eğitim Bakanlığı[a] (2004). *Okul Öncesi Eğitim Programı,* Lefkoşa: KKTC. Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Talim Terbiye Müdürlüğü. Erişim adresi: https://www.slideshare.net/CananGrkan/okul-nces-retm-prorami-12150560 72

Milli Eğitim Bakanlığı[b] (2016). *Okul Öncesi Eğitim Programı*, Lefkoşa: KKTC. Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Talim Terbiye Müdürlüğü. Erişim adresi: http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/2016- 2017/Dersler/okuloncesi.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı[c] (*trh yok). Eğitim ve Öğretim Alanındaki Görev ve Sorumluluk.* Erişim adresi: http://www.mebnet.net/?q=node/36

Ozan, C. ve Köse, E. (2014). *Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri*. Sakarya University Journal of Education, 4(1), 116-136.

Özaydın, L., ve Çolak, A. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine ve Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet Içi Eğitim Programına Ilişkin Görüşleri,* Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1(1), 189-226.

Özdemir[b], S. (2015). *Kıbrıs'taki Geleneksel Çocuk Oyunlarının Kübik Öğretim Programı Temelinde Okul Öncesi Eğitim ve Bilişsel Gelişim Kazanımlarıyla Ilişkilendirilmesi,* TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN, 1308-2140.

Özdemir[c], S. M. (2009). *Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi.* Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 126-149.

Özdemir[d], S. M. (2012). *Eğitim Programı Kavramına Ilişkin Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları,* Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5(3), 369-393.

Özder, H., Konedralı, G., ve Sabancıgil, P. (2013). KKTC'de *Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Değerlendirilmesi,* International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 2(2).

Öztürk, E. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa. Erişim adresi: http://docs.neu.edu.tr/library/6299215076.pdf

Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). *Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri.* YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, X(I), 352-372.

Şahin, M., ve Akbaba, S. (2010). *İlköğretim Okullarında Zorbacı Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması,* Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(1), 331-342.

Sıddık, H. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri,* Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa. Erişim adresi: http://docs.neu.edu.tr/library/6726778902.pdf

Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri,* Eğitim Yayınevi, 5. Baskı, Konya.

Tacman, M. (2010). *The Expectations of Teacher Candidates from Atatürk Teacher Training Academy in North Cyprus*, International Journal of Learning and Teaching, 2(1), 1-8.

Taşdemir, A., ve Kuş, Z. (2011). *Yenilenen Ilköğretim Programı ile Ilgili Ulusal Gazetelerde Yayınlanan Haberlerin İçerik Analizi,* Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(1), 155-177.

Tatık, R. Ş., ve Ayçiçek, B. (2020). Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) Yürütücülerinin Proje Deneyimleri Üzerine Nitel Bir Çalışma.

Temel, D. Z. F., ve İmir, D. Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar.

Toran, M., Akkuş ve Gençgel Akkuş, H. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi: KKTC Örneği,* Kastamonu Eğitim Dergisi.

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler,* Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(2), 118-134.

Uzunboylu, H., ve Hürsen, Ç. (2012). *Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi,* Pegem Akademi, Ankara.

Varış, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Yakar, A. (2016). *Geleceğin Eğitimi Üzerine Program ve Tasarım Modeli Önerileri: "Yaşamsal Eğitim Programları" ve "Yaşamsal Öğretim Tasarımları"*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2).

Yalçın, O. M., ve Özgen, B. (2017). *Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarının ve Öz Güven Düzeylerinin Incelenmesi (KKTC)*, Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3(3), 63-80.

Yaşar, M. C., ve Aral, N. (2010). *Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi,* Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(2), 201-209.

Yüksel, S. (1998). *Program Geliştirme Sürecine Öğretmen Katılımı. Kuram ve Uygulamada Egitim* Yönetimi Dergisi, 4(1), 99-106.

Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi.

İŞGALDEN KURTARILAN BATUM'DA SOSYO-EKONOMİK YAPI VE EĞİTİM FAALİYETLERİ

Mustafa BAKAN*

Batum Osmanlı tarihinde *Elviye-i Selâse* olarak adlandırılan üç sancaktan biridir. *Elviye-i Selâse;* Kars, Ardahan (Oltu, Şenkaya ve Olur dahil), Batum (Artvin, Ardanuç, Şavşat ve Borçka dahil) sancaklarına verilen ortak isimdir[1]. Bu bölge sırasıyla XI. yüzyılda Büyük Selçuklu Devletinin; XIII. Yüzyılda Cengiz Han ve İlhanlıların; XIV. Yüzyılda Celayirlilerin, Karakoyunluların ve bu yüzyılın sonunda da Timur'un; XV. yüzyılda ise Karakoyunlu ve Akkoyunluların hâkimiyetleri altına girmiştir. Bölgede Osmanlı hâkimiyeti XVI. yüzyılda kesinleşmiştir[2] Halk arasında *93 Harbi* olarak da bilinen 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı Osmanlı Devleti için tam bir yıkım olmuştu. Bunun üzerine 3 Mart 1878'de Ayastefanos Antlaşması imzalandı. Buna göre, Osmanlı Devleti Rusya'ya ödeyeceği harp tazminatının bir kısmına karşılık olmak üzere Ardahan, Kars, Batum ve Beyazıt sancakları[3] ile Dobruca'yı Rusya'ya bırakmayı kabul etmiştir. Böylece Ardahan, Batum ve Doğu Beyazıt'ın terk edilmesi ile Rusya bütün *Mavera-yı Kafkasya'yı* ele geçirdiği gibi, Anadolu için de büyük bir tehlike teşkil ediyordu[4].

Rusya'nın bu şekilde büyümesine büyük devletlerin karşı çıkması sebebiyle, Ayastefanos Antlaşması'na büyük tepkiler olmuştur [5]. Bu gelişmenin ardından 13 Haziran 1878 Berlin'de bir kongre toplanarak, konular yeniden ele

---

* Dr. Öğr. Üyesi, Hitit Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü.
(Not: Bu çalışma; İşgalden Kurtarılan Batum'da Osmanlı Yönetiminin Kurulması (14 Nisan 1918–30 Ekim 1918) adlı Doktora Tezinden üretilmiştir.)

[1] Kırzıoğlu, M. Fahrettin, Osmanlıların **Kafkas-Ellerini Fethi**, s. XVI.

[2] Uzunçarşılı, İsmail Hakkı, **Osmanlı Tarihi** C. III, Kısım II, Ankara 1977, s. 104-110; Fahrettin Kırzıoğlu, "Kars" Mad**. İslam Ansiklopedisi**, Cilt 6, s. 362.

[3] Karal**,** Enver Ziya, **Osmanlı Tarihi,** C. VIII, s. 64-66.

[4] Şahin, Enis**, Trabzon ve Batum Konferansları ve Antlaşmaları** (1917-1918) , Erzurum 1996, s. XXVI.

[5] Karal, **Osmanlı Tarihi**, C.VIII, s. 64-66.

alınmış olup, Kongrenin kararına göre Kars, Ardahan ve Batum Rusya'ya verilecek, Doğu Beyazıt Osmanlı Devletine iade edilecektir. Ayrıca Rusya Batum'da askeri tesisler yapmayacaktı.[6] Berlin Kongresi ile Osmanlı Devleti büyük toprak kayıplarına uğramıştır. Kongre sonunda Mavera-yı Kafkasya sınırında büyük değişiklikler olmuş, Ruslar Batum'un tarafsız bir liman olacağını taahhüt etmesine rağmen, bir süre sonra burasını müstahkem bir deniz üssü haline çevirmişlerdir.[7]

Osmanlı Devleti 1914 yılında başlayan Dünya Savaşında Mavera-yı Kafkasya'da kaybetmiş olduğu topraklarını ele geçirmeyi planlamıştı. Fakat Kafkas cephesindeki gelişmeler Osmanlılar açısından müspet sonuçlar vermiyordu. Bu savaşta Ruslar Mavera-yı Kafkasya'nın batı kısmından saldırıya geçerek 16 Şubat 1916'da Erzurum, daha sonra Bitlis ve Muş'a girmişlerdir. Bu suretle Ruslar Doğu Anadolu'da da geniş ölçüde toprak elde etmişlerdir.[8]

Rusya'nın cephelerdeki bu başarılarına rağmen, iç durumu hiç de iç açıcı değildi. Rusya'da savaşın içinde bir ihtilal patlak verecek, bunu 7 Kasım 1917'de Bolşevik ihtilali takip edecektir. 8 Kasım 1917'de Lenin tarafından hazırlanan ve Sovyet tarafından kabul edilen bir barış bildirgesi yayınlandı. Devletlerin hükümetlerinden çok halklarına hitap eden bu bildirgeye göre harp halinde bulunan bütün devletlerin *ilhaksız, tazminatsız, adil bir barış* imzalamaları isteniyordu.[9] Bu durum Bolşevik Rusya'nın savaşa devam etmeyeceğinin bir göstergesi idi. Nitekim Bolşevikler 3 Mart 1918 tarihinde Brest-Litovsk antlaşmasını imzalayarak I. Dünya Savaşı'ndan çekilmişlerdir. Osmanlı Devleti bu antlaşmadan bir hayli kârlı çıkmış, Doğu Anadolu'da Rus işgalindeki bölgeleri kurtardığı gibi, 93 Harbiyle kaybettiği Elviye-i Selâse'nin de kurtarılması umudu doğmuştur.

Brest-Litovsk Antlaşması ve Elviye-i Selâse

7 Kasım 1917 tarihinde Bolşevikler Rusya'da idareyi ele geçirdikten sonra *Barış Taarruzu'*na girişmişler ve Almanya ile müzakerelere başlamak için müracaatta bulunmuşlardı. Uzun müzakereler ve tartışmalardan sonra, nihayet

---

[6] Karal, **Osmanlı Tarihi**, C.VIII s. 77; Akdes Nimet Kurat**, Rusya Tarihi**, **Başlangıcından 1917 ye Kadar**,Ankara 1987, s.356.
[7] W.E.D., Allen-Paul Muratoff, **Kafkas Harekatı, Türk-Kafkas Sınırındaki Harplerin Tarihi, 1828-1921**, Ankara 1966, s. 206.
[8] Kurat, Akdes Nimet, **Rusya Tarihi**, **Başlangıcından 1917'ye Kadar** s. 420-421.
[9] Kurat**, Rusya Tarihi...**, s. 329.

3 Mart 1918 tarihinde Brest-Litovsk antlaşması imzalandı. Bu anlaşma gereğince Ruslar, Doğu Anadolu'da işgal ettikleri yerleri 1914 sınırına kadar boşaltmakla kalmayacaklar, aynı zamanda 1878 Berlin antlaşması ile elden çıkan *Elviye-i Selâse'*yi de belli şartlar altında Türkiye'ye bırakacaklardı.[10]

Bolşevik hükümetinin Brest-Litovsk barışından sonraki Doğu Anadolu ve Elviye-i Selâse'nin özellikle güvenliği konusundaki taahhütlerini yerine getirmemesi üzerine, söz konusu olan yerlerin Türk kuvvetleri tarafından kurtarılmasından başka çare kalmadığı anlaşılmıştır. Bunun üzerine Harbiye Nâzırı ve Başkumandan vekili Enver Paşa tarafından gerekli emirler verilerek, Doğu Anadolu'nun Türk askeri tarafından kurtarılmasına girişilmişti. Türk askerleri Ermeni mukavemetini kırarak, süratle doğuya doğru ilerlemeye başladılar. 13 Şubat 1918 tarihinde Erzincan, 12 Mart 1918 tarihinde de Erzurum düşman istilasından kurtarılarak 1914 Türk-Rus sınırına ulaştılar[11]. Böylece sıra *Elviye-i Selâse'*nin kurtarılmasına gelmişti.

14 Nisan 1918 tarihinde Türk kıtaları, Gürcülerin mukavemetini kırarak, Batum sancağını geri aldılar. 25 Nisan 1918 tarihinde de Kars sancağı ve kalesi Türk askerleri tarafından geri alınarak burada 40 yıl 5 ay ve 25 gün süren Rus idaresine son vermiş oldu. Bu suretle *Elviye-i Selâse* tekrar Türk idaresine geçmiş oldu. 1828'de Rusların eline geçen ve 1829 Edirne barışı ile Rusya'ya bırakılan Ahılkelek ve Ahıska Müslüman halkı da Bolşeviklerin ilân ettikleri *kendi mukadderatlarını tayin* haklarından faydalanmak istemişler ve Osmanlı hükümetine müracaat etmişlerdi. Bu suretle Brest-Litovsk antlaşması gereği 1918 ilkbaharında yalnız 1877/1878 sınırlarına varılmakla kalınmamış, aynı zamanda bölge halkının arzusu üzerine 1828 sınırına da ulaşılmıştı[12].

Brest-Litovsk antlaşmasının 4. Maddesi[13] uyarınca, Ruslar Elviye-i Selâse'den çekilecekler ve burada halk oylaması yapılacaktı. Anlaşma gereğince Batum, Ardahan ve Kars sancakları halkının komşu hükümetlerle ve bilhassa Osmanlı hükümeti ile anlaştıktan sonra kendi mukadderatlarını tayin etmeleri için referanduma müracaat edeceklerdi[14].

---

[10] Ender Gökdemir, **Cenub-i Garbi Kafkas Hükümeti**, Ankara 1989, s. 15.
[11] **Tanin,** 25 Mart 1334 / 1918, No: 3346.
[12] Gökdemir, **Cenub-i Garbi Kafkas Hükümeti,** s. 19.
[13] **Tanin**, 7 Mart 1334/1918, No. 3318.
[14] **Vakit,** 4 Mayıs/1334/1918, No.195.

Halk oylaması için hazırlıklar 1918 Temmuz ayında tamamlandı. Oylamada 19 yaşını bitiren erkekler oy sahibi olacaklardı. Oylamayı yapacak komisyonlar da tespit edilmiş, *evet* ve *hayır* tercihini ifade etmek üzere iki renkli pusula hazırlanmıştı[15].

Batum şehrinde oylama 14 Temmuz 1918 günü yapılmış olup, buna göre şu netice alınmıştır. Oy verme hakkına sahip kişi (erkek) sayısı 4.312'dir. Bunlardan, 2669'u evet, 160'ı hayır, 1483'ü de çekimser kalmıştır[16]. Elviye-i Selâse'de yapılan halk oylamasının toplam sonucu şöyledir. Bölgede 138.582 Müslüman ve 23.326 gayrimüslim olmak üzere toplam nüfus 161.908 kişiden ibarettir. Bunlardan oy kullanabileceklerin sayısı 87.263 kişi olarak tespit edilmiş olup, 85.129 kişi evet, 441 kişi hayır oyu verirken, 1.693 kişi de çekimser kalmıştır[17].

Batum'un Vilayet Oluşu

15 Ağustos 1918 tarihinde yayınlanan Hatt-ı Hümayun ile Elviye-i Selâse'nin, Anavatana ilhakı tamamlanmıştı. Bunun üzerine bölgede idari yapılanma ve yönetimin kurulması için çalışmalar başlatılmış, arkasından *Batum Vilayeti* kurulmasına karar verilmiştir. Haziran ayında bölgenin haritası çıkarılmış ve vilayet sınırları konusunda çalışmalar yapılmıştır. Dahiliye Nezareti 9 Haziran 1918 tarihli bir yazı ile Batum, Ardahan ve Kars Havalisinin 93 muharebesinden önceki hudutlarına ve bu hudutların kuzey ve doğu yönlerine tesadüf eden bölgenin yayınlanmış haritasından iki nüshanın gönderilmesini Karargah-ı Umumiye Harita Şubesi Müdürlüğünden istemiştir[18]. 1918 Eylül ayı başlarında Batum Vilayeti oluşturmakla ilgili bir kanun layihası hazırlanarak sadarete sunulmuştur. Söz konusu kanun tasarısına göre Batum vilayeti şu şekilde oluşturulmaktaydı: Batum, Kars, Ardahan ve bunlara bağlı yerlerde özel idareleri bağımsız olmak üzere, Batum ve Kars sancakları ve mülhakatından oluşan birinci sınıf Batum vilayeti teşkil edilmiştir. Batum livası, birinci sınıf, Orta-Batum, Çürüksu, Borçka, Maradit, Aşağı Acara, Yukarı Acara, Artvin, Ardanuç, Şavşat kazaları ile birinci sınıf otuz beş nahiyeden oluşmaktaydı. Kars livası ise: Bi-

[15] Kurat, **Türkiye ve Rusya**, s. 491.
[16] **BOA, DH. İ / UM,** 20-19/13-21.
[17] **BOA, DH. İ / UM**, 20-19/13-21; **Vakit**, 21 Temmuz 1334/1918**; Ati**, 16 Ağustos 1334/1918, No: 225; **Tanin,** 16 Ağustos 1334/1918, No. 3477.
[18] **BOA, DH. İ/UM**, 20-19/13-7; **BOA, DH. İ/UM**, 20-19/13-25.

rinci sınıf, Ardahan, Göle, Çıldır, Nefs-i Kars, Şorakil, Akbaba, Zaraşad, Sarıkamış, Horosan, Kağızman, Nahcivan, Oltu, Tavaşkerd ve Posof kazaları ile yine birinci sınıf altmış beş nahiyeden oluşmaktadır[19].

Batum'da Sosyo-Ekonomik Yapı ve Göçmenler

Batum livasında yaşayan halkın büyük çoğunluğu İslam olup, kalanı gayrimüslim olan çeşitli milletlerden oluşmaktadır. Batum'da Dâhiliye Müsteşarı Abdülhalik Bey 17 Mayıs 1918 tarihli İstanbul'a gönderdiği bir yazısında: Batum şehrinin bugünkü nüfusu Liva dâhilinde yüz bini Müslim ve geriye kalanı gayr-ı Müslim olmak üzere yüz kırk bin nüfusun mevcut olduğunu bildirmektedir [20].

Elviye-i Selase'de 1215 adet İslam 39 adet gayrimüslim 19 adet muhtelif olarak 1273 köy bulunmaktadır. Kasabalar ile beraber bu köylerin 40894'ü İslam ve 6184'ü gayrimüslim olmak üzere toplamı 4778 haneyi bulmaktadır. Buralardaki nüfusa gelince halkoylamasına müracaat için her kazada yaptırılan geçici tahrir neticesinde 274.000'i Müslim 46.000'i gayrimüslim olarak toplam 320.000 nüfus sayılabilmiştir[21].Abdülhalik Bey, ayrıca Rusya ile savaş sırasında Osmanlı ordusunun taarruz ve geri çekilme sırasında Ardanuç, Oltu ve Taveşkerd mıntıkalarından Osmanlı ülkesine iltica ve hicret etmiş olan islam halkının tamamen yerlerine döndükleri zaman bu nüfus miktarının daha da artacağı ve bu durumun ilerde yapılacak nüfus sayımı ile kesinlik kazanacağını da belirtmektedir[22]. Batum mutasarrıfı Cemil Beyin 23 Eylül 1918 tarihli imzasını taşıyan bir belgede Batum Şehrinde yapılan nüfus sayımına göre, şehirde 6263 aile tespit edilmiş olup, bunların nüfusu 18.920' olduğu belirtilmektedir.[23].Osmanlı ordusu Elviye-i Selâse'yi ele geçirdikten ve bölgede idari teşkilat kurduktan sonra, başka yere gidecek veya bölgeye dönmek isteyen muhacirlere müsaade etmiştir[24]. Dâhiliye Nazırı Mehmet Talat Batum'dan göçmek isteyenlere izin verilmesini Batum'da Dâhiliye Müsteşarı Abdülhalik Bey'e gönderdiği 8 Mayıs 1918 tarihli bir belgede: Adı geçen Rumların avdetlerine müsaade olunduğu ve vilayetlere tebligat edildiğini söyleyerek; sayılarının ve oraya ne zaman ve ne

[19] **BOA, DH. İ/UM**, 20-17/13-30.
[20] **BOA, DH. İ/UM,** 20–19/13–21.
[21] **BOA, DH. İ/UM**, 20–20/13–9.
[22] **BOA, DH. İ/UM**, 20–20/13–9.
[23] **BOA, DH. SN/THR**, 81–33.
[24] **BOA, DH/ŞFR,** 87–79; **BOA, DH/ŞFR**, 87–90**; BOA, DH/ŞFR**, 91–215.

suretle gelmiş olduklarının ve içlerinde şüpheli kişiler varsa isimlerinin araştırılıp bildirilmesini, istemektedir [25].

Yine *Nazır Mehmet Talat* bölgeye dönmek isteyen Osmanlı ülkesinde bulunan mültecilere de izin verildiğini: *Hüdavendigar (Bursa), Edirne, Kastamonu Vilayetleriyle, İzmit, Karasi, Kal'a-i Sultaniye, Bolu Mutasarrıflıklarına gönderdiği bir yazısında detayları ile belirtmiştir.*

Bölgede Osmanlı yönetimi ve ordusu, yabancılara karşı gayet insani davranmış ve aralarında cins, mezhep ve tabiiyet farkı gözetmeksizin ırz, can ve mallarını koruma altına almıştır. Üçüncü Ordu-yu Hümayun Kumandanlığından Vekâleti Celileye gönderilen 20 Haziran 1918 tarihli tahrirat suretinde, yabancıların her türlü güvenliğinin sağlanacağı hususu açıkça belirtilmektedir [26]. Batum mutasarrıfı Cemil Bey'in dâhiliye nezaretine gönderdiği bir yazıda [27] ve gelen cevabında[28] Osmanlı yönetiminin Batum ve havalisine geri dönmek isteyen Rus ve Gürcülere müsaade ettiği görülmektedir. Batum Kars ve Ardahan'a göç edecek kişiler için bir müdüriyet kurulması ve iskân yerleri oluşturulması kararlaştırılmıştır. Zaten öteden beri Kafkasya'da yaşayan Müslümanlar Osmanlı

[25] **BOA, DH/ŞFR**, 87–109.

[26]Üçüncü Ordu-yu Humayun Kumandanlığından, Memalik-i Müstevliye düşmandan tahlis ve tathir ve Kafkasya dahilinde elviye-i Selâseyi teşettüt ve indirasdan vilâye etmek üzere yaptığı ileri harekatta Orudu-yu Osmani işbu arazide mütemekkin bilumum ahaliye bilatefrik-i cins ve mezheb sahbal-i rikkat ve şefkati açmış ve kanun-ı metin-i Osmaniyi dustur-u amel ittihaz ederek ırz ve can ve mallarını siyanet etmiş ve bütün harekâtını cümlesinin hükümet-i adile-i Osmaniyeye sadakat ve merbutiyetlerini temine hasr ve kasr eylemiştir. Ermeni Sarnaksanman ve emsali komitelerin Elviye-i Selâse'deki Rum ve Ermenilerin efkâr ve ezhanını tahriş ederek arzuları hilafına hicrete icbar ettikleri mevsukan haber alınması üzerine derhal beyannameler gönderilmiş ve Osmanlı ordusunun bilâtefrik-i cins ve mezheb halk-i muti'anın ırz ve can mallarının siyanet-i katiralarını tekeffül ettiği ve bunlara karşı en edne bir hareket-i tecavüziye de bulunulmayacağı ve binaenaleyh halkın birtakım serseri komitelerin iğfâlatına kapılmayarak işiyle gücüyle meşgul olması neşr ve ilan edilmiş ve bunun hâsıl ettiği hüsn-i tesir ve emniyet ile Ermeni aileleri kâffeten hicret etmeyerek yerlerinde kalmışlardır. Ordu-yu humayunu hüsn-ü istikbal ederek anın rahm ve şefkatine dehalet edenler günden güne teyazüd etmektedir. Bu cümleden olmak üzere Ardahan'da kalan 1500 kadar ermeni tarafımızdan mazhar-ı hüsnü kabul olarak meselesi ve her türlü refah ve saadetleri taht-ı temine alınmış olduğu gibi evvelce hicret etmiş olan Rumlardan bir kısmının da ahiren yer ve yurtlarına avdet edeceklerini bildiğini temasla işgal edeceğimiz mahallerde tesadüf edecek ahaliyi de aynı muamelenin tatbik edileceğini muamelat zannında arz ederim. **BOA, DH. İ/UM,** 20–19 /13–1.

[27] Dahiliye Nezaretine, *Batum'un işgalinden evvel Gürcistan'a gidip murahhas-ı askeriyenin azimet ve avdet vesikası ile buraya gelmiş olan Rus ve Gürcülerden emlak ve arazi veya ticaretle alakası bulunanların burada ikamet ve icra-yı ticaretlerine müsaade veya iade olunmalarının lazım geleceğinin ifadesi Mehmet Cemil,* 10 *Ağustos 1334*, **BOA, DH. İ/UM,** 20–13/13–17.

[28] *Batum'da idare-i mülkiye memuru Cemil Bey'e; Gürcistan'dan gidip avdet ettiklerini bildiren Rus ve Gürcülerden emlak ve arazi ve ticaretle alakası olanlar orada kalabilirler, Nazır İsmail Bey, 13 Ağustos 1334,* **BOA, DH. İ/UM,** 20–13/13–17.

ülkesine hicret etmek istemektedirler. Son zamanlarda Bolşevikler ve Ermeniler bölgedeki Müslümanlara zulümlerini daha da artırmışlardır. Mallarını gasp ve tahrip ediyorlardı. Evliye-i Selase'nin anavatana katılması bu civardaki baskı altında yaşayan Müslümanların ümit kapısı olmuştur. Bir zamanlar Rumeli'den gelen muhacirlerin Anadolu'ya açılan kapısı olan Edirne gibi Batum, Ardahan ve Kars sancakları da Asya'dan gelenlerin kapısı olacaktır. Bu sancaklar muhacirlerin ilk merhalesini teşkil edecektir. Böylece gerek İslamlar gerekse yabancılardan Anadolu'ya göç etmek isteyen yabancılar için Batum'da ve Kars'ta mevcut kadroya göre ayrıca birer müdüriyet oluşturulması istenmektedir. Batum'daki müdüriyet birinci sınıf Kars'taki ise ikinci sınıf müdüriyet olarak düşünülmüştür.[29]

Batum'da Ticaret, Ziraat ve Ekonomi

Osmanlı ordusunun Batum'u kurtarması bütün Müslüman ve Hıristiyan halk tarafından büyük memnuniyetle karşılanmıştır. Herkes mağazalarını ve dükkânlarını açmaya başlamış kısa sürede hayat normale dönmüştür. Osmanlı hükümeti Batum'u ele geçirince oradaki Rusların oluşturduğu teşkilatı bozmamıştır. Ancak büyük yönetici durumunda olan memurları değiştirerek küçük boyuttaki memurlar yerinde kalmıştır. Böylece idari mekanizma düzenli bir şekilde işlemeye devam etmiştir. Demiryollarında geçici düzensizlik ve Batum limanında savaştan dolayı bazı tehlikeler söz konusudur. Kısa sürede bunlar çözülüp Batum, Kafkasya ve İstanbul arasında ekonomik ilişkilerin biran önce başlatılması düşünülmektedir. Batum limanından İstanbul'a çoğunlukla petrol ve çay sevki yapılmaktadır. Şehrin 20–25 dakikalık mesafesinde bir Çinli tarafından üretilen çaylar ve pek çok zorluğa rağmen Bakü petrol madenlerinden elde edilen petrol gayet düzenli bir şekilde sevk edilmektedir[30].

Batum o tarihlerde ki hesaplara göre Trabzon'un 178 km kuzeydoğusu ve Çürüksu'nun 16 km doğusundadır. Karadeniz'in en işlek limanlarından birisidir. Osmanlı devleti döneminde Sultan Abdülaziz zamanında Trabzon Valisi Emin Muhlis Paşa'nın gayretleri ile çevredeki bataklıklar kurutulmaya çalışılarak şehrin imarına önem verilmiştir. Aziziye adında büyükçe bir cami yapılmıştır. Ruslar zamanında Batum şehri daha da geliştirilecektir. Ruslar şehirde büyük caddeler açmışlar büyük- büyük bahçeler yapmışlardır. Karadeniz'in önemli bir limanı olması Rusların bölgeye önem vermeleri sonucunu doğur-

[29] **BOA, DH. İ/UM,** E. 48–79.
[30] **Vakit,** 11 Mayıs 1334 / 1918.

muştur. Batum'un kuzeyinde Poti bölgesinde bataklıkların çok daha fazla olması ve büyük gemilerin sahile yaklaşamaması Batum limanının önemini artırmaktadır. Bu arada Poti ve Tiflis yoluyla Bakü'ye giden demiryolu sayesinde bu liman daha da önem kazanmış Kafkasya'nın önemli bir ihracat merkezi olmuştur. Batum limanından çoğunlukla Petrol, hububat, pamuk, meyve ve özellikle elma ayrıca bölgede oldukça önemli bir yeri olan yunus balığından çıkarılan yağ da ihraç edilmektedir[31].

Batum halkının büyük çoğunluğu Müslümandır. Bunun yanında Hıristiyan Ermeni, Rum, Gürcü ve değişik unsurlardan oluşan ticaret ile uğraşan insanlar da vardır. Ticaret ile uğraşan bu kişiler o bölgenin yerlisi değildir. Batum'da Bakü'den demiryolları ile gelen petrolün işlendiği tesisler bulunmaktadır. Batum ekonomisinde önemli bir maden de bakırdır. Batum'un kuzeyinde Murgul kasabasında Amerika ve İngilizlerin işlettikleri oldukça zengin bir bakır madeni bulunmaktadır. [32]

Mülkiye teşkilatı kurmak için Batum'a gelen Abdülhalik Bey livayı gayet muntazam bulduğunu söylemektedir. Rusların şehre önem verdiğini özellikle geniş şoseler ve yollar yaptıklarını ve büyük bahçelerle süslediklerini belirtmektedir. Abdülhalik Bey Elviye-i Selase'nin ilhakı için İstanbul'a geldiği sıralarda vakit gazetesi muhabiri ile yaptığı mülakatta Batum'un ekonomisi, ticareti hakkında geniş bilgi vermektedir. Batum'un muntazam bir şehir olduğunu, ancak Ermenilerin şehri tahliye derken yaktıkları için çarşı ve büyük mekânlarının harap ve terkedilmiş bir halde bulunduğunu, Petrol'den başka bilhassa bakır, manganez ve makine yağı ihracının bulunduğunu, Batum'da önemli bakır madeninin bulunduğunu, Batum'da Ticaret alanının genişliği ve faaliyetlerinin çokluğunun, Batumluları ve Batum etrafında bulunan köyleri zenginleştirdiğinden söz etmektedir. Yine Batum Livası dâhilinde ziraatın, dağlık olmak itibari ile olmadığını, halkın tamamen mısır ekerek tarım yaptığından söz etmektedir[33].

Batum'da Eğitim ve Öğretim

Elviye-i Selâse'nin 40 yıl Rus işgalinde kaldığı süre içerisinde Müslüman halk eğitim konusunda hayli sıkıntılar çekmişlerdir. Ruslar İslam okulları açtırmadıkları için Müslüman halk çocuklarını Hıristiyan okullara vermelerini istemişlerdir. Elviye-i Selâse'nin Osmanlı ordusu tarafından ele geçirilmesinden

[31] **Vakit,** 11 Mayıs 1334 / 1918.
[32] **Tanin,** 28 Nisan 1334 / 1918, No: 3370.
[33] **Vakit,** 16 Ağustos 1334 /1918.

sonra Batum'da Acara eşrafından; Mustafa Beyzade Feyzullah, Hafız Beyzade Ahmet Rasim, Arabzade Yusuf ve Safer Ağazâde Mahmut isimli 29 Haziran 1918 tarihli dört imzalı bir telgrafta Osmanlı hükümetinden eğitim ile ilgili isteklerini şöyle belirtmişledir:

"Uzun müddetten beri Osmanlı hükümetine mütehassir eden Hıristiyan idaresi altında cahil kaldık, çünkü çocuklarımız Gürcü ve Rus mekteplerine verip ihtizâraât-ı diniyelerini bozduramazdık. İslam mekteplerini de Ruslar istemezler idi. Bugün Acara'nın namuskâr kalben samimi ve hilafet-i muazzama-i Osmaniye'ye merbut ahalisi din ve ırk namları bulunan Osmanlı hükümetinden ber vech-i âti matlûbun isâfını rica ediyor. Evvela; mekteplerin hemen Osmanlı hükümetine iltihakına dair emirnamenin ısdarını saniyen çok kıtada hatta her köyde en son zamanlarda mekteplerin küşadı salisen gelecek meclis-i mebusanda memleketimizden çıkarılacak mebusların Osmanlı Meclis-i Mebusanı'na kabulünü rica ve istirham eyleriz" [34].

İşgalden kurtulan Kars, Ardahan ve Batum'da maarif teşkilatını tetkik etmek üzere Tedrisat-ı İptidaiye Müdür-i Umumisi Şerif Bey Batum'a gönderilmiş ve bir rapor hazırlaması istenmiştir[35]. Konu ile ilgili, Vakit gazetesinin 19 Haziran 1918 tarihli nüshasında *Kafkasya'da Türk Sultanileri* başlığı altında şu bilgiler bulunmaktadır:

"Maarif Nezareti tarafından Kafkasya'da maarif teşkilatını tetkik etmek üzere gönderilmiş olan Tedrisat-ı İbtidaiye Müdir-i Umumisi Şerif Bey henüz avdet etmemiştir. Haber aldığımıza göre nezaret, mumaileyh avdetine vereceği raporu nazar-ı dikkate almakla beraber, Batum, Kars ve Ardahan gibi yerlerde birer sultani tesis edecek, Rus mekteplerinden daha mükemmel olmasına ihtimam edilecek olan bu mekteplerde Lisan-ı asli Türkçe, olacağı gibi, muallimleri de İstanbul'dan intihap olunacaktır[36].

Batum maarif müdürlüğüne Adana Sultanisi Müdürü Fuat Bey tayin olunmuştur. Ayrıca Kars, Ardahan sancakları da müstakil sancaklar tarzında bir özel idareye sahip bulunduğu için bu sancaklara da ayrıca birer maarif müdürü tayin edilecektir[37].

---

[34] **BOA, DH. İ/UM,** 20–19/13–58.
[35] **Ati,** 24 Haziran 1334 / 1918, No: 175.
[36] **Vakit,** 19 Haziran 1334 / 1918.
[37] **Vakit,** 21 Eylül 1334 / 1918.

Batum mutasarrıflığına İstanbul'dan gönderilen bir yazıda, bazı okulların eğitime devam etmesi için erkek ve kız okullarının tadilat edileceği ve bu okulların resmi okullara tahvili düşünüldüğü için açılışlarının ertelenmesi ve Türkçe öğretmenlerin gönderileceği ve Türkçe öğretmenlerinde istidam edilerek eğitime müsaade edilmesi istenmektedir [38].

Belgelerden de anlaşılacağı gibi Osmanlı Devleti Batum'da eğitim meselesine önem vererek, hem yeni okullar açma yoluna gitmiş, hem de eski okullara bazı düzenlemeler ve özellikle Türkçe öğretmenleri bulundurmak şartıyla eğitimine izin vermiştir.

KAYNAKLAR

Ati Gazetesi 1334-1918

Tanin Gazetesi 1334-1918

Vakit Gazetesi 1334-1918

BOA, DH/ŞFR (TÜRKİYE CUMHURİYETİ CUMHURBAŞKANLIĞI ARŞİVLERİ)

ALLEN, W.E.D.-MURATOFF, Paul; **Kafkas Harekatı, Türk Kafkas Sınırındaki Harplerin Tarihi (1828-1921),** Ankara 1996.

GÖKDEMİR, Ahmet Ender; **Cenub-i Garbi Kafkas Hükümeti,** Ankara 1989.

KARAL, Enver Ziya; **Osmanlı Tarihi,** C.VIII. Ankara 1983.

KIRZIOĞLU, M. Fahrettin; **Osmanlılar'ın Kafkas Ellerini Fethi (1541-1590),** Ankara 1976.

KURAT, Akdes Nimet; **Rusya Tarihi, Başlangıcından 1917'ye Kadar,** Ankara 1987.

KURAT, Akdes Nimet; **Türkiye ve Rusya,** Ankara 1970.

ŞAHİN, Enis; **Trabzon ve Batum Konferansları ve Antlaşmaları (1917-1918)**, Erzurum 1996.

UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı; **Osmanlı Tarihi,** C.III/2, Ankara 1977.

[38] *Batum Mutasarrıflığına, Erkek ve inâs Gimnazyomlarında bazı tadilat icra ve Türkçe muallimesi izam olunacağından bu iki mekteple, resmi ibtidailere tahvilleri mutasavver olan zukur-i iptidaîyi Ali ve inâsi-i mekteplerin tehir-i kuşatları diğer metakib-i iptidaiyede bilahire Türkçe muallimleri de istihdam edilmek üzere tedrisata müsaade olunması* **BOA, DH/ŞFR**, 91–7.

CAFER CABBARLI'NIN OKTAY ELOĞLU ADLI TİYATRO ESERİ[1]

Sevinç AKSAY ALBUZ[*]

1. Giriş

Cafer (Kafaroğlu) Cabbarlı; Azerbaycan edebiyatının en önemli edebî şahsiyetlerindendir. 20. yy. Azerbaycan edebiyatının gelişmesine şairlik, hikâye ve drama yazarlığı, çevirmenlik, yönetmenlik ve gazeteciliğiyle büyük katkıda bulunmuştur.

Bu çalışmada, Azerbaycan tiyatrosu alanında Cafer Cabbarlı'nın önemini ve sanatçının edebî gücünü drama eserlerinden biriyle ele alınırken Azerbaycan tiyatrosunun gelişimindeki rolünün belirtilmesi amaçlanmıştır. Çünkü Cabbarlı, bu oyunlarında hem Azerbaycan toplumunun modernleşme sürecini hem de bu sürecin toplum kültüründeki yansımalarını ana çizgileriyle göstermeyi başarmıştır.

2. Hayatı

22 Mart 1899`da Bakü'nün bir köyü olan Hızı'da doğan Cabbarlı'nın çocukluk ve gençlik yılları yoksulluk içinde geçti. Babasını kaybettikten sonra ailesi 1903 senesinde Bakü'ye geldi.

İlkokulu okurken Abdullah Şaik ve Suleyman Sani Ahundov gibi yazar ve öğretmenler Cabbarlı'da edebiyat dileğini güçlendirdi ve Azerbaycan ve Rus şairlerini okumakla birlikte makale yazmaya başladı. Cafer'in el yazmaları birkaç şiir, hikâye, opera metni ve henüz tamamlanmamış romanları içermektedir. Bazı araştırmacılar Cabbarlı'nın 1913'ten beri kendi yazılarıyla gazetelere geldiğini gösteriyor. 1990 yılının başlarına kadar böyle hesap ediliyordu ki, Cabbarlı'nın ilk manzumesi 3 Nisan 1915'te Okul Dergisi'nin 6. sayısında yayınlanmış "Bahar" adlı şiiridir. Fakat dramaturgun eserlerini son yıllarda inceleyen araştırmacı Asif Rüstemli'nin araştırmalarından netleşti ki, C. Cabbarlı'nın ilk

---

[1] Bu çalışma, yazarın 'Cafer Cabbarlı'nın Drama Eserleri Üzerine Bir İnceleme' başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[*] Dr., MEB, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, sevincaksay@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5080-7043

lirik ve satirik şiirlerinin tarihini 1915 yılının Nisan ve Haziran aylarında yazılmış "Bahar" ve "El Götür" şiirlerinden değil, "Hakikati- Efkar'ın 5. Kasım 1911 tarihli sayısında 6 yayınlanan "On sekiz" ve "Aşkım" şiirlerinden olduğu belirtilmiştir. (akt. Mahmudova, 2018)

Cafer Cabbarlı 1920 yılında Bakü Politeknik Okulu'nu bitirdikten sonra Azerbaycan Devlet Üniversitesi tıp fakültesine girmiştir. O, burada okumuş fakat bu sanat onu ilgisini çekmediğinden dilekçe yazıp bu fakülteden çıkmıştır. 1923 yılının Eylül ayında Cabbarlı sahne âlemi ve tiyatro tarihi ile yakından tanışmak amacıyla Bakü Türk Tiyatro Okulu'nda konuşmalara katılmaya başlamıştır. Aynı zamanda 1924 yılında Azerbaycan Devlet Üniversitesi Doğu Fakültesi tarih bölümünde de eğitimine devam etmiştir.

1915-1920 yılları Cafer Cabbarlının sadece öğrencilik yılları değil, edebiyata, sanata geldiği dönemdir. O, birbiri ardına "Vefalı Seriye veya göz yaşları içinde gülüş", "Solgun çiçekler", "Nasreddin Şah", "Trablis savaş veya Yıldız", "Edirne fethi", "Bakü Savaşı", "Aydın" gibi Azerbaycan sahnesini düşündüren eserler yazmış, lirik ve Satirik şiirlerle, bir takım hikâyelerle çeşitli basın organlarında konuşmalar yapmıştır. (vikipedi, 2022)

3. Sanatı

Eserlerinde genel olarak aşk, vatan sevgisi, özgürlük, eşitlik, adalet, bireysel haklar, kadın sorunları, kadın erkek eşitliği, toplumun eğitilmesinin gerekliliği, irtica ve din istismarı, tiyatro sorunları gibi konuları ele almıştır.

Bu çalışmanın konusunu oluşturan Oktay Eloğlu adlı oyunun Azerbaycan tiyatrosunun erken dönem örneklerinden biri olduğu da söylenebilir.

Azerbaycan'da modern tiyatro Ahundzade'yle başlatılır. Onun çizgisi Necef Bey Vezirov'la devam eder. Daha sonra Reşit Bey Efendiyev, Sakine Hanım Ahundzade, Celil Mehmet Kuluzade, Neriman Nerimanov, Abdurrahim Bey Hakverdiyev, Abdulla Şaik, Hüseyin Cavid, Üzeyir Hacıbeyli, Cafer Cabbarlı'yla Azerbaycan modern tiyatrosu ilerleme kaydeder. Bu tiyatro yazarları eserlerinde bir yandan Azerbaycan hayatını realist ve eleştirel bakış açısıyla ortaya koyarken diğer yandan sorunlara çözüm önerileri sunmaya da çalışır. (Akın, 2021)

Cabbarlı, eserlerinde kullandığı coşkulu söylemler, sürekli eylem, mücadele ve güçlü karakterler gibi özellikler dışında psikolojik şok yöntemine de ağırlıklı yer verir. Bu durum, daha çok, eserlerin bitiminde kendini gösterir. Solgun Çiçekler, Aydın, Ogtay Eloğlu ve Od Gelini intihar veya cinayetle sonuçlanırken, Sevil, Almas, Yaşar ve Dönüş gibi piyesleri yazarın düşünce yapısına uygun

bir şekilde gelişme göstererek toplumu yönlendirmeyi amaçlayan dikkat çekici eylem ve söylemlerle son bulur. (Uygur, 2004)

Basım yılı ve türüne göre Cabbarlı'nın eserleri aşağıdaki gibidir: (Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü)

Tablo 1. Cafer Cabbarlı'nın Eserleri

Eser Adı	**Basım yılı**	**Eser türü**
Vefalı Seriyye veya Göz Yaşı İçinde Gülüş	1916	Tiyatro
Aslan ve Ferhad	1916	Hikâye
Mensur ve Sitare	1916	Hikâye
Nesreddin Şah	1916	Tiyatro
Solgun Çiçekler	1917	Tiyatro
Edirne Fethi	1918	Tiyatro
Trablus Muharibesi ya da Ulduz	1918	Tiyatro
Aydın	1921	Tiyatro
Oktay El Oğlu	1921	Tiyatro
Aras Çayı	1923?	Tiyatro
Gülzar	1924	Hikâye
Dilara	1924	Hikâye
Dilber	1927	Hikâye
Od Gelini	1927	Tiyatro
Sevil	1928	Tiyatro
Almas	1930	Tiyatro
1905. Yılda	1931	Tiyatro
Dönüş	1932	Tiyatro
Yaşar	1932	Tiyatro
Firuze	1935	Hikâye

Cabbarlı eserlerinde hürriyet, millet, vatan, kadın gibi temalar ele alarak toplum bilincini yükseltmeyi amaçlamış bir şair ve yazardır.

Cabbarlı, 'millî tiyatro' kavramı çerçevesinde mutlaka Azeri kadın oyuncuların yetiştirilmesi gerekliliğini bilmektedir. Onların yerine Rus ve Gürcü kadın oyuncuların oynamasının tiyatro için zararlarını fark etmiştir. Çünkü toplumun kültürüne ve diline yabancı olan bu kadın oyuncular, sahnelenen oyunlara yapaylık duygusu katıp seyirciyi etkilemekten uzak bir hava vermektedirler. Yapay bir havası olan oyunun barındırdığı düşünceyi izleyicilere aktaramayacağı ve eğitici işlevini yerine getiremeyeceği, yazar tarafından oyunda da vurgulanan bir gerçektir. Ayrıca yazar, toplumun ilerlemesinde okul kadar önemli gördüğü tiyatroya gösterilen ilginin azlığını da eleştirmiştir.

Cabbarlı, toplumun bilinçlendirilmesinde en önemli araçlardan biri olan tiyatronun Azerbaycan toplumunda da gereken değeri görmesi amacıyla 1921 yılında **Oktay Eloğlu** adlı drama eserini yazar.

Oyunda başkarakter, kendisine seçtiği adı bile "'Halk' ve 'ben', bu iki söz bir yere sığdırılmaz. Ya ben olmalıyım, benim için halk olmamalı; ya halk olmalı, ben olmamalıyım. Ben baktım, ikinci yolu seçtim ve o günden sonra Oktay diye bir şahsiyet yoktur. O, eloğlu yani insanoğludur. O, büyük bir bütünün küçük bir parçasıdır." sözleriyle açıklamaktadır.

Çalışmanın bu bölümde *Oktay Eloğlu* adlı drama eserinin konu, tema ve olay örgüsü detaylı olarak incelenmiştir. Oyunda özellikle sanatçıya değer verilmesi ve takdir edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

4. Konu

Kendini Azerbaycan tiyatrosunun gelişimine adayan Oktay'la zengin bir ailenin kızı olan Firengiz, birbirlerine âşık olurlar ancak Firengiz'in ailesi karşı çıkar. Yaptıkları baskı sonucunda Firengiz, Oktay'a aralarındaki ilişkinin bir oyundan ibaret olduğunu söyler. Gururu kırılan Oktay, bunalıma girer, sefil bir alkolik olarak hayatını sürdürür. Yıllar sonra kız kardeşi için sahneye dönme kararı alan Oktay'a Firengiz'in eski kocası gösteriyi gizlice engelleyerek zarar vermek ister. Bunu haber alan Firengiz, Oktay'ı korumak için Azerbaycan tiyatrosunun ilk kadın oyuncusu olarak sahneye çıkar. Sahnede onu görmenin şokuyla cinnet geçiren Oktay, Firengiz'i öldürür.

5. Tema

Hüsranla sonuçlanan bir aşkın çerçevesinde toplumun tabularına karşı bireysel savaş açan kişilerin ne kadar idealist, ilkeli ve kararlı olsalar da toplumsal yapıya yenik düşebilecekleri vurgulanmıştır.

Oyunda yan tema olarak da toplumun gelişmesi için ulusal tiyatronun da gelişmesi gerektiği vurgulanır.

6. Dil ve Üslup

Olay örgüsündeki çatışmaların yoğunluğu oyunun diline de yansımıştır. Eserde Rusça kelimelere rastlanmasına rağmen dönemin güncel diline ve tiyatro jargonuna uygun olması ve oyunda Rus karakterlerin olması nedeniyle bu kelimeler göze batmaz.

(...)

TAMARA *Svinya on posle etoko, bolse niceko!*

OKTAY Kırılmayın, Tamara! Siz de haklısınız, o da… Ancak sorunların asıl temelini bulamıyor. Rahim'den bir kız olmaz, o erkek. Azerbaycan sahnesinde Azerbaycan kadınlığının hayatını şahsen yaşamış bir Azerbaycan kızı, muhitimizden çıkmış bir yavru olmadıkça…

(…)

Cabbarlı'nın üslûbu, diğer eserlerindeki gibi burada da övgüye lâyık bir güzellik ve zarafet içindedir. Toplumun duygularına ve düşüncelerine hitap edecek edebî olgunluğa muhakkak surette sahip olan Cabbarlı, özellikle sevgi, nefret, öfke gibi soyut kavramların ifade edilmesinde bir hayli başarılıdır. (Uygur, 2002, s. 251)

(…)

OKTAY Bulunacaktır. Bugün koyun sürüsü diye düşündüğün, ayağı çarıklı, başı bağlı bu zavallı halk, fil adımlarıyla ilerliyor. O, bundan bir yıl önceki halk değil. O, yaratacak. O, mucizeler yaratmaya müsaittir. Bir zaman gelir ki sen Tamara, kendi gözlerinle bu sahnede seni sıkıştırıp "Çekil, bu zavallı ananın evladı benim!" diyen, kararlı adımlarıyla sahnemizi şenlendiren bir Azerbaycan kızını elbette göreceksin. O gün, benim idealimdir. Ant içerim bütün varlığımı feda ettiğim, Mekke'm, Medine'm, Tanrı'm kadar sevdiğim bu sahnede, o günü görmeden ölmeyeceğim!

(…)

OKTAY Firengiz, git yavrum! Sen bu sahte hayata alışma. Ben kurbanlara muhtaç bu güzellik mabedine, kendi kız kardeşimi feda ederim ancak sen gelme! Öğrenme! Buraya gelenler zehirli gülüşleri, acı töhmetleri, lanetleri kabul etmelidir; efkârı, üzüntüyü, her şeyi ayağı altında çiğnemeli, kendini pervane gibi bu sanatın ateş çemberinin bağrına atmalıdır. Fakat sen burada beklediğin hayatı bulamazsın. Gördüğün bu güzel kıyafetler, parlak mücevherler, sevimli adamlar, hepsi boya, hepsi sahtedir. Orada padişah olur, ferman verir, altınları bölüşürler, çıkınca bir parça ekmek ararlar da bulamazlar. Sen bu hayatın dışardan görünüşüne aldanma. O, gerçek değil, öyle görünür. O, bir oyun!

FİRENGİZ Sanki siz beş dakikalık zahmeti benden esirgiyorsunuz…

OKTAY Ah, Firengiz! İnan ki… Gidin! Bundan sonra sahne arkasına geçmeyin. Ben hiçbir şeyden korkmuyorum, çekinmiyorum fakat siz… Sizin buraya gelmeniz adınızı lekeleyebilir. Gidin! Bundan sonra sizinle hiçbir zaman görüşmeyeceğim. (sessizlik) Firengiz, niçin ağlıyorsunuz?

FİRENGİZ Ben utanıyorum. Siz beni anlamıyorsunuz. Benim gönlüm, alın. (kitabın arasından bir kâğıt verir) Bir daha gelmeyeceğim… Ancak…

OKTAY *Firengiz! Yavrum! Yanılıyorsunuz! Siz beni değil, Schiller'in idealini, Şemsettin Sami Bey'in mini mini yavrusu Perviz'i sevmişsiniz! Firengiz! Anlayın ki ben bir aktörüm. Siz büyük, zengin bir ailedensiniz. Ben yoksulum. Sizin sahip olduğunuz o parlak, ihtişamlı hayatı sağlayamam. Siz benimle gözyaşlarından başka bir şey bulamazsınız!*

FİRENGİZ *Biliyorum!*

OKTAY *Siz, sizi bekleyen acı ıstırapları, müthiş heyecanları, yoksulluğu, gözyaşlarını anlamıyor musunuz?*

FİRENGİZ *Hepsini biliyorum. Ben haftalarca aç otururum.*

OKTAY *Ama Firengiz, sizin kardeşiniz! Of, seviyorum. Seviyorum sizi, ey doğunun yüce kalpli yavrusu! Seviyorum. Gel bakalım kader ne gösterecek? (Sözleri bitmiş gibi sessizlik)*

(…)

Cabbarlı'nın çoğu tiyatro eserinde olduğu gibi oyun şiirlerle süslenmiştir.

(…)

SES: *Ben âşığım nedeyim sana,*
Meylim düşmüştür sana,
Ben dönsem yüzüm dönsün!
Sen dönsen, neyleyim sana?
Balam ağrını alayım…

(…)

OKTAY *(çıkarken laubali bir şekilde okur)*
Karlı dağlar aşarım
Yorulmadan koşarım
Bir ümit, bir ışık yok
Bilmem niçin yaşarım

(…)

Cabbarlı, Oktay Eloğlu'nda sahnelenmeye uygunluk açısından yakaladığı başarıyı diyalogları oluşturmakta yakalayamamıştır. Oyunda sık sık uzun ve coşkusuz diyaloglara rastlanmaktadır.

(…)

OKTAY *Sahte! Orada her şey oyun, oysa benim kalbim oyun değildi! O, yüksek bir ideal; büyük, temiz bir aşkla çarpıyordu. Fakat sen! Canlı bir insanı tahta bir oyuncak gibi oynatmak; seven, zavallı bir yüreği bir kukla gibi atıp tutmak, çamurlara atıp parça parça etmek! Benim kaderim, hayatım, geleceğimle yırtıcı kuşların kuzulara yaptığı gibi eğlenmek, gülmek! Hayır, hayır! Sen o zamanlar rol yapmıyordun! Ey yüce Allah'ım! Hayır, hayır, ey büyük ve anlaşılmaz*

sanatkâr! Bu gözler ki cehennem gibi coşan manevi bir hayatı görmüyorsa niçin yarattın? Ah, niçin ben o zaman Karl'ın bıçağı ile bu göğsü parçalayıp da hakikati yok etmedim. Hakikat! Ha ha! Ant içerim onun yokluğuna ki bugünden sonra hakikati ortaya çıkaracak ne varsa onu bulacağım.

ASLAN (girer) E... e... Durum ortada! Şüphesiz siz yanılmışsınız. Fakat utanmayın! Gençliktir ne de olsa zaten sanatınız için sizi severiz. E... e... Duydum, maddi yönden... Evet, alın (ona bir zarf verir) ve her zaman da benim yardımıma güvenebilirsiniz. Ben bir beyefendiyim...

OKTAY (paraları alarak) Tamam! Sebep budur, bu! Otuz yıllık hayatında hesaptan başka bir şey öğrenmeyen, dilsiz ağızsız koyunlar gibi hayata yuvarlanmış, cansız, hissiz, bir yığın eski paçavralara tapan, yüce bir aşkı oyuncağa çeviren, üç yılda iki söz söylemeye utanan masum bir kızı gramofonlar gibi söyleten budur, bu! Düşünen beyinler, çırpınan yürekler bunlara tercih edilir. Fakat neden? Tamam, benim param yok, altınım yok fakat bunlara karşılık manevi bir varlığım, didinen bir yüreğim, yorulmaz kollarım, sarsılmaz kuvvetim vardı. Ben aslan gibi çarpışırken bir canavar çıktı, onların hepsini çiğnedi, kırdı, döktü, ezdi. Şimdi ben bu sarsılmış kuvvet, bu sönük ruh, ölü yürekle ne yapabileceğim, ne? Fakat yürüyeceğim. Üstelik karşımda bir yol var, o da intikam yolu!

ASLAN Siz kimden intikam alacaksınız?

OKTAY Herhâlde, intikam sizin gibi cansız, duygusuz, vernikli odun parçası gibi insanlardan alınmayacaktır. Siz bu intikam hedefi olmaktan çok aşağıdasınız. Sizden bizzat toplum intikam alacaktır. Çünkü siz bir hiçsiniz, maksadınız güç, dileğiniz para, işiniz gücünüz de bazılarının maymun gibi taklidi! Fakat toplum ilerliyor. Çok zaman geçmez, talihi ile oynadığınız bu zavallı halk, dünyaya umutla bakan gençler, gerçek idealistler, büyük kahramanlar askerler yetiştirecek, toplum sizi geride bırakacak ve paçavralar gibi aydınlıkta karanlıklar, karanlıkta gölgeler diye, canlıyken tarihin karanlıklarına atacaktır.

ASLAN Siz açık konuşmuyorsunuz, siz kimden söz ediyorsunuz?

OKTAY Kimden? Kendimden, kendi aşkımdan, kendi talihimden, kendi idealimden, kendi Tanrı'mdan, hayattan, toplumdan, gelecekten, hakikatin yokluğundan! Ben bundan sonra olabileceğimi olacağım. Benim olup olacağım bir sefil... Hem de sadece bir sefil değil, sefiller padişahı! Benim intikamım budur!

Uzun, detaylı monolog ve diyaloglardan kaynaklanan üslup hatalarının yazarın henüz drama yazarlığı eğitimi almamış olmasından kaynaklandığını düşünülebilir.

(...)

HASPOLAT (sahneye atılır) Aman bir doktor! Zavallıyı gerçekten öldürmüş.

OKTAY Evet, gerçekten! Bütün hayatını sahte görünüşlerle geçiren, varlığı kaybolmuş zavallı insanlık! Bu yalanlardan ne bekliyorsunuz? Hem de ne kadar güzel! Kaldırın bu duvarları, böyle... (önüne geleni vurup yıkar) Öyle bir hayat kurulmalı ki orada her söz bir kanun, her şey bir hakikat olsun. Hiçbir şey göründüğü gibi değil, her şey olduğu gibi görünsün. Böyle, böyle! (duvarları yıkar) Ey yüce uyumayan, sen de söndür bu güneşi, ayı, yıldızları! Sahte ışıklara gerek yok! Dünya karanlıktır, bırak karanlık görünsün. Kaldır bu aynaları! Bırak bu şaşkın insanlık, bir defa da olsa gerçeği görsün, anlasın ki kendisi bir hiç. Sen kendin de bir hiçsin, yarattıkların da! Beceremiyorsan yaratma, yaratıyorsan yaşat! Senin yarattığın Firengiz şimdi yok, oysa benim yarattığım Firengiz ebedîdir! Onu kimse öldüremez, o solmaz, yaşlanmaz, usandırmaz, gittikçe güzelleşir! Kendin söyle, kim daha büyük sanatçı? Sen mi, yoksa ben mi?

NERGİS Firengiz! Ah, ölmüş.

OKTAY Yalan söylüyorsunuz, o ölmedi, o benim içimde!

ASLAN Tutun onu!

ŞAHKULU Canım, elinde bıçak var.

OKTAY Bıçak! Al. (atar) Gerekmez... Ben kendim gidip kendimi adalete teslim olacağım. Hayır, hayır onu Schiller'in idealleri yapabilir. Sefiller padişahı Oktay Eloğlu onu yapmaz. Ben dünyada adalet diye bir şey bilmiyorum. Hepsi yalan! Yalan söylüyor Schiller! Ben yine, ancak bu zavallı milleti tanır, ona başvururum. Ona teslim olurum. Son söz onundur. Bırak o söylesin: Vahşi olan kim? Yaşatarak öldüren, öldürerek yaşatan, severek parçalayan, parçalayarak seven, eli kanlı, sefiller padişahı Oktay Eloğlu mu? Bu zavallı günahsız kızcağız mı? Eski çevrenin bu gülünç heykeli mi? Yoksa Alman dahisi büyük Schiller'in kendisi mi?

7. Olay Örgüsü

7.1. Serim

- Firengiz'in babasından gizli olarak Oktay'la görüşme kararı alarak arkadaşı Nadya ile çıkması
- Oktay'ın Tamara'yı telaffuzu kötü olduğu için oyunun sözlerine çalıştırması
- Diğer oyuncuların gelmemesine Oktay'ın sitem etmesi
- Oyunculardan Mazandaranski'nin Oktay'a biletçinin parasını istediğini söylemesi

- Dekorcular gittiği için Dursun'un oyunun ertelenmesini istemesi ama Oktay'ın seyirciyi küstürmemek için bunu kabul etmemesi
- Dekorcuları razı etmek için Oktay'ın yüzüğünü vermesi
- Rejisör'ün sarhoş olup yatması
- Oktay'ın gelemeyen oyuncuların yerine başka oyuncu ayarlayamaması
- Şekinski ile Haspolat'ın geç de olsa gelmeleri ancak oyun akışından bihaber olmaları
- Oktay'ın oyuncuları hazırlanmaya güçlükle göndermesi ve oyunun sergilenebilmesi için dekorları çakmaya koyulması
- Bütün olumsuzluklara rağmen oyun başlaması
- Aile dostu Samet Bey'in Oktay'la annesi ile kız kardeşinin geçim sıkıntılarını görüşmek için gelmesi ancak Oktay'ın ülkesinin geleceğini iki kadının rahatına feda edemeyeceğini, kimseden de takdir beklemediğini ve varlığını Azerbaycan tiyatrosunun gelişimine adadığını söyleyerek kendisine bulunan işi kabul etmemesi
- Şahkulu'nun seyirciler arasında kadınların da olmasını, Rus aktörler gibi oyundan sonra tebrik edilmeyi ve kendisine çiçek sunulmasını istemesi
- Oyun akışında kadın rolüne giren Rahim'in örtüsünün kayması, Tamara'nın şaşırıp Rusça konuşması gibi sorunlar olsa da oyunun devam etmesi
- Seyirciler arasında sadece altı tane kadının olması
- Oktay'ın Azerbaycan tiyatro sahnesinde bir Azeri kadın oyuncu için Tanrı'ya yalvarması
- Oktay'a hayran olan Firengiz'in ona mektup ve çiçek vermesi

(Bir yıl sonra)

- Aktörlerin toplanıp haklarında çıkan yorumları okuması
- Artık her oyunda otuz kırk kadar Müslüman kadın izleyici olduğu, afişte Oktay'ın adı olunca seyircinin daha fazla rağbet ettiği gibi konulardan konuşmaları
- Yazıda, Rahim'in kadın kılığına girdiği için gülünç görünmesi, Tamara'nın kötü telaffuzu ve oyun esnasında ayakkabılarını evin içinde çıkarmasının eleştirilmesi
- Oktay'ın bu hataların onun yabancı olmasından kaynaklandığını söyleyince Tamara'nın Oktay'a sinirlenmesi
- Oktay'ın sanatın parayla satılmasına karşı olması ve halkın tiyatro ile eğitilmesi gerektiğini savunması

- Samet Bey'in Oktay'a kız kardeşinin geleceğini ve evliliğini hazırlamak için de para kazanması gerektiğini hatırlatması ayrıca Firengiz'in ilgisini farkında olduğunu ancak ona zengin adamların dünür gönderdiğini, bu kişilerle başa çıkılamayacağını söylemesi

- Oktay'ın sevgisini Firengiz'in ağabeyi Aslan Bey'e anlatabileceğini düşünmesi

- Firengiz'in Nadya'ya Oktay'ın aşkını anlatamamaktan dert yanması

- Firengiz'in Oktay'dan Amalia karakterinin Karl tarafından öldürüldüğü sahneyi öğretmesini istemesi

- Oktay'ın Firengiz'e sahneye heves etmemesini ve bu sahte hayata kanmamasını söylemesi

- Firengiz'in Oktay'a mektupla aşkını itiraf etmesi, Oktay'ın önce yoksul olduğu gerekçesiyle bu aşka itiraz etse de sonunda onun da kendi aşkını itiraf etmesi

- Firengiz'i Amalia'nın ölüm sahnesine çalıştırırken Aslan Bey içeri girmesi ve Firengiz'in korkması

- Oktay'ın 'böyle adi yerlere' geldiği için Firengiz'i azarlayan Aslan Bey'e öfkelenmesi

7.2. Düğüm

- Nadya ile Firengiz'in kardeşinin bir tiyatrocuyla mektuplaşmasına çok kızan Aslan Bey'in Oktay'ı çağırıp Firengiz'le yüzleştirmek istediği ancak Firengiz'in Oktay'ı kırmak istemediği ile ilgili konuşmaları

- Firengiz'in babası Hacı Zaman'ın kızının tiyatroya gittiğini öğrendiği için çok sinirlenmesi, herkese hakaretler ve tehditler yağdırması

- Hacı Zaman'ın kızların okumasına tamamen karşı olduğunu, erkeklerin de mollalardan bilgi alacak kadar okumasının yeterli olduğunu ve kızının tiyatroya gitmesini dinine yapılmış bir saldırı gibi gördüğünü açıklaması

- Aslan Bey'in babasına, tiyatronun halkı eğitmedeki önemini anlatmaya çalıştığında Hacı Zaman daha da sinirlenir, onu evlatlıktan reddetmesi

- Kız kardeşinin mutlaka Danyar Bey'le evlenmesini isteyen Aslan Bey'in Oktay'dan ayrılmazsa onu Sibirya'ya göndereceğini söyleyerek Firengiz'i tehdit etmesi

- Aslan Bey'in kız kardeşinin Oktay'a yazdığı mektupları tehdit ve rüşvetle istemesi ancak Firengiz'in aşkından ve bunu ağabeyinin yanında da olsa söyleyeceğinden emin olan Oktay razı olmayınca Firengiz'le Oktay'ı görüştürmeye mecbur olması

- Görüşmede Firengiz, Oktay'a olan duygularının hayranlıktan ibaret olduğunu, Oktay'ın onu yanlış anladığını ve hatta her şeyin bir oyun olduğunu söylemesi

- Gururu kırılan Oktay'ın kendisiyle alay ettiği ve aşkını oyuncak gibi gördüğü için Firengiz'e ağır sözler söylemesi, asıl intikamını 'sefiller padişahı' olup toplumdan alacağını açıklaması ve Aslan Bey'in yüzüne paraları fırlatarak Firengiz'e son defa bakıp çıkması

(on yıl sonra)

- Oktay'ın meyhanede sefil bir uyuyakalması

- Kız kardeşi Sever'in dilenirken başka bir kadına ağabeyinin hâlâ hatırlanan bir tiyatro sanatçısı olduğunu ancak on sene önce sürgüne gönderildiğini ve emanet edildiği dayısının her şeyi sattığını sonra onun da ölümüyle ortada kaldığını anlatması

- Sever'in dilenmek için meyhaneye de girmesi ama kardeşini tanıyamadan çıkması

- Artık tiyatro müdürü olan Haspolat'ın uluslararası düzeyde bir gösteri ile ilk oyun olarak Schiller'in, "Haydutlar" adlı oyununu planlaması ve Azerbaycan tiyatrosunun babası sayılan Oktay'ın da rol almasını istemesi

- Haspolat'ın Samet Bey'den, son on yılı sürgün ve hapislerde geçiren, devrimden sonra önemli bir makam teklif edilse de reddeden, soğukta harabelerde yatan ve ayıkken insanlara bakamayan Oktay'ı, tiyatrosu için müthiş bir reklam ve gelir kaynağı olacağı için bir geceliğine bile olsa sahnelere dönmesi için ikna etmesini istemesi

- Samet Bey'in Oktay'a olan aşkına rağmen Danyar Bey ile evlenen ancak kocasının bütün malını kumarda kaybedip onu terk ederek başka bir zengin kadınla evlendiği Firengiz'in hâlâ Oktay'a âşık olduğunu düşünmesi

- Duvar kâğıdına bile taşı olduğundan farklı gösterdiği için tahammül edemeyen Oktay'ın gerçekliği saplantı hâline getirmiş olması

- Meyhanede sadece kendisinin değil herkesin aldandığı ve insanın hiçliği üzerine büyük bir tartışmaya giren Oktay'ın Muhan'ın kafasını şişeyle yarması, Haspolat'ın araya girmesi

- Teklifini yineleyen Haspolat'a Oktay'ın hakikati aradığını ve para için peşinden koştuklarını bildiğini söyleyerek sahneye çıkmayı kabul etmemesi

7.3. Çatışma

- Oktay'ın sokakta dilenen Sever'i tanıyamayıp onunla alay ederken Sever'in kendini tanıtması ve iki kardeşin tekrar buluşması

- Oktay'ın çok değer verdiği halkının kardeşini de sefil durumda bıraktığını anlayınca kendine gelip sahneye çıkma kararı alması

- Oktay Eloğlu'nun sahneye çıkacağını haber alan halkın tiyatroya doluşması ve eski arkadaşlarının Oktay'ı kıskanarak tartışmaları

- Mazandaranski'nin Oktay'ın önce güzelce giyinip hazırlandığını fakat aynada kendine bir süre baktıktan sonra koltuğa düşüp kaldığını söylemesi

-Artık başyönetmen olan Şekinski'ye, Mazandaranski Oktay'ın yanında bir hiç olduğunu söyleyince aralarında tartışma yaşanması

- Danyar Bey Oktay'ın sahneye çıkmaması karşılığında beş yüz manat para gönderdiği ve Oktay'ı halkın gözünde bitirmek istedikleri için Şekinski'nin Tamara'dan hastalık bahanesiyle oynamamasını istemesi

- Oktay'ın Azerbaycan tiyatrosunda hâlâ kadın oyuncu bulunmamasını eleştirmesine Tamara'nın alınması, sahneye çıkmayacağını açıklaması ve bu konuda herkesle inatlaşması

- Oktay'ın halkın sahnede kadın olmadığını görünce kadın oyuncuyu kendi içinden çıkaracağını savunması

- Haspolat'ın başka bir kadın oyuncuya haber göndermesi

- Salonda izleyiciler sabırsızlanmaya başlaması

- Firengiz'in yıllar sonra Oktay'ı göreceği için çok heyecanlı olması ama aslında onunla karşılaşmaktan çekinmesi

- Sahneye takdimi esnasında Oktay'ın halk, onu çiçek ve alkışlarla karşıladığı için çok duygulanması, ağlamaktan konuşamaması

- Eski kocasının Oktay'ın sahneye çıkamaması için kumpas kurduğunu öğrenen Firengiz'in buna çok üzülmesi ve artık Azerbaycan kadınlarının da sahneye çıkması gerektiğini söyleyerek yanındaki arkadaşı Nergis'i yüreklendirmeye çalışması

- Tamara'nın rahatsızlığından dolayı oyunun ertelenmesine seyircilerin itiraz etmesi

- Tamara'nın halka 'önüne gelen her sarhoş sefille sahneye çıkamayacağını' ve 'hayatı için endişelendiğini' ilan ederek sahneden inmesi

- Haspolat'ın başka bir kadın oyuncu bulunursa oyunun oynanmasına izin vereceğini söylemesi

- Oktay'ın bu toplumun sanatkâr bir kadını olmadığı için susması gerektiğini söyleyerek öfkeyle salonu terk etmesi

- Firengiz'in ortaya atılıp rolün sözlerini de hareketlerini de ezbere bildiğini ve bu gece oynayabileceğini söylemesi

- Aslan Bey'in kardeşinin sahneye çıkmasına itiraz etmesi ancak Firengiz'in artık çocuk olmadığını, kendi kaderini tayin edebileceğini söyleyerek onu dinlememesi

- Haspolat'ın kısa bir imtihandan geçirdiği Firengiz'i çok beğenmesi ve hemen hazırlanması için talimat vermesi

- Şekinski, Tamara'nın giyindiğini söylese de Firengiz'in bir Azerbaycan evladı olarak bu sahnede kendisinin oynaması gerektiğini belirtmesi

- Haspolat'ın Azerbaycan tiyatro tarihinde ilk kez çıkacak olan Azeri kadın oyuncuyu halka takdim etmesi ve bunun büyük bir coşkuyla karşılanması

7.4. Doruk Noktası

- Haydutlar'ın beşinci perde ikinci sahnesi oynanmaktayken Oktay'ın Amalia rolündeki Firengiz'i görünce çok şaşırarak bir buhran geçirmesi ve oyunda olduğunu unutup Firengiz'e olan aşkını, yaşadığı hayal kırıklığını, acılarını dile getirmesi

- Seyircinin anlamaması için oyun akışını devam ettirmeye uğraşan Firengiz'in Oktay'a gizlice Karl'ın, Amalia'yı öldürmesi gerektiğini hatırlatması

- Büyük bir şaşkınlık ve acı içinde kalan Oktay, gönlünde bir ideal olarak yaşattığı kadının gerçeğe dönüşmesi için Firengiz'in ölmesi gerektiğini söyleyerek elindeki bıçağı gerçekten Firengiz'e saplaması

- Firengiz'in Oktay'a onu bağışladığını söyleyerek ölmesi

7.5. Çözüm

- Oktay'ın Firengiz'i gerçekten bıçakladığını anlayan Şahkulu'nun perdeyi kapatması

- Oktay'ın perdelere saldırarak hepsini aşağı indirip Firengiz'in ölmediğini, kalbinde yaşadığını haykırması

- Oktay'ın parmağındaki yüzükleri yüce bir insanın mücevher taşımayacağını söyleyerek Aslan Bey başına atması

- Aklını tamamen kaybeden Oktay'ın bütün dekorları, sahte olarak gördüğü şeyleri yıkıp dökerek her şeyin sadece gerçek yüzüyle görünmesini, insanlığın bir hiç olduğunu anlamasını istemesi

- Oktay'ın Tanrı'nın yarattıklarının da bir hiç olduğunu, Tanrı'nın yarattığı Firengiz'in şimdi ölüyken kendi yarattığı Firengiz'in ebedî olduğunu, hiç yaşlanmayacağını, hatta gittikçe güzelleşeceğini savunması ve Tanrı'ya hangisinin daha büyük sanatçılık olduğunu sorması

- Nergis, Firengiz'in öldüğünü söyleyince Oktay'ın yalan söylediklerini, Firengiz'in ölmediğini, onun içinde yaşadığını bağırması

- Elinde bıçak olduğu için onu tutmaya yanaşamadıklarında Oktay'ın elindeki bıçağı atması, kendisinin gidip adalete teslim olacağını söylemesi

- Oktay'ın Schiller'in idealine gönderme yaparak seyirciye asıl vahşinin kim olduğunu sorması

8. Kişileştirme

Oyunların kişileştirme incelemelerini yaparken Turgut Özakman'ın Oyun ve Senaryo Yazma Tekniği (sf 114-115) eserinde belirttiği tasnif sistemini tercih edilmiştir. Karakterler, mümkün olduğunca fizyolojik ve psikolojik yönleri, hayat görüşleri, eğilimleri, kalıplaşmış davranışları, özgünlüğü, diğer karakterlerle ilişkisi, oyunu renklendirmesi ve oyunun sonuca götürmedeki fonksiyonu bakımlarından değerlendirilmiştir.

8.1. Baş Karakterler

8.1.1. Oktay Eloğlu

Tiyatro âşığı olan Oktay, kendisini Azerbaycan halkına tiyatro sanatını tanıtmaya ve sevdirmeye adamış, inatçı, kararlı, neye mal olursa olsun aklına koyduğunu yapan, dediğinden dönmeyen, genç bir adamdır. İdealist ve coşkuludur. Tiyatro için hiçbir engel tanımaz, yorulmak nedir bilmeden çalışır.

Çok yoksuldur, hasta bir annesi ve bir kız kardeşi vardır. Annesi ölünce kız kardeşinin bakımını üstlenen Oktay, onu geçindirecek kadar parayı günde iki saat ders vererek kazanmaya çalışır. Parayla başka işi olmaz.

Eğitimi konusunda açık bir bilgi verilmemiştir fakat oyunda vurgulanan cümlelerden felsefi boyutlarda derin düşünen, tiyatro için varını yoğunu feda eden, emeğini, gücünü, zamanını ve yıllarını harcamaktan çekinmeyen bir karakter olduğunu anlarız. Oktay için doğruları dile getirirken ya da doğru bildiğini yaparken başkalarının düşüncelerini önemsemeyen, sert ama çok idealist bir karakter profili çizilmiştir.

Yaşadığı dönemin anlayışı çerçevesinde tiyatroda çalıştığı için ona iyi gözle bakılmaz. İçinde yaşadığı toplum, tiyatro oyuncularını yadırgamakta ve aşağılamaktadır. O dönemde kadın oyuncu olmadığı için kadın kostümleriyle sahneye çıktıklarından, halk onlara tepki göstermekte ve onlarla alay etmektedir. Hatta amcası, Oktay'la olan nişanını bozup kızını başka biriyle evlendirir. Oktay ise varlığını halkının yararına feda etmekten çekinmeyerek kendini 'büyük bir bütününün küçük bir parçası' olarak ifade etmektedir. Onu tiyatrodan alıkoyacak her şeyden uzak durur.

En büyük ideali, Azerbaycan toplumuna özellikle kadınlara tiyatroyu sevdirmek ve Azerbaycan sahnesinde artık kadın oyuncuların da bulunması gerektiği bilincini kazandırmaktır. O, bu noktada kendini 'savaşçı' olarak yorumlar.

Firengiz'le tanıştığında, onu halkın temsilcisi olarak gördüğünden, onun sevgisini ve hayranlığını halkın tamamının sevgisi ve hayranlığı gibi kabul eder ve bundan çok etkilenir.

Bir yıl sonra, Oktay'ı artık çok sevilen, oyunları rağbet gören, oyunculuğu hakkında çok iyi yorumlar alan bir oyuncu olarak görürüz. Kadın izleyicilerin sayısı da artmıştır. Ancak Azerbaycan tiyatrosu, tanınmaya ve gelişmeye devam ettikçe kadın oyuncuya daha da ihtiyaç olmaktadır. Oktay da hem bu gerekliliği hem de oyunlardaki kadın karakterlerin erkek ya da yabancı kadın oyuncularla canlandırılırken ortaya çıkan olumsuzlukları her fırsatta dile getirir. Artık bütün isteği Azerbaycan sahnelerinde bir Azeri kadın oyuncu görmektir. Ancak gençlik aşkı Firengiz tiyatroya heves ettiğinde beklenilenden farklı bir tutum gösterip ona kıyamadığını, bu sahte hayata alışmamasını istediğini görürüz. Onu sahnede gördüğünde ise çıldırıp Firengiz'i öldürür. Bu dikkat çekici bir çelişkidir.

Halka sanatın ne olduğunun bütün güzelliği ile gösterilmesi gerektiğini savunur. Parayla sanat yapılmasına karşıdır.

Oyun boyunca onu mutsuz eden şeyleri bulup onlardan kurtulmayı amaçlayan Oktay, kendisini manevi anlamda doyuracak bir yaşam kurabilmek için girişimlerde bulunur, adeta bu yolda savaşır.

Katı ve ilkelerinden taviz vermeyen bu genç adamın oyunda ilk olarak Firengiz'e olan duygularıyla sarsıldığını görürüz. Artık onun kalbinde 'millî sahne'nin yanı sıra Firengiz'in aşkı da yer almaktadır ancak bu konuda kafasının çok karışık olduğunu ifade eder. Ayrıca Firengiz'e olan duygularını açıklamasına engel olmasından dolayı ilk defa toplumdaki düşük konumunun ve maddi durumunun onu rahatsız ettiğini görmekteyiz.

Oktay, ülküleriyle hayatın gerçekliği arasında çelişkiler ve daima gelgitler yaşamaktadır. Oyunda sürekli olarak kendini ve içinde yaşadığı toplumda yönetici durumdaki insanları sorgulamaktadır. Fakat bu sorgulama süreci sonunda ne kimliğini bulabilmiş ne de sorunlarını çözebilmiştir. Kendini tanıma ve sorunlarını çözme çabası içinde olsa da ruhsal dengesizliği bu çabaları boşa çıkarmaktadır.

8.1.2. Firengiz

Tiyatroyu çok seven, oyunculuğa heves eden, okumuş, aydın bir Azerbaycan genç kızıdır. Oktay Eloğlu'nun oyunculuğuna hayrandır. Bir süre sonra bu hayranlığın aşka dönüşür. İçinde oyunculuk hevesi olduğu için babasından ve

ağabeyinden çok çekinmesine rağmen Oktay'dan 'Haydutlar' oyunundaki Amalia rolüne kendisini çalıştırmasını isteyecek kadar da tiyatroya isteklidir.

Firengiz, erkek egemen toplumda kadının duygularını istediği gibi yaşayamamasından duyduğu rahatsızlıkla ön plana çıkar. Böylelikle oyunun genelinde kadınların dar bir alana sıkıştırıldığı gerçeği ortaya konulmaktadır. Firengiz, ait olduğu toplumda kadın olmanın getirdiği sorunlardan muzdariptir. Fakat Firengiz, sebatkâr ve sorunu çözümleyebilecek olgunlukta değildir.

Oktay ile olan ilişkisinden ve mektuplaşmalarından ağabeyi haberdar olunca Firengiz'in yaşadığı en büyük çatışma ortaya çıkar. Ya Oktay'a verdiği sözleri unutup aşkını inkâr edecektir ya da ağabeyinin Oktay'ı Sibirya'ya sürgün ettirmesine sebep olacaktır. Ağabeyinin bir kötülük etmesinden çekinen Firengiz, Oktay'a, ona olan hayranlığını yanlış anladığını, sevgisinin sanatçıya duyulan türden bir sevgi olduğunu, hatta aralarında geçenlerin bir oyundan ibaret olduğunu söyler. Bütün bunları söylerken ağabeyinin gizlice onları dinlediğini bilmektedir. Fakat söylemek zorunda kaldığı sözlerden hem büyük bir utanç hem de derin bir üzüntü duyar.

Firengiz, sevdiği adamla değil de ailesinin onayladığı bir adamla yanlış bir evlilikten kaynaklanan derin bir mutsuzluğun içindedir. Firengiz'in Danyar Bey'le evlenmiştir ancak kocası, malını mülkünü kumarda kaybedip zengin bir kadın için onu terk etmiştir. Evliliği esnasında bile Oktay'ı unutamaz ve hâlâ onu çok sever.

Olumlu yönde gelişim gösteren bir karakter olan Firengiz, yaşadığı acılarla çekingen, utangaç, pasif bir genç kızlıktan, kararlı ve düşüncelerini açıkça söyleyebilen, kendine saygısı ve güveni gelmiş bir kadın olarak karşımıza çıkar. Hatta Oktay'ı düşürüldüğü zor durumdan kurtarmak adına Azerbaycan tiyatro tarihindeki ilk Azeri kadın oyuncu olmayı göze alır. Karar alırken çevresinin itirazlarına aldırış etmeyerek cesaret isteyen yolu seçer ve kararından dönmez. O geceki gösteride Amalia rolünü oynayabileceğini rejisöre ispatlayarak sahneye çıkar ancak onu karşısında görmenin şokuyla cinnet geçiren Oktay tarafından sahnede öldürülür.

Ölmeden önceki son sözünde de Firengiz affettiğini söyleyerek hem ona olan aşkının büyüklüğünü hem de kalbinin yüceliğini ispatlar.

8.2. Yardımcı Karakterler

8.2.1. Samet Bey

Oktay'ın aile dostudur. Oktay'ın babasından gördüğü iyilikler nedeniyle kendini bu aileye karşı sorumlu hissetmektedir. Oktay'ın sanatını takdir etmekte fakat ailesinin geçimini sağlayamaması ve toplumda saygın bir yer edinme çabasında olmaması nedeniyle Oktay'ı eleştirmektedir.

Oktay ve ailesi ile yakından ilgilenir. Oktay'ın annesinin ve kız kardeşinin içinde bulundukları maddi sıkıntı nedeniyle durumlarına acıdığı için Oktay'la konuşmaya çalışır. Hatta valilikte bulduğu dilmaçlık işi için Oktay'la görüşür, kabul etmeyince en azından Rus tiyatrolarında çalışması için gelen teklifleri değerlendirmesini ister. Anneleri ölünce ortada kalan Sever'in bakımı ve geleceği için de Oktay'a para kazanması gerektiğini hatırlatmaya gelir. Arkadaşı için samimi olarak endişelenmektedir.

Samet Bey, Oktay'ın Firengiz'le olan arkadaşlığında da endişelenir. Firengiz'e göz koymuş olan Danyar Bey'in toplumsal konumunun yüksekliği onu tedirgin eder, bu kaygısını da Oktay'la paylaşır.

Oyunda daima Oktay'ı içine düştüğü sefil hayattan kurtarmak isteyen Samet Bey, Haspolat'ın ricası ve teşvikiyle sahnelere geri dönmesi için de konuşur hatta kendisini tanıyamayan arkadaşını bile onun peşini bırakmayıp takip edecek kadar sorumluluk alır. Sonra Samet Bey'i, Oktay'ın sahneye çıkmaması için kurulan tuzağın iç yüzünü Firengiz'e anlatırken de görürüz. Hastalık bahanesiyle oynamayan Tamara'ya da diğerleri ile beraber tepki gösterir.

Samet Bey, içinde bulundukları toplumun gerçeklerinin farkında olan bir halk adamı olarak Oktay'ın idealizmini yararsız bulmaktadır. Daha çok bireyselliği savunur. Oyun boyunca Samet Bey, Oktay'a yardımcı olmaya çalışan, sağduyulu, yardımsever fakat idealizmden uzak bir kişilik olarak çizgisini korumuştur.

8.2.2. Aslan Bey

Firengiz'in ağabeyidir. Eğitimli, kültür sanatla ilgilenen ancak kibirli, hırslı, mevki bakımından sürekli yükselip daha iyi yerlere gelmek için insanları ve kendi değerlerini feda etmekte hiçbir sakınca görmeyen genç bir adamdır. Oyun boyunca yoğun bir doyumsuzlukla karşımıza çıkar.

Aslan Bey, tiyatroyla ilgilenir ve hatta tiyatroya kardeşi Firengiz'i de yanında getirir. Oyun arasında kulise gelerek Oktay'ı kutlamak isteyen kız kardeşini kuliste bulunca onu kınar. Bu esnada kulis için kullandığı 'adi yer' ifadesi, aynı zamanda içinde bulundukları dönemde eğitimli ama yeterince bilinçli olmayan kişilerin tiyatroya bakış açısını da ortaya koymaktadır. Ancak Aslan Bey, bu konuda, çelişkili bir tavır sergiler. Aldığı eğitimin etkisiyle; dar kafalı, cahil babasına tiyatroyu savunarak kafa tutar. Tiyatronun okul gibi halkı eğittiğini ifade eder. Yanı sıra kadın ve erkek eşitliği, kadınların çarşaf içinde saklanmasının cahilliğin bir sonucu olduğu gibi çok değerli düşünceler ortaya koyar. Ne var ki bunları savunmasının asıl amacı görev ve siyasi bakımdan bağlı bulunduğu makam sahiplerinin gözünden düşmemektir.

İkiyüzlü ve çıkarcı kişiliği, hayatının her yönüne yansımaktadır. Sırf kız kardeşinin belediye azası ve uluslararası tüccar Danyar Bey'le evlenmesinin kendisine çok yarar sağlayacağını düşünen Aslan Bey, ayrılmaları için Oktay'la görüşür. Bu konuşma esnasında kendisinin mevkisini, eğitimini ve görgüsünü sık sık vurgular. Oktay'a etki edemediğini görünce bu kez onu mahkemeye verip Sibirya'ya sürdürmekle tehdit ederek Firengiz'in ona yazdığı mektupları ister. Oktay geri adım atmayınca kız kardeşinin onu istemediğini söyler. Oktay'ın bunu da kabullenmemesi üzerine Firengiz'i çağırır ama Firengiz'in tembihlediği gibi konuştuğundan emin olmak için onları gizlice dinler. Aslan Bey, bu meselenin aralarında kalması için Oktay'a para vermeye çalışır. Oktay kabul etmeyip intikam almaktan söz edince Aslan Bey endişelenir. Oktay, toplumdan intikam alacağını ifade edip paraları yüzüne fırlatınca da hiçbir tepki vermez.

Aslan Bey'i bir de sahneye çıkmaya karar veren Firengiz'i durdurmaya çalışırken ve son perdede kardeşinin öldüğünü anlayınca Oktay'ı yakalamaları için bağırırken görürüz.

Aslan Bey, aldığı eğitim ve kültürü hazmedememiş, makam ve şöhret düşkünü, vicdani bir sorumluluk taşımayan, maddi çıkarlar için her şeyi kullanmaktan çekinmeyen, bir burjuva kültürünün temsilcisi olarak oyunda yer almaktadır.

8.2.3. Sever

Oktay'ın kız kardeşidir. İlk perdede çocukluk hâli; bakımsızlıktan zayıf ve hastalıklı olarak açıklanmıştır. Annesi ölünce Oktay, onun bakımını üstüne alır ve alışması için tiyatroya getirmeye başlar, onun bir gün büyük bir aktris olacağını hayal etmektedir.

Hayatı zorluklarla geçen Sever'in kendi ağzından ağabeyi sürgün edilince emanet edildiği dayısının her şeylerini satıp öldüğünde de Sever'in ortada kaldığını öğreniriz. Artık dilencilikle geçimini sağlamakta, sefil bir hayat sürmektedir. Ancak hâlâ ağabeyini seven ve oyunculuğunu takdir eden insanlara minnettardır.

Çok sevdiği ama uzun süre ayrı kaldığı ağabeyiyle tekrar buluşması da çok dokunaklıdır. Dilenirken girdiği meyhanede ağabeyini tanıyamadan çıkar, ona acıdığından ekmek vermek için sokağa çıkan ağabeyinin alaylı sözlerinden incinerek ağlar. Ona kendisini öldürmesi için yalvarır. Aralarındaki konuşmanın devamında birbirlerini tanıyan iki kardeş böylece kavuşmuş olur.

Sever, ağabeyinin sahneye çıkmama inadının kırılmasında etken olmuştur, Oktay'ın kendisinin yanı sıra kardeşinin de felaketini hazırlamış olduğunu

anlayarak kardeşine sahip çıkma arzusuyla tekrar sahneye çıkmayı kabul eder. Bu durum aslında Oktay Eloğlu'nun trajik sonunu hazırlar.

8.3. Yan Karakterler

8.3.1. Nadya

Firengiz'in Rus mürebbiyesidir. Aynı zamanda Firengiz'in sırdaşıdır ve ağabeyine yakalanmadan Oktay'la buluşabilmesi için ona yardım etmektedir. Fakat bu aşkın yaşatacağı zorluklar ve bu ilişkiyi öğrenirlerse babası ile ağabeyinin tepkileri konusunda tedirgindir ve Firengiz'i uyarır.

Ağabeyi mektubu yakaladığında Firengiz'i teselli eden Nadya'dır. Her şeyi inkâr etmesi için onu yönlendirir.

8.3.2. Tamara

Azerbaycan tiyatro sahnelerinde kadın oyuncu olmadığından, Azerbaycan Türkçesi bildiği için çalışabilen bir Rus aktristir.

İlk zamanlar Oktay, Tamara'yı kötü telaffuzu düzeltmesi için çalıştırarak destek olmaktadır daha sonra Tamara'nın devam eden telaffuz sorunları, oyunlarda ayakkabılarını evin içinde çıkarması gibi göze batan ve Azeri kültürüne uymayan hatalarından kaynaklanan Oktay'ın eleştirilerini kaldıramaz. Tamara'nın Oktay'a göre yetenekli bir oyuncu olmasından çok Azerbaycan Türkçesi bildiği için sahnede yer alan bir oyuncudur.

Tamara, oyun boyunca Oktay'a ve dolayısıyla Azerbaycan tiyatrosuna daima sorun çıkaran bir karakterdir. Önemli bir gösteride, rüşvet aldığı için hastalık bahanesiyle sahneye çıkmayacak kadar ahlak ve sorumluluktan uzaktır. Halktan da içten bir özür dilemez.

Azerbaycan sahnesinde Azeri kadın oyuncu olması için daha çok çalışılması gerektiğine inanan Oktay hakkında "sarhoş sefil", "yarı deli" gibi sözlerle hakaret etmekten geri kalmaz.

Tamara, Oktay'ın sahne hayatı için dönüm noktası olan bir durumda olumsuz bir işlev yüklenmiştir. Geçmişte Oktay'a olan kızgınlığını, öfke ve intikam duygusuna kadar vardırmasıyla olayları tırmandıran bir güç olarak oyunda yer almıştır. Aynı zamanda Oktay'la oynayacak kişinin hayati tehlikesini önceden haber vermesi de ilginçtir.

8.3.3. Haspolat

Oktay'ın tiyatrodan oyuncu arkadaşıdır. Oyunculuğu zayıf, sorumsuz biridir. Eleştiriye kapalı, cahil bir adamdır. Haspolat, kendisini eğitememiş bir adam olmasına rağmen Oktay'ın tiyatro hakkındaki düşüncelerine değer verir, her zaman onu savunur hatta bir kızı olursa sahneye çıkarmak için yemin eder.

Yazar böylece sanatçıların bu dönemde de demokrat düşündüklerini yansıtmaktadır.

Aradan geçen yıllarla birlikte Haspolat, tiyatro müdürlüğüne kadar yükselir. Oktay'ın geçmişini ve halk üzerinde yapacağı etkiyi iyi bilen Haspolat, maddi menfaati doğrultusunda Oktay'ı tekrar sahneye çıkarmak için elinden gelen her şeyi yapar ancak ikna edemez. Sonra Oktay'ın kız kardeşine rastladığı anı iyi değerlendirir ve onun inadını kırar.

Sonraki sahnelerde sanatçıdan çok tüccar izlenimi veren Haspolat, Tamara sahneye çıkmak istemeyince çok telaşlanır çünkü salonun tamamı doludur ve biletler üç kat fazla fiyattan verilmiştir. O gece tiyatronun bir aylık masrafını çıkarabileceğini hesap eden Haspolat, çıkarlarına ters düştüğü için Tamara'yı ikna etmeye uğraşır fakat başaramaz. Hemen başka bir oyuncu bulma telaşına düşer. Ne olursa olsun oyunu o gece sahneleme amacındadır. Bu nedenle Oktay'ı öven bir konuşmayla yeniden sahnelere dönüşünü halka bildirir. Başka oyuncu da gelmeyince herkesi sakinleştirmeye çalışır.

Haspolat, farkında olmadan, tarihî bir ilkle ilgili önemli bir şans yakalar ve başka oyuncu bulunursa mutlaka oyunu oynatacağını açıklar. Bu açıklama doğrultusunda olumsuzluklara rağmen kararlı davranarak Firengiz'i sahneye çıkarma kararı alır. Azerbaycan tiyatro tarihinde ilk kez bir kadın oyuncunun sahneye çıkacağını büyük bir coşku içinde halka ilan eder. Fakat Oktay'ın Firengiz'i hançerlediğinde perdeleri kapatarak durumu kontrol altına almaya çalışır. Sahneye atılarak Firengiz'in gerçekten öldüğünü anlayınca panikler ve doktor ister.

Yazar, bu tip sanat camialarında yeteneksiz ve gayretsiz insanların da önemli yerlere gelebileceğine iyi bir örnek olarak Haspolat karakterini yazmıştır. Eğlenceli, dikkat çekici, zaafları olan fakat art niyetsiz; kendi gemisini yürütmeye bakan, sanatçı bir bürokrattır

Eserde tiyatroda saygı çerçevesinde nasıl davranılması gerektiğini de oyunda Haspolat vasıtasıyla açıklanmaktadır.

8.3.4. Şekinski

Oktay'ın sorumsuz, kıskanç, tiyatro için fedakârlık yapmaktan kaçınan düşüncesiz aktör arkadaşıdır. Oktay'dan direktif almaktan çok rahatsızlık duyar. Eleştiriye hiç tahammülü yoktur. Bu yorumları yazanların kesinlikle tiyatrodan hiç anlamadıklarını savunur, önüne gelenin kendisi için eleştiri yazamayacağını söyler. Oktay'ı çok kıskandığı belli olan Şekinski, kendisine başrol verilmediği için iyi oynayamadığını savunur.

Oktay'ın 'sanatın parayla satılmaması' görüşüne de karşıdır. Tam tersine kasanın daima göz önünde tutulması gerektiğini savunur.

Oktay'ın tekrar sahneye döndüğünde de Şekinski rahatsız olur. Halkın neden Oktay'a bu kadar zaman sonra rağbet ettiğini anlayamaz hatta bunu gelenlerin akılsızlığına bağlar. Artık başrejisörlüğe yükselmiş olan Şekinski, bunu eski arkadaşlarına mobing yapmak için kullanmaktan da çekinmez.

Şekinski, Oktay'ın yükselişini önlemek için Tamara ile sahneye çıkmaması konusunda gizlice anlaşır. Buna rağmen Tamara'nın tiyatroya gelmesine kızar. Danyar Bey'in Oktay'ın sahneye çıkmaması karşılığında gönderdiği rüşveti kabul eder. Hatta oyun ertesi güne kalırsa bu sefer de kendisinin hastalandığı mazeretini planlar. Oktay'la oynamayacağını bildiren Tamara'yı herkese karşı sonuna kadar destekler. Oyunun iptalinin ilan edilmesini ister. Başka bir oyuncunun da bulunmasını engeller.

Oyun boyunca olumsuz bir karakter çizgisi taşımıştır. Yeteneksiz, cahil başkalarına yaltaklanarak başrejisörlüğe kadar çıkmış, düzenbaz, Oktay'ın felaketine sevinecek kadar kıskanç olan Şekinski, Oktay'ın kendisine rakip olmasından korkar ve onu bertaraf etmek için her türlü düzenbazlığı yapar.

8.4. Hizmet Karakterleri

8.4.1. Hacı Zaman

Firengiz ve Aslan'ın babasıdır. Cahil, kaba bir softa olan Hacı Zaman, çocuklarının tiyatroya gitmesine karşı çıkar. Kızların okumasını lüzumsuz gören toplumun cahil kesimini temsil etmektedir.

Kızı tiyatroya gittiği için çok öfkelidir çünkü yüzü boyalı adamlara bakınca kızının ahlakının bozulacağını düşünmektedir. Öfkesinden sürekli etrafa tehdit ve hakaret yağdırır. Kızı yüzünden toplumdaki itibarını kaybettiğini hatta dininin de elden gideceğini zanneden Hacı Zaman, oğluna ve gelinine çatar. Tiyatroyu savunan oğluna, mantıklı bir cevap veremeyince konuşmanın sonuna doğru duygu sömürüsü yapan Hacı Zaman, oyunda Firengiz'in yaşadığı çatışmaları çoğaltır.

8.4.2. Mazandaranski

Oktay'ın tiyatroda rol arkadaşıdır. Onun yanında çalışan, kendisinden her istenileni yerine getirme gayretinde olan bir oyuncudur. Haspolat'a fazlaca takılmaktadır. Hazır cevap, lafını esirgemeyen, kendi doğrularını dile getirmekten çekinmeyen renkli bir kişiliktir.

Oktay'ın oyunculuğunu ve tiyatro sanatına katkılarını göz ardı etmez. Oyunda diğerlerinin oyunculuk hatalarını o vurgular fakat kendisine olumsuz eleştiri geldiğinde bunu kabul etmez.

Yıllar sonra Oktay'ın sahneye çıktığı bölümde de Mazandaranski'nin Oktay'ın yanında yer aldığını görürüz. Oktay'ın emeklerini unutup onu hakir gören ve nankörlük eden Şekinski'ye de cevabını verir. Oktay Firengiz'i vurduğunda, o da Haspolat gibi müdahale etmek ister fakat ikisinin de elinden bir şey gelmez.

8.4.3. Şahkulu

Oktay'ın ilk perdede oynadığı tiyatrodaki oyunculardan biridir. Oyunun sahnelenmesi için elinden geleni yapar. Arkadaşları ile zaman zaman kabalaşacak kadar şakalaşır.

Oktay'ın emeklerini takdir etmeyi bilen, ona acıyıp yardım etmek isteyen genç bir adamdır. O da halk tarafından -özellikle kadınlar- takdir edilmek istemektedir. Bazen Şahkulu ile Mazandaranski'nin birlik olup alaylı tavırlarla Şekinski'nin cehaletini ve nankörlüğünü yüzüne vururlar.

Son perdede Oktay'ın Firengiz'i vurması esnasında sahnedeki karışıklığı ilk o fark ederek etrafı uyarır fakat Oktay'ın elindeki bıçak yüzünden çekinir, yaklaşamaz.

8.4.4. Dursun

Oktay'ın tiyatrodan arkadaşı ve sahne amiridir. İlk perdede oyunun sahnelenmeye hazırlanması için elinden geleni yaparken bir yandan da oyunun o gece sahnelenemeyeceğine Oktay'ı ikna etmeye çalışır. Haklarında çıkan yorumları oyuncu arkadaşlarına okuyan Dursun'dur

8.4.5. Muhan

Oktay'ın içki içtiği meyhanenin sahibidir. Oktay'la çalgıcılar yüzünden tartışır. Oktay'ın sahteliği saplantı hâline getirdiğini anlayamaz. Oktay, duvar kâğıtlarını yırtmaya başlayınca aralarında bir gerginlik başlamış olur.

Oktay'ın takılarla kendini olduğundan başka türlü gösterdiğini söylemesiyle kafası karışan Muhan, Oktay'ı meyhaneyi kapatma bahanesiyle çıkarmak ister. Oktay'dan hesabı ödemesini ister ama Oktay vermez. Onun gözünü korkutmak için 'kolunu bacağını kıracağını' söylediğinde bunu ciddiye alan Oktay, şişeyi Muhan'ın kafasında parçalar. Muhan, yere yıkılır.

8.4.6. Gülgez

Aslan Bey'in eşi, Firengiz'in yengesidir. Aslan Bey kadar açık fikirli olmasa da Hacı Zaman'la yaptıkları tartışmada okumuş bir insanın kadın erkek fark etmeden toplumda bir saygınlığı olacağı söyler ve Hacı Zaman'ın hışmına uğrar.

Gülgez, başta Aslan Bey'in tarafında olsa da sert bir dille hacı hocaları eleştirdiği için Aslan Bey'i ikaz eder, düşününce Hacı Zaman'a da kısmen de olsa hak verdiğini belirtir.

8.4.7. Nergis

Firengiz'in arkadaşıdır. Beraber Oktay'ı seyretmeye gelirler. Oktay'ı yıllar sonra göreceği için çok heyecanlı olan Firengiz'i sakinleştirmeye çalışır. Tamara, sahneye çıkmak istemediğinde diğer izleyicilerle beraber o da kızar ve buna tepki gösterir. Firengiz, sahneye çıkması için Nergis'i yüreklendirmeye çalışır fakat o bunu göze alamaz.

Tamara'nın hastalık bahanesine inanmadığı için seyircilerin arasından bir doktorun muayene edip hastalığı teşhis etmesini, aksi takdirde Tamara'yı mahkemeye vermeyi teklif eder.

Geleneksel anlayışta bir kadın olduğu için sahneye çıkmak isteyen Firengiz'i durdurmak ister fakat başaramaz.

Son sahnede ise Firengiz'in ölümüne çok üzülür.

8.5. Figüranlar

8.5.1. Özdemir, Elhanlı

Seyircileri temsil etmektedirler. Oktay'ı görmek için sabırsızlanıp Oktay'ı öven sloganlarla bir an önce sahne alması için bağırarak alkışlar.

Tamara'nın sahneye çıkmayacağı ilan edilince her ikisi de Tamara'yı sapasağlam gördüklerini söyleyerek itiraz ederler ve Tamara'nın sahneye çıkması için baskı yapmaya başlarlar.

Firengiz, oynayabileceğini söylediğinde de ona destek olurlar. Firengiz'in Azerbaycan sahnesine ilk Azeri kadın oyuncu olarak çıkışı kesinleşince sevinç gösterisinde bulunurlar.

8.5.2. Çalgıcı Çingeneler ve Şarkıcı Çingene Kız

Oyunun meyhane geçen sahnesinde çalıp oynayarak müşterileri eğlendirirler. Çingene kızın söylediği bir şarkı Oktay'ın hakikat saplantısını tetikler.

8.5.3. Schwarz, Haydutlar, Yaşlı Moor, Grimm, Suflör

Oyunda Friedrich Schiller'in 'Haydutlar' oyununun altıncı perde ikinci sahnesinin oynandığı bölümde Oktay, Karl rolündeyken ona eşlik eden oyunculardır. Firengiz Amalia rolünde çıkınca Oktay'ın kendini kaybedip sebebiyet verdiği kargaşayı düzeltmeye çalışırlar.

9. Mekân ve Dekor

Bu eserde oldukça yoğun mekân kullanılmasına rağmen dekorlar konusunda pek bilgi verilmemiştir. Dış mekân belirtilmese de büyük bir şehirde geçtiği tahmin edilmektedir.

Birinci ve ikinci perdede mekân, bir tiyatronun sahne arkasıdır. Dekor olarak solda Oktay'ın kostümleri, diğer tarafta da aksesuarlar ve sahne malzemeleri olarak verilmiştir. Üçüncü perde Aslan Bey'in evindeki kabul odasında geçmektedir. Dekoru hakkında hiç bilgi verilmemiştir. Dördüncü perdede sahne, solda kasvetli, sıkıcı ve çirkin bir meyhaneyi, sağda ise karlı bir kış gecesinde karanlık bir sokağı temsil eden bir dekordan oluşmaktadır. Beşinci perdede oyun akışının kesintisiz devamı için sahne arkası, sahne ve localı seyirci salonundan oluşan bir dekor düzeni gerekmektedir. Altıncı perdede sahne, Friedrich Schiller'in 'Haydutlar' oyununun altıncı perde ikinci sahnesinin dekoruna göre düzenlenecektir. Yazar sahne düzenini vermemiştir. Haydutlar'da yazılana göre orman ve ortada yanmış bir şato bu sahnenin dekorunu oluşturmaktadır.

10. Zaman

Oyunun dış zamanı yine yazarın eseri yazdığı dönemle uyumludur. Oyunun iç zamanında kronolojik ilerlemeler olmaktadır. İlk perdeden sonra baş ve yardımcı karakterlerin sırayla bir yıl ve on yıl sonraki durumları sahneye taşınır.

Yazar, iç zamandaki ilk bir yıllık sıçramayı oyuncuların ağzından, ikinci on yıllık sıçramayı da Sever'in ağzından duyurmaktadır.

11. Sonuç

Eserlerinde yaşadığı dönemin sosyal ortamını ve sorunlarını işlemeyi amaç edinen Cabbarlı, *Oktay Eloğlu* oyununda henüz gelişmeye başlayan Azerbaycan tiyatrosunun büyük sıkıntılarını ele almıştır. *Oktay Eloğlu*, yazarın daha sonra tiyatro alanında ortaya koyacağı büyük eserlere işaret eden bir oyundur. Tiyatronun sorunlarının yanı sıra insanların ahlaksız ve hain taraflarının, zaafları uğruna kötülük yapmaktan çekinmeyeceklerini de bu oyunda görmek mümkündür. Cabbarlı, bu oyununda da ataerkil düzen ve toplumda kadının dışlanmasına eleştirel bir bakış açısı getirmektedir. Oyunlarındaki eleştiri, bu bağlamda karakterlerin karşısına sürülen çıkmazların işlenişi kadar ön plandadır.

Ekonomik güçsüzlük, toplumun cahillik sebebiyle gereken değeri vermemesi, Azeri kadın oyuncu olmaması gibi temel sorunlara oyunda üretilen çözümler, ana karakter Oktay Eloğlu'nun söz ve davranışlarıyla dile getirilmeye çalışılmıştır.

Oyunda, çok idealist biri olan Oktay'ın felaketini hazırlayan sebeplerden en önemlisinin toplumdaki statü farklarıdır. Oktay ilkeli, idealist, kararlı, kendini halka adamış bir gençken yaşadığı ümitsiz aşk, âşık olduğu kız tarafından

paraya tercih edildiğini zannetmesi, kendisi gibi bir yeteneği yok ederek toplumdan aldığı öç, oyunu doruk noktaya taşır.

Oktay'ın olumsuz yönde gelişme göstermesi, pek çok didaktik unsur taşıyan eserde bireysel acıların toplumsal görevi geriye atması, yazarın karakteri çözüm üretme işlevinden uzaklaştırmasına neden olmuştur.

Firengiz'in ise utangaç, çekingen, hayatı ile ilgili kararları ailesine terk eden pasif bir genç kız iken Azerbaycan tiyatro tarihinin ilk Azeri kadın oyuncusu olmayı göze alacak kadar gelişme kaydetmesi ilgi çekicidir. Yazarların tekrar ele almak için çoğu kez eserin sonunda karakterleri öldürdükleri de bilinen bir gerçektir. Firengiz karakterinin de yazarın daha sonraki eserlerinde güçlü, idealist ve mücadeleci kadınlara temel teşkil ettiği söylenebilir.

Cabbarlı, oyunda başkarakterlerin bireysel gelişimlerinde ortaya çıkan psikolojik yapı, güçlü bir şekilde ön planda yer alırken bu duruma neden olan olgunun toplumsal kurallardan, yaptırımlardan ve bunların uygulanışındaki çarpıklıklardan kaynaklandığı üzerine yoğunlaşmıştır. Oyunda toplumsal çarpıklıklar nedeniyle artan kadın sorunlarını ve ataerkil düzene karşı kadın hakları savunulması gerekliliğini sembolize eden tiplerle de karşılaşılmaktadır. Ayrıca karakterlerin hiçbiri mutlu bir aile tablosuyla ortaya çıkmamaktadır. Bu durum toplumsal bozuklukların aile hayatına olumsuz etkileri olarak değerlendirilebilir.

Toplumda ahlaki çöküntünün eleştirildiği bölümlerde bireyin sorunları toplumsal sorunlar kadar ele alınmamıştır. Böylelikle sorunların tespitinde kalıp bireysel ve toplumsal çözümler üretemediği göze çarpar. Oyunlarda aydınların bu sosyal gerçeklik içinde tükenişinin gözler önüne serildiğini görüyoruz. Toplumsal tabulara bireysel bir savaş açmanın temeldeki ana problemleri değiştiremeyeceğini ve böyle bir tutumun yalnızca kişinin kendini tüketmesine zemin hazırlayacağını Oktay ile adeta ispat etmeye çalışır.

Oyundaki karakter sayısının fazlalığı, aynı düşüncelerin tekrar tekrar vurgulanması, bazen sloganlaşmaya varan eğitici cümleler, oyunun akıcılığını bozmaktadır. Oyunda kalabalık bir kişi kadrosu olmasına rağmen, çoğu yüzeysel kalmıştır ve psikolojik derinlikten yoksundur. Çoğu karakterin fiziki bilgileri verilmemiştir.

Oyunda gereksiz düğümlerle oluşturulmuş sahnelere sıkça rastlanmaktadır. Kahramanların uzun ve açıklamalı diyalog ve monologları eserin oynanmaktan çok okunması için yazıldığı izlenimi vermektedir. Bu durumun yazarın henüz drama yazarlığı eğitimi almamış olması, sadece yazarlık gücü ve gözlem yeteneği ile yazmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Oktay Eloğlu karakterinin hem iç dünyasında hem de çevreyle olan ilişkilerindeki aksaklıklar, sürekli kendisiyle meşgul, saplantılı ve tutarsız davranışlar sergilemesine neden olur.

Cafer Cabbarlı, modernleşmenin gereği olduğunu düşündüğü ilkeleri, yararlı olmak amacıyla halkın çok kolay anlayacağı bir yolla yani tiyatroyla halka iletmeye çalışmıştır. Oyunlarında ortaya konan karakterler, yazarın büyük bir coşkuyla ulaşmak istediği toplum hayatının dışında kaldığı için trajik sonlara mahkûm karakterlerdir. Yazar, oyunlarındaki karakterlerle izleyiciyi daha çağdaş düşünen ve yaşayan bir Azerbaycan toplumu olmanın gerekliliğine inandırma amacına da hizmet etmiştir.

Kaynakça

Akın Ü. Azerbaycan Tiyatrosu Üzerine Bir İnceleme: Geçmişten Sovyet Dönemine Kadar, Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (OPUS). 2021; 17,38:5586-5630.

Aksay S. Cafer Cabbarlı'nın Drama Eserleri Üzerine Bir İnceleme (yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2007.

Aytaç G. Çağdaş Türk Romanları Üzerine İncelemeler, Ankara, Gündoğan Yayıncılık; 2002.

Cabbarlı G. Cəfər Cabbarlı Seçilmiş Əsərləri [Mətn]: 3 Cilddə (I), Bakı, QAPP-Poliqraf; 2002

Cabbarlı S. Cafer Öz Eserleri Üzerinde Neçe İşleyirdi Gündüz A. (ed.), Cafer Cabbarlı Hakkında Hatıralar, Bakı, Gızıl Şerg Metbeesi; 1960.

Mahmudova H. Cafer Cabbarlı Oyunlarında Kadın Suretleri (yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bölümler Enstitüsü, Kocaeli; 2018.

Özakman T. Oyun ve Senaryo Yazma Tekniği, Ankara, Bilgi Yayınları; 2004.

Uygur E. Cafer Cabbarlı'nın Hayatı ve Eserleri Üzerine Bir Araştırma (yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara; 2002.

Uygur E. Azerbaycanlı Şair ve Yazar Cafer Cabbarlı, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi-Turkish Journal of Social Research, 2004;1, 9-33.

Uygur E. XIX. Yüzyıl Azerbaycan Edebiyatının Genel Görüntüsü, Türk Kültür Dergisi Azerbaycan, 2004;52, 352.

Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü, Cəfər Cabbarlı <Cəfər Cabbarlı (yesevi.edu.tr) >, (erişim tarihi 16.03.2023)

vikipedi, Cafer Cabbarlı, <https://tr.wikipedia.org/wiki/Cafer_Cabbarl%C4%B1>, (erişim tarihi 15.03.2023)