

# EĞİTİM ALANINDA GÜNCEL BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR II

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Abuzer AKGÜN

Doç. Dr. Ümit DURUK



# EĞİTİM ALANINDA GÜNCEL BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR II

## EDİTÖRLER

Prof. Dr. Abuzer AKGÜN

Doç. Dr. Ümit DURUK

## YAZARLAR

Doç. Dr. Öğr. Üyesi Aysel ARSLAN

Dr. Hilal KARABULUT

Banu HAS

Sinan ÇINAR

Elif Meltem BİRSÖZ ÖZKÖSE

Türkan KAPLAN



Copyright © 2023 by iksad publishing house  
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, distributed or  
transmitted in any form or by  
any means, including photocopying, recording or other electronic or mechanical  
methods, without the prior written permission of the publisher, except in the case of  
brief quotations embodied in critical reviews and certain other noncommercial uses  
permitted by copyright law. Institution of Economic Development and Social  
Researches Publications®

(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)

TURKEY TR: +90 342 606 06 75

USA: +1 631 685 0 853

E mail: iksadyayinevi@gmail.com

www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.

Iksad Publications – 2023©

**ISBN: 978-625-367-136-5**

Cover Design: İbrahim KAYA

June / 2023

Ankara / Türkiye

Size = 16x24 cm

## **İÇİNDEKİLER**

### **ÖNSÖZ**

*Doç. Dr. Ümit DURUK*

*Prof. Dr. Abuzer AKGÜN*.....1

### **BÖLÜM 1**

#### **TÜRKİYE’DE DÜZEY 1 BÖLGELERİ KAPSAMINDA EĞİTİM VE YOKSULLUK RİSKİ İLİŞKİSİ**

*Banu HAS*

*Sinan ÇINAR* .....3

### **BÖLÜM 2**

#### **NİTELİKLİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME**

*Doç. Dr. Öğr. Üyesi Aysel ARSLAN* .....19

### **BÖLÜM 3**

#### **ÖZGÜN ARAÇ KULLANIMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ İNANIŞLARI**

*Elif Meltem BİRSÖZ ÖZKÖSE*

*Türkan KAPLAN* .....47

### **BÖLÜM 4**

#### **DEPREM SONRASI KAYGI BOZUKLUĞU İLE MÜCADELE TEKNOLOJİK YAKLAŞIMLAR- METAVERSE, DİJİTAL OYUN VE CHAT GPT UYGULAMALARI**

*Hilal KARABULUT* .....73

### **BÖLÜM 5**

#### **YABANCI DİLLER BÖLÜMÜNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN KURUM İÇİ SUNULAN YÜZ YÜZE VE ÇEVİRİM İÇİ MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMLARINA KATILIM ÖRÜNTÜLERİ**

*Türkan KAPLAN*

*Elif Meltem BİRSÖZ ÖZKÖSE* .....97



## ÖN SÖZ

Eğitim Alanında Güncel Bilimsel Araştırmalar kitabının devamı niteliğinde olan bu kitapta eğitim araştırmalarının güncel durumuna ışık tutmak amacıyla eğitime ilişkin genel politikalardan mesleki gelişime ve nitelikli öğretmen yetiştirmeye, yüz yüze ve çevrimiçi ortamlarda kullanılan teknolojik yaklaşımlardan özgün araç kullanımına uzanan, eğitimle ilgili özgün çalışmalara yer verilmiştir. Bölümlerin yazımına katkıda bulunan tüm yazarlara ve basım sürecini özveriyle sürdüren yayın ekibine teşekkürlerimizi sunarız.

Prof. Dr. Abuzer AKGÜN

Doç. Dr. Ümit DURUK



# BÖLÜM 1

## TÜRKİYE’DE DÜZEY 1 BÖLGELERİ KAPSAMINDA EĞİTİM VE YOKSULLUK RİSKİ İLİŞKİSİ\*

Banu HAS<sup>1</sup>

Sinan ÇINAR<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Doktorant, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Ana Bilim Dalı, Orcid No: 0000 0001-7693-8490, banuhasdeu@gmail.com

<sup>2</sup> Doktorant, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Ana Bilim Dalı, Orcid No: 0000-0002-2756-5875, sinancinar110@gmail.com

\*Bu çalışma 2023 Yılı Mart ayında gerçekleşen 14. Uluslararası Kültür, Medeniyet ve Sosyal Bilimler Kongresinde sunulan ‘‘The Relationship of Education and Poverty Risk For Nuts 1 Regions in Turkey’’ adlı çalışmanın genişletilmiş halidir.





## GİRİŞ

İnsanlık tarihi incelendiğinde; tarih boyunca yoksulluk kavramı toplulukların karşına çok ciddi bir sorun olarak çıkmış bir olgudur. Günümüzde ise bu kavram iktisadi olarak gelişmemiş, gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerin ortak problemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Çınar ve Has, 2022: 3). Yoksulluk kavramı gerek neden gerekse sonuçları itibariyle değişik disiplinlerin ilgi alanına giren bir olgu olduğundan dolayı literatürde net bir tanımını ortaya koymak mümkün olmamaktadır. Bir tanımlama yapmak gerekirse; yoksulluk kişilerin belirli bir refah seviyesinin altında yaşam sürmek olarak tanımlanabilmektedir ( Yaşar ve Taşar, 2019: 120). Yoksulluğun ortaya çıkma nedenleri arasında; iktisadi nedenler, politika nedenler, çevre ile ilgili olan nedenler ve toplumsal nedenler ön plana çıkmaktadır (Çınar ve Has, 2002: 7).

Eğitim ise ülkelerin iktisadi ve toplumsal bölüşüm süreçlerinin en belirleyici unsurları arasında yer almaktadır. Eğitim yoksullukla ilişki içerisinde olan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkeler üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde; ülkelerde eğitim düzeyi ile refah seviyesi arasında doğru orantı olduğunu söylemek mümkündür (Alpaydın, 50: 2008).

Yoksulluğun azaltılmasında nitelikli beşeri sermaye oluşumunun stratejik bir önemi olduğu varsayılmaktadır. Beşeri sermayede niteliğin sürdürülebilir olmasını sağlayan etkenlerden biri de eğitimidir. Eğitim fırsatlarının ülke geneline homojen dağılmaması gibi faktörler de bireylerin eğitim öğretim kurumlarından erken ayrılmasına ve yaşam standartlarının düşmesine neden olmaktadır. Bu kapsamda, Alpaydın (2008) çalışmasında vurgulandığı gibi ‘‘eğitim durumunun yoksulluk üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır’’ sorusu ön plana çıkmaktadır. Burada, Türkiye’de eğitim durumuyla yoksulluk riski arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmada Türkiye DÜZEY 1 Bölgeleri için 2010-2020 yılları arasında bir Panel ARDL analizi uygulanmıştır.

## **Y¼ntem**

Çalışmada veri setlerinin yapısı incelendikten sonra sonra bir Panel ARDL uygulaması yapılmıştır. ARDL analizlerinde dikkat edilmesi gereken temel noktalardan biri de bağımlı değişkenin birinci farklarda durağan olması ve t¼m değişkenlerin ikinci farklarda durağan olmaması gerekmektedir. Ç¼nk¼ bağımlı değişken d¼zeyde durağansa ve t¼m değişkenlerin ikinci farklarda durağan olduğu sonucuna ulaşılırsa bir ARDL analizi yapmak yanıltıcı sonuçlar vermektedir.. Bunun yanında, ARDL uygulamaları ¼nceki kuralların gerçekleşmesi durumunda mix-type şeklinde ve zaman boyutu kısa olan değişkenlerin bir arada analizine imkan vermektedir. Bu kapsamda analizde Pesaran ve diğerleri (1999) çalışmasında ARDL modelleri için ¼nerilen Pooled Mean Group (PMG) tahmincisi aracılığıyla uzun ve kısa d¼nem katsayı tahminleri yapılmıştır.

## **Veri ve Model**

Çalışmada, T¼rkiye’de D¼ZEY 1 B¼lgeleri bazında 2010-2020 d¼nemi için eğitim-¼đretimden erken ayrılanlar ve y¼ksek¼đretim eğitimsel kazanımın uzun d¼nemde yoksulluk riski oranını etkileyip etkilemediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda, analiz için iki model kurulmuştur. Model 1 için %60’a g¼re yoksulluk riski oranı bağımlı değişken, eğitim ve ¼đretimden erken ayrılanların oranı ise bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Model 2’de %60’a g¼re yoksulluk riski oranı bağımlı değişken, y¼ksek¼đretim eğitimsel kazanım oranı ise bağımsız değişken olarak yer almaktadır. Ekonometrik analiz için E-Views 12 ve Stata programları kullanılmıştır. Analizde yer alan değişkenlere ait bilgiler ise Tablo.’da g¼sterilmiřtir.

**Tablo. 5** Modellerde Yer Alan Değişkenlere Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Değişken	Yıl	Kaynak
%60'a göre yoksulluk riski oranı (yrisk_60)	2010-2020	TÜİK
Yükseköğretim eğitimsel kazanım oranı (teredu)	2010-2020	EUROSTAT
Eğitim ve öğretimden erken ayrılanların oranı (eduleave)	2010-2020	EUROSTAT

Analizde yer alan Türkiye Düzey 1 Bölgelerinin ayrımı ise Tablo. 6'da yer almaktadır.

**Tablo. 6** Türkiye Düzey 1 Bölgelerine Ait Bilgiler

KOD	IBBS-1 (12 Bölge)
TR1	İstanbul
TR2	Batı Marmara
TR3	Ege
TR4	Doğu Marmara
TR5	Batı Anadolu
TR6	Akdeniz
TR7	Orta Anadolu
TR8	Batı Karadeniz
TR9	Doğu Karadeniz
TRA	Kuzeydoğu Anadolu
TRB	Ortadoğu Anadolu
TRC	Güneydoğu Anadolu

**Kaynak:** TÜİK (Erişim Tarihi: 13.08.2021)

Çalışmada iki tam doğrusal model kurulmuş ve değişkenlerin tümü oransal olarak ele alınmıştır. Veri setlerinde herhangi bir kayıp veri bulunmamaktadır. Modellere ilişkin matematiksel gösterimler ise denklem (1.1) ve denklem (1.2)'de yer almaktadır.

$$\text{Model 1: } \text{yrisk\_60}_{it} = \alpha_i + \beta_1 \text{teredu}_{it} + \varepsilon_{it} \quad (1.1)$$

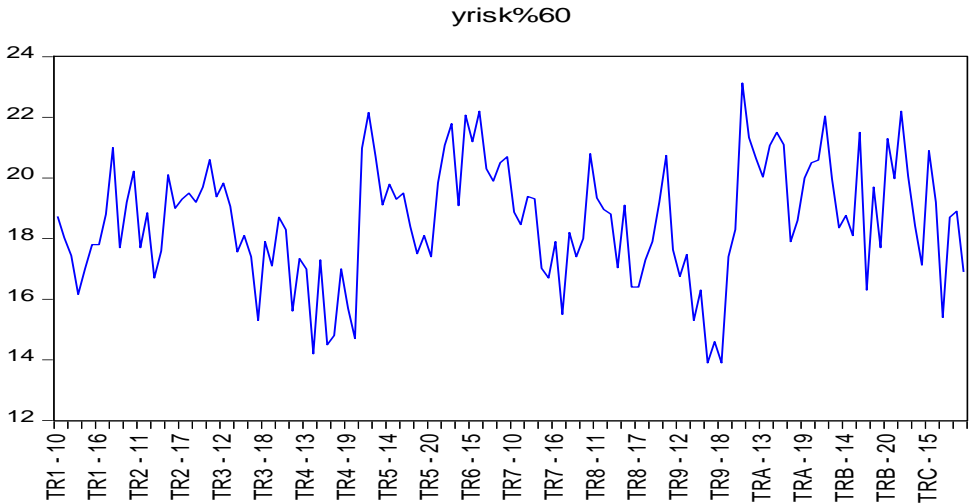
$$\text{Model 2: } \text{yrisk\_60}_{it} = \delta_i + \beta_2 \text{eduleave}_{it} + e_{it} \quad (1.2)$$

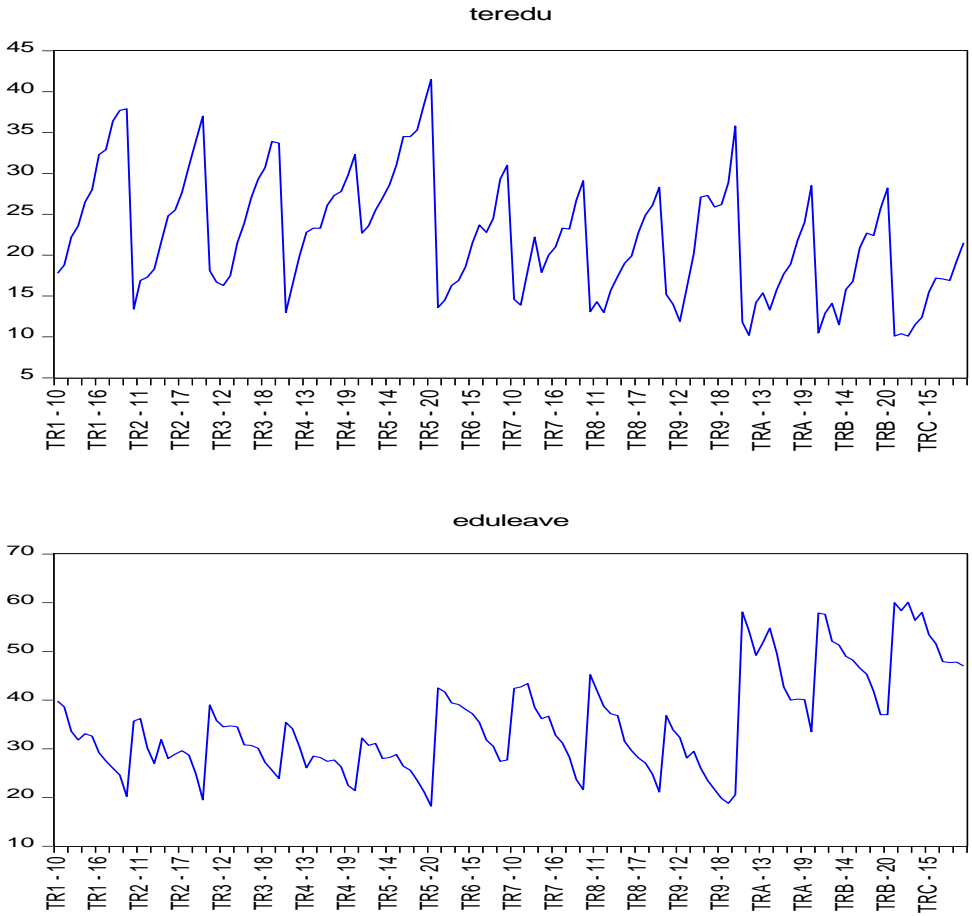
Eşitlik (1.1) ve (1.2)'de  $i$  paneldedeki birimleri oluşturan bölgeleri,  $t$  zaman boyutunu,  $\alpha_i$  ve  $\delta_i$  birim etkileri,  $\beta_1$  ve  $\beta_2$  eğitim katsayısını,  $\text{yrisk\_60}_{it}$  yoksulluk riski oranını,  $\text{teredu}_{it}$  yükseköğretim eğitimsel kazanım oranını,  $\text{eduleave}_{it}$  eğitim ve öğretimden erken ayrılanların oranını,  $\varepsilon_{it}$  ve  $e_{it}$  ise hata terimini temsil etmektedir.

## Bulgular

Çalışmada yer alan değişkenlerin grafiksel gösterimi aşağıda yer almaktadır.

**Grafik. 1** Değişkenlere Ait Grafiksel Gösterimler





Değişkenlere yönelik grafikler incelendiğinde, “yrisk\_60” bağımlı değişkeninin düzeyde durağan olmadığı, “teredu” ve “eduleave” bağımsız değişkenlerinin de aynı şekilde düzeyde değerlerde birim kök içerdiği görülmektedir. Bunun yanında, değişkenlerde birim kök süreci incelemesi için geliştirilen testlerden faydalanılarak analizde birinci kuşak panel birim kök testleri kullanılmıştır. Bu testler ise Im, Pesaran ve Shin W-stat (2003) ve ADF-Fisher Chi-square (Maddala ve Wu, 1999) olarak analizde yer almıştır. Birim kök testlerine ilişkin göstergeler ise Tablo.’da yer almaktadır.

Tablo. 7 Değişkenlere İlişkin Birim Kök Testi Sonuçları

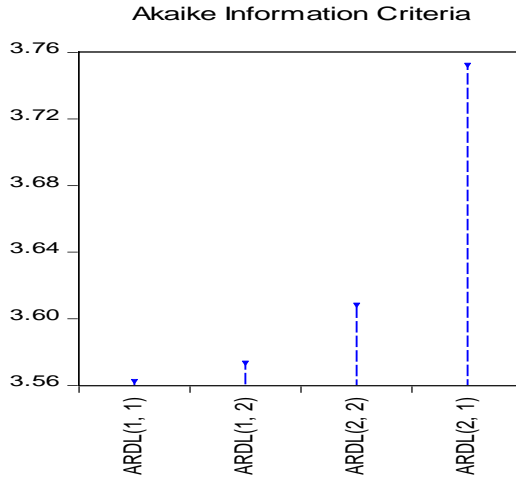
Meth od	yrisk_60				teredu			
	I (0)		I (1)		I(0)		I(1)	
	Stat.	Prob	Stat.	Prob.	Stat.	Prob	Stat.	Prob.
<b>IPS</b>	- 0.995 9	0.15 96	- 3.371 2	0.0004* **	4.42 92	1.00 00	- 4.001 4	0.0000* **
<b>ADF</b>	27.75 20	0.27 06	56.82 05	0.0002* **	3.38 48	1.00 00	63.90 21	0.0000* **
Meth od	Eduleave				Not: Birim kök testlerinde temel hipotez $H_0$ = Birim kök mevcuttur, alternatif hipotez ise $H_1$ = Birim kök yoktur şeklinde ifade edilmektedir. ***%1, **%5 ve *%10 anlamlılık düzeyini göstermektedir.			
	I (0)		I (1)					
	Stat.	Prob	Stat.	Prob.				
<b>IPS</b>	3.733 5	0.99 99	- 3.226 1	0.0000* **				
<b>ADF</b>	5.018 1	1.00 00	55.69 33	0.0003* **				

Tablo. 7’de yer alan birim kök testi sonuçları incelendiğinde, tüm değişkenlerin düzey değerlerde birim kök içerdiği görülmektedir. Fakat, birinci farklar alındığında değişkenlerin durağanlaştığı tespit edilmiştir. Çalışmada iki farklı model kurulmuş ve değişkenler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi için zaman boyutu kısa olan değişkenlerle çalışılmasına olanak tanıyan panel ARDL yöntemi tercih edilmiştir. Uzun ve kısa dönem katsayı tahmini için Pesaran vd. (1999) çalışmasında geliştirilen Pooled Mean Group (PMG) tahmincisi kullanılmıştır. Her iki modele ilişkin optimal gecikme uzunluğu tespiti ve en uygun modellerin belirlenmesi, hata düzeltme katsayısı, uzun-

kısa dönem katsayıları ve Jarque-Bera Normallik testi sonuçları ise aşağıda yer almaktadır.

## 1. MODEL İÇİN SONUÇLAR

Grafik. 2 En Uygun Model Seçimine İlişkin Bulgular



Grafik. 2'ye göre, en uygun modelin belirlenmesi için en düşük Akaike Bilgi Kriteri dikkate alınmalıdır. Buna göre, en düşük AIC'yi gösteren ARDL (1,1) en uygun model olarak kabul edilmiştir. Diğer taraftan, 1. Model için PMG tahmin sonuçları Tablo.'da yer almaktadır.

**Tablo. 8 1.** Model İçin PMG Tahminine İlişkin Göstergeler Dependent Variable: D(yrisk\_60)

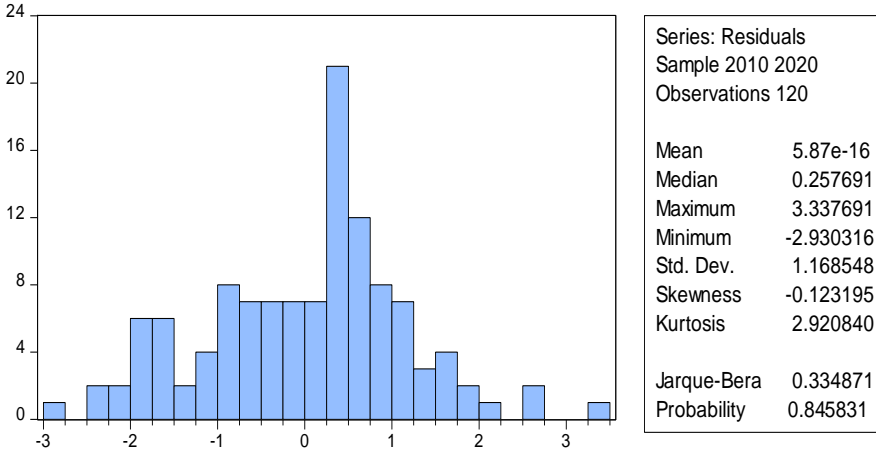
	PMG	t Stat.	Prob.
<b>Uzun Dönem Katsayısı</b>			
<b>Teredu</b>	-0.0579	-2.5020	0.0141**
<b>Hata Düzeltme Katsayısı</b>			
<b><math>\Phi</math></b>	-0.8783	-8.2621	0.0000***
<b>Kısa Dönem Katsayısı</b>			
<b><math>\Delta</math>teredu</b>	0.1266		0.0362**
<b>sabit</b>	16.9756	8.3472	0.0000***



Not: Optimal gecikme sayısının belirlenmesi için AIC baz alınmıştır ve gecikme sayısı 2 olarak belirlenmiştir. \*\*\*%1, \*\*%5 ve \*%10 anlamlılık seviyesine karşılık gelmektedir.

Tablo. 8'deki istatistiki sonuçlara göre, hata düzeltme katsayısı negatif işaretli ve %1'e göre istatistiki olarak anlamlıdır. Bu durum da yoksulluk riski oranı ve yükseköğretim eğitimsel kazanım oranı arasında bir eşbütünleşik ilişki olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, şoklardan kaynaklanan bir istikrarsızlık durumunda yoksulluk riski dengeye yakınsayacaktır. Birinci farklardaki teredu kısa dönem katsayısının ise, %5'e göre istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Kısa dönemde yükseköğretim eğitimsel kazanım oranının yoksulluk riskini artırması, üniversitelere eğitim için yeterli kaynak ayrılmadığına ve eğitimin düşük verimli olduğuna işaret etmektedir. Bu durum da yükseköğrenim gören bireylerin kısa dönemde beklenen üretkenliği karşılayamadığının göstergesidir. Uzun dönemli etki incelendiğinde, yükseköğretim eğitimsel kazanımın yoksulluk riski üzerinde negatif ve anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Buna göre, uzun dönemde yükseköğretim eğitimsel kazanım oranındaki %1'lik artış yoksulluk riski oranını %0.08 azaltmaktadır. Bu durum ise, yükseköğretimde alınan eğitimin uzun vadede etki gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sonuçlar, üretken alanlara uzun dönemde katkı sağlanabildiğini ve bu kapsamda yoksulluk riskinin azaldığını göstermektedir.

Model 1 için hata terimlerinde normalite varsayımı incelenmiştir. Bu kapsamda tanımlayıcı test için Jarque-Bera normalite testi kullanılmıştır. Temel hipotez hata terimleri normal dağılmaktadır, alternatif hipotez ise hata terimleri normal dağılmamaktadır şeklindedir. İlgili teste ilişkin sonuçlar ise aşağıda yer almaktadır.

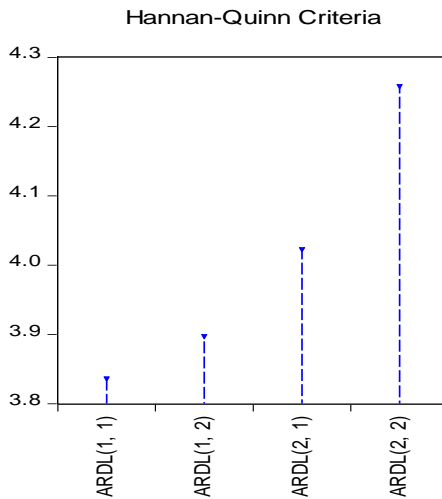
**Grafik. 3** Jarque-Bera Normallik Testi Sonuçları

Grafik.3'te yer alan göstergeler incelendiğinde, JB testine yönelik prob değerinin 0.8458 olduğu görülmektedir. Buna göre, %5 anlamlılık düzeyi için temel hipotez reddedilememekte ve modelde hata terimlerinin normal dağıldığı varsayımı kabul edilmektedir.

Model 2 için de değişkenler arasındaki uzun dönemli ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda, Model 2'ye ait analiz sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

## 2. Model İçin Sonuçlar

Grafik. 4 En Uygun Model Seçimine İlişkin Göstergeler



Grafik.4'e göre, en uygun model tespiti için için en düşük Hannan-Quinn Bilgi Kriteri göz önünde bulundurulmalıdır. Buna göre, en düşük Hannan-Quinn kriteri gösteren ARDL (1,1)'in en uygun model olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, 2. Model için PMG tahmin sonuçları Tablo. 9'da yer almaktadır.

**Tablo. 9 2.** Model İçin PMG Tahminine İlişkin Bulgular Dependent Variable: D(yrisk\_60)

	PMG	t Stat.	Prob.
<b>Uzun Dönem Katsayısı</b>			
<b>eduleave</b>	0.0838	4.9265	0.0000***
<b>Hata Düzeltme Katsayısı</b>			
<b><math>\Phi</math></b>	-0.9729	-8.9687	0.0000***
<b>Kısa Dönem Katsayısı</b>			
<b><math>\Delta</math>eduleave</b>	-0.1784	-8.9687	0.0000***
<b><math>\Delta</math>eduleave(-1)</b>	-0.1784	-2.7780	0.0066***
<b>sabit</b>	14.6937	8.7627	0.0000***

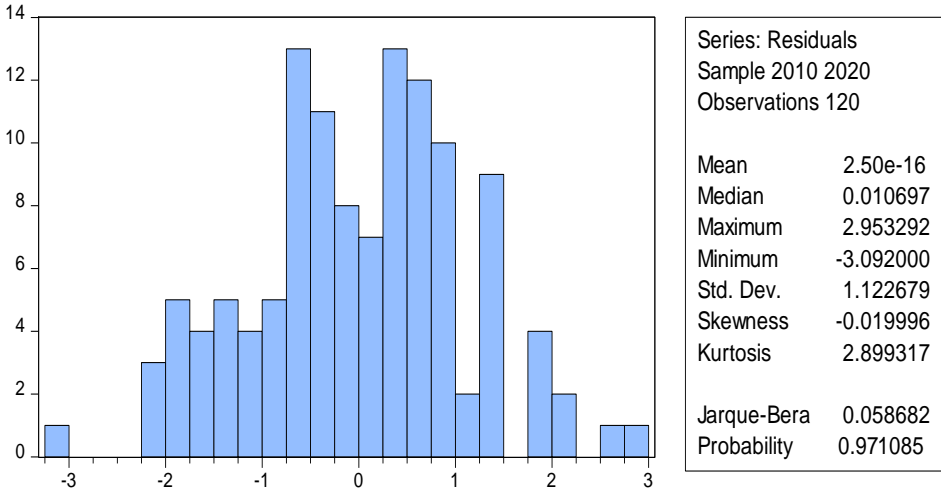
**Not:** Optimal gecikme sayısının belirlenmesi için HQC baz alınmıştır ve gecikme sayısı 2 olarak belirlenmiştir. \*\*\*%1, \*\*%5 ve %10 anlamlılık seviyesine karşılık gelmektedir.

Tablo.9'da yer alan PMG tahmin sonuçlarına göre, hata düzeltme katsayısının negatif ve %1'e göre istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum, yoksulluk riski ile eğitim ve öğretimden erken ayrılanlar arasında bir eşbütünlük ilişki olduğuna işaret etmektedir. Burada da hata düzeltme mekanizmasının işlediği ve uzun dönem dengesinde sapma oluştuğunda yoksulluk riski oranının tekrar dengeye geleceği varsayılmaktadır. Kısa dönem katsayıları yorumlandığında ise, birinci farklardaki eduleave kısa dönem katsayısının yoksulluk riski oranı üzerinde istatistiki olarak anlamlı ve negatif bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitim ve öğretimden erken ayrılan bireylerin çoğunlukla kalifiye olmayan işlerde

çalışarak yoksulluk riski oranı üzerinde görünürde azaltıcı bir etki yarattığını göstermektedir. Diğer taraftan, uzun dönemli etki incelendiğinde eğitim öğretimden erken ayrılanların yoksulluk riski üzerinde %1'e göre anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğu görülmüştür. Uzun dönemde eğitim öğretimden erken ayrılanların oranındaki %1'lik artış yoksulluk riski oranını %0.08 artırmaktadır. Bu durum, eğitim ve öğretimden erken ayrılan bireylerin kısa vadede olduğu gibi yoksulluk riski üzerindeki azaltıcı etkiyi sürdüremeyerek refahlarını belirli bir noktaya kadar artırabileceklerini göstermektedir. Eğitim öğretimini tamamlayamayan bireylerin, uzun dönemde uzman eleman arayışının artması karşısında yüksek katma değerli ve verimli alanlarda çalışabilme şansının azalacağı varsayılabilir.

Model 2 için hata terimlerinde normalite varsayımı incelenmiştir. Bunun için tanımlayıcı test kapsamında Jarque-Bera normalite testi kullanılmıştır. Temel hipotez hata terimleri normal dağılmaktadır, alternatif hipotez ise hata terimleri normal dağılmamaktadır şeklindedir. İlgili teste ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

**Grafik. 5** Jarque-Bera Normalite Testine İlişkin Göstergeler



Grafik. 5'deki sonuçlar incelendiğinde, Jarque-Bera normalite testine ilişkin prob değerini 0.9710 olarak elde edilmiştir. Buna göre,

%5 anlamlılık düzeyi için temel hipotez kabul edilerek modeldeki hata terimlerinin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

## **SONUÇ**

Yoksulluk, hem gelişmiş ve gelişmekte olan hem de gelişmemiş ülkelerin ortak problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm ülkelerin ciddi anlamda etkileyen bir oldu olması, yoksulluk probleminin çözümü için çözüm veya çözümler üretme zaruretini de beraberinde getirmektedir. Yoksulluk probleminin çözülmesinde en önemli görev ise ülkelerdeki politika yapıcılarına düşmektedir. Ancak problemin çözülmesinde toplumdaki tüm paydaşların çözüme katkı sağlaması, problemin daha kolay ve kısa vadede çözümü kolaylaştıracaktır. Yoksullukla ilişkili kavramlardan bir tanesi eğitimidir. lke ekonomileri içerisinde yoksulluğun azaltılmasında eğitim önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim; nitelikli beşeri sermaye oluşumunu sağlamak için en önemli olgudur. Nitelikli beşeri sermaye oluşumu ülkelerde yoksulluğu azaltmak için stratejik bir öneme sahiptir. Bu çerçevede bu çalışmada Türkiye ekonomisi içerisinde eğitim ve yoksulluk ilişkisi incelenmiştir. Çalışma; Düzey 1 bölgeleri için 2010 ile 2020 yılları arasını kapsamaktadır. Çalışmada Panel ARDL metodu kullanılmıştır. ARDL Modeli için nerilen Pooled Mean Group (PMG) tahmincisi vasıtasıyla Düzey 1 bölgeleri için uzun ve kısa dönemli katsayı tahminler yapılmıştır. Kullanılan modelde bağımlı değişkenlerden yükseköğretim eğitimsel kazanım oranının, yoksulluğu riskini azalttığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca eğitim öğretimden erken ayrılanların oranının, yoksulluk riskini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de yükseköğretim eğitimsel kazanım oranının yoksulluk riskini azalttığı ve eğitim öğretimden ayrılanların oranının yoksulluk riskini artırdığı sonucu; eğitimin yoksulluk üzerinde etkisini net bir şekilde ortaya koymaktadır.

## KAYNAKÇA

- Alpaydın, Y. (2008). “Türkiye’de Yoksulluk Ve Eğitim İlişkileri”, İLEM Yıllık, yıl 3, sayı 3, ss. 49-64
- Çınar, S., Has, B. (2022). Seçilmiş Ülkeler Kapsamında Yoksulluk ve Kamu Harcamaları İlişkisi: Panel Veri Analizi. *Sakarya İktisat Dergisi*, 11, (2), 171-181.
- Çınar, S. & Has, B., (2022). Yoksulluk ve Kamu Sağlık Harcamaları İlişkisi: Panel Veri Analizi, *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 14 (2): 135-151, <https://doi.org/10.53881/hiad.1079077>
- Im, K. S. & Pesaran, M. H. & Shin, Y. (2003). Testing for Unit Roots in Heterogeneous Panels, *Journal of Econometrics*, 115, p. 53-74.
- Maddala, G. S. & Wu, S. (1999). Comparative Study of Unit Root Tests with Panel Data and a New Simple Test, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Special Issue, 61, p. 631-652.
- Pesaran, M. H. et al. (1999). Pooled Mean Group Estimation of Dynamic Heterogeneous Panels, *Journal of the American Statistical Association*, 94(446), p. 621-634.
- Yaşar, S., Taşar, M. O. (2019). ‘Kavramsal Olarak Yoksulluk ve Türkiye’de Yoksullukla Mücadele Politikalarının Etkileri’, *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19 (38), 118-144



## **BÖLÜM 2**

### **NİTELİKLİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME**

Doç. Dr. Aysel ARSLAN<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü,  
Orcid Id: 0000-0002-8775-1119 e-posta: ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr





## 1. GİRİŞ

Öğretmen yetiştirme ve bu konuda öne çıkan etkenler konunun uzmanlarınca sürekli tartışılmaktadır. Nitelikli öğretmenin nitelikli toplumun belirleyicisi olduğu kabul edilmektedir. Tüm dünyada öğretmen eğitiminin belirleyicisinin kimler olması gerektiği, eğitim içeriğinin nasıl olması gerektiği, öğretmenlerin sürece katılımlarının nasıl ve ne kadar olması gerektiği ile ilgili konular öne çıkmaktadır. Öğretmen yetiştirilen okullara kabul şartlarının, eğitim içeriklerinin, mezuniyet ve atanma şartlarının neler olması gerektiğine ilişkin olarak öne sürülen düşünceler de değişen süreçle beraber sürekli değişmektedir. Devletler kendi ideolojileri çerçevesinde iyi vatandaş yetiştirmenin temelinde bu nitelikleri öğretebilecek özellikte öğretmen yetiştirmeleri gerektiğini kabul etmektedir. Dolayısıyla da eğitim fakültelerinde bu niteliğe sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Öğretmen eğitiminde öne çıkan kavramlardan en önemlisi öğretmen niteliğidir. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için her alanda değişen ihtiyaçların dikkate alınarak öğretmen eğitimlerinin tasarlanması gerekmektedir. Nitelik sorunu her dönemde var olmakla birlikte günümüzdeki hızlı değişim bu sorunu çok öne çıkarmıştır. Artık dünyadaki değişimi yakalayabilmeleri için öğretmenlerin mezun olduktan hemen sonra sahip oldukları nitelikleri artıracak çalışmalara katılmaları gerekmektedir. Burada niteliği belirleyen temel unsurların ortaya konulması da önemlidir.

Sadece öğretmenlerin değil tüm okul paydaşlarının eğitimin kalitesini artırmada belirleyici unsur olduğunun gözden kaçırılmaması gerekmektedir. En alt kademedен en üst kademeye kadar değişen okul algısının benimsenmesi, eğitim süreçlerine uyum sağlanması önemlidir. Eğitimin bir diğer paydaşı olan velilerin de eğitimin niteliğini artırma konusunda üzerlerine düşen sorumlulukları yapmaları beklenmektedir.

## **2. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARINA GENEL BİR BAKIŞ**

Günümüzde neredeyse tüm dünyada daha nitelikli ve donanımlı yetişmiş öğretmen talep edilmektedir. Genel olarak öğretmenlerin niteliklerini belirleyen en önemli unsur ise öğretmen yetiştirmeye yönelik değişimleri belirleyen politikacılarıdır. Eğitim politikaları hakkında araştırmacı ve eğitimciler yerel veya kurumsal bazda bazı değişiklikler dışında görüş belirtmekten öteye bir işleve sahip bulunmamaktadır (Eğmir & Çelik, 2021). Ancak eğitim alanındaki araştırmacı ve eğitimcilerin eğitim politikalarını belirlemede etkin bir rollerinin olması gerekmektedir. Günümüz rekabetçi dünyasında her alanda daha iyi öğretim görmüş eleman ihtiyacı artmakta ve eğitim artık yerel bir olgu olmaktan çıkarak evrensel kriterler kazanmaktadır. Toplumlarda daha eğitilmiş bireylerin ekonomik yönden daha fazla katkı sağlayacağı görüşü benimsenmiştir. Eğitilmiş bireylerin günümüz ihtiyacına uygun yetiştirilmesi için de öncelikle öğretmenlerin niteliğinin üst düzeyde olması gerektiği belirtilmektedir. Bunun için de sürdürülen öğretmen eğitiminin yetersiz olduğu kabul edilerek daha nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda araştırmalar yapılmaktadır. Eğitim politikacılarının en önemli meselelerinden biri mevcut ve gelecekteki öğretmenlerin mesleki hazırlık ve gelişimlerinin nasıl daha iyi hale getirilebileceğidir. Bunun için öğretmen eğitiminin her yönü ile ilgili araştırmalara destek verilmektedir (Brownell, Hirsch, & Seo, 2004). .

Öğretmen eğitimi ile ilgili olarak dünyada eğitim politikalarını belirleyiciler tarafından uluslararası pek çok toplantı ve kongre yapılmış, önemli kararlar alınmıştır. Ancak bu kararların içeriğine bakıldığında kararların öğretmen eğitiminin sadece yapısal boyutuyla ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmen eğitiminin sadece yapısal boyutunun değil hem öğretmen olarak sertifika alma hem yapısal hem maddi boyutlarının da değişime gidilmesi gerektiği tartışılmaktadır (Cross, 2009). Öğretmenlerin gelişimleri için hem okul içi hem de okul

dışı eğitimleri için önemli yatırımlar yapılmaktadır. Öğretmen eğitimine yönelik çabalar arasında öğretmenlik hazırlık sürecini azaltmak, öğretmen yetiştirmeyi üniversitelerdeki teorik anlatımlardan daha çok okullardaki uygulama eğitimlerine kaydırmak, lisans sonrası eğitime yönelik olarak tamamlayıcı eğitim programları oluşturmak, güncel öğrenci nüfusunun öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretmen yetiştirmek vb. yer almaktadır (Korthagen & Kessels, 1999). Bu çabalar bir anlamda gelecekte öğretmen eğitiminde politikacılar değil de uygulayıcılar ve eğitim uzmanlarının önemli bir rol oynayacağını belirtisi olarak kabul edilmektedir. Günümüzde öğretmen eğitiminde; eğitimin yapıldığı mekân, mesleğe hazırlamak için yapılan eğitim vb. konular hakkında temel sorular sorulmaktadır (Lieberman, 1995). Ancak sorulan en önemli soru öğretmenlere belirli bir disiplin alanı dışında veya onun üzerinde verilen eğitimin gerekip gerekmediğidir. *“Yani okullarda verilen eğitimle yeterli donanıma sahip öğretmen olunabilir mi?”* Öğretmen eğitimi konusunda öne sürülen görüşlerden biri başarılı öğretmenleri gözlemlemek ve yetenekli öğretmenlerin gözetiminde verilen öğretmen eğitiminin en etkili teknik olduğudur (Feiman-Nemser, 1989).

Öğretmen eğitiminde niteliklilik aranmasına ilişkin uluslararası ortak bir kabul olmasına karşın maliyetin de bu konuda belirleyici olduğu görüşü tasarrufu öne çıkmaktadır. Yani gelecekte istenilen nitelikte öğretmen yetiştirilmesi konusu için tam olarak gereken yatırımın yapılıp yapılmadığına ilişkin şüpheler bulunmaktadır. Öğretmen eğitimcileri öğretmen eğitimi konusunda yapılan iç kalite tartışmalarına dâhil edilmekle birlikte öğretmen eğitiminin şekli ve işlevi konusundaki tartışmaların dışında tutulmaktadır. Öğretmen eğitiminde karar verici konumundaki politikacıların öğretmen eğitimcilerini neden bu kadar dışladıkları da tartışılabilir. Öğretmen eğitimcilerinin bu tür bir karar verici konumunda olabilmeleri için nasıl bir yeterliliğe sahip olmaları gerektiği üzerinde sorular sorulmaktadır.

### 3. ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE KALİTE

Öğretmen eğitiminde nitelik meselesi günümüzde öne çıkmaktadır. Öğretmen niteliğinin geliştirilmesi için bazı sorular sorularak yanıtları aranmaktadır. Dünyada öğretmen eğitimi ile ilgili yanıtları aranan belli başlı sorulardan bazıları aşağıda yer almaktadır (Northfield & Gunstone, 2002):

- Öğretmen eğitiminde yüksek kalite nedir?
- Öğretmen eğitimcilerinde yüksek kalite nedir?
- Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimi konusunda güvenilirliği kazanmaları için neler yapması gerekmektedir?

Nitelikli öğretmen eğitimi, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimi konusunda sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri, sahip oldukları deneyimleri; öğretmen adaylarının meslektaşları, öğretmenlik mesleğine yönelik sahip olmaları gereken inançları ve sorumluluklarının bir bütünüdür. Yüksek nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için öğretmenlerin sınıflarda tam olarak ne yapmaları gerektiğinin kararının kesin bir şekilde verilmesi ve öğretmen adaylarının buna uygun yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarının neler olduğunun tam olarak belirlenmesi, öğretmen eğitiminde istenilen yüksek niteliği belirleyecek en önemli faktördür. Dünyada öğretmen eğitiminde kaliteyi belirleyen faktörler arasında:

- Uzun yıllar süren öğretmenlik deneyimi
- Üst düzey eğitime sahip olmak
- Öğretimle ilgili görevlendirmeler
- Öğretmenlerin lisans veya sertifika mezunu olması
- Öğretmenlerin akredite edilmiş bir programdan mezun olması
- Konuyla ilgili akademik hazırlık
- Hizmet içi eğitimler
- Öğretmenlerin farklı testlerden aldıkları puanlar gösterilmektedir (Fantilli & McDougall, 2009).

Bu özellikler hakkında birçok ülkede yapılan araştırmaların meta analizleri yapılmış ancak öğretmen niteliği ve performansı konusunda bu özellikleri destekleyen sonuçlara ulaşılamamıştır. Bu sebeple yüksek nitelikli öğretmenin kim olduğu sorusunun cevabı belirli olan tek cevabının öğrencilerin kazanım ve yeteneklerini en üst düzeye çıkarma kabiliyetine sahip olmak olduğu söylenmektedir. Yani başarılı öğrenciyi yetiştiren öğretmen başarılı olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin akademik alandaki çeşitli testleri daha iyi çözmelerini sağlayan ancak diğer alanlardaki gelişimlerini göz ardı eden öğretmen ön plana çıkmaktadır.

Dünyada öğretmen eğitimi ile ilgili hazırlanan bir raporda (Paige, 2002):

- Öğretmen yetiştiren kurumların imtiyazını sona erdirerek sertifika alınan zorunlu eğitim kurslarının süresini kısaltmak,
- Eyalet lisansından eğitim derslerin ayrılarak bu derslerin eğitimle ilgili okullarda verilmesi,
- Öğretmenlik eğitiminin içeriğinin düzenlenmesi,
- Öğretmen adaylarının mesleki ve alan bilgilerinin içeriğine yönelik bilgilerini ölçmek için belirleyiciliği yüksek testler geliştirilmesi önerileri yer almaktadır.

Öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan eleştirilerden biri de öğretmen eğitimine yönelik yapılan değişimlerin genel olarak ideolojik bir savaşa dönüştürülmesidir. Bunun sonucunda en çok zarar görecekt olanlar ise öğretmenlerin eğitim vereceği öğrencilerdir (Imig & Imig, 2007).

Öğretmen eğitiminde niteliği artırmak için getirilen önerilerden bir diğeri hazırlanan öğrenme modülleri ve eğitim paketlerini uygulayan teknisyen öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Bu öğretmenler disiplini sürdürerek öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği, aksayan yanları telafi edebilecekleri hakkında karar verme yetkisine sahiptir. Bir

diğeri ise öğretmen yetiştiren kolejlerin yetkilerini arttırarak daha nitelikli öğretmen yetiştirilmesi yönünde onlara teşvik sağlamaktır. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumların mezun öğrencilerinin okullarda gösterdikleri performanslarına yönelik olarak hesapverebilirliklerinin olması gerektiği ifade edilmektedir (Plecki, Elfers, & Nakamura, 2012).

Dünyada eğitim uzmanlarının yüksek nitelikli öğretmen yetiştirmek için yaptıkları araştırmalar sonucunda şu gerekliliklerin olmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Darling-Hammond, 1996):

- İyi bir eğitimin net bir şekilde tanımlanması ve paylaşılması
- Öğretmen yetiştiren kurumların kendi uygulama ve performans standartlarını belirlemesi
- Müfredat, motivasyon ve eğitim programlarının çocuk ve gençlerin gelişimleri üzerine odaklanılarak hazırlanması
- Uygulama ortamına dikkat edilmesi
- Öğretmen yetiştiren kurumlar ve öğretim verilen okullar arasında ortak sözleşmeler, ortak hedeflerin oluşturulması
- Öğretmen adaylarının eğitiminde birden fazla stratejinin birlikte uygulanması (Imig & Imig, 2007).

Genel olarak öğretmen eğitimiyle ilgili söylenebilecek sözler öğretmen eğitimin politika konusu olmaktan çıkarılması ve öğretmen eğitimi konusunda karar veren kişilerin bu işin uzmanları olması gerektiğidir. Ayrıca genel bir öğretmen eğitimi yerine yerel ve insanların ihtiyacına göre yetiştirilmiş öğretmenlerin daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen eğitimi sadece kurumlarda değil eğitimle ilişkisi olan her çevreyle işbirlikli olarak yürütülmelidir. Öğretmenlerin eğitmenlerin kurumlardan çıkarak okullara gitmeleri ve işin gerçekliğiyle iç içe olarak öğretmen yetiştirmeleri gerekmektedir. Okul, veli, çevre ile kuracakları iletişim onların öğretmen yetiştirme konusunda nelerin önemli olduğunu daha kolay fark etmelerine yardımcı olacaktır.

#### 4. ÖĞRETMENLİK STANDARTLARI VE PROFESYONELLEŞME

Dünyada öğretmen eğitiminde en çok eleştirilen konulardan biri her önüne gelene öğretmenlik hakkının verilmesidir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda değil de başka bir iş bulamadığı için öğretmenliğe başvuran, ortalama sekiz-dokuz ay süreyle yoğunlaştırılmış bir şekilde uygulanan eğitimlerle farklı sertifikalar verilerek öğretmen olarak görevlendirilenlerin bu mesleği hakkıyla yapacakları konusu şüphelidir. Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimi, konusunda politikacıların verdiği kararlara itiraz etmeyen daha doğrusu bunu düşünmeyen bir öğretmen topluluğu ortaya çıkmıştır. Bu öğretmenlerin yetiştirdiği çocuk ve gençlerin çok şey biliyor oldukları ancak çok az şey anlıyor oldukları belirtilmektedir. Çünkü öğretmenlik uygulamasını süreç içerisinde öğrenmeden doğrudan mesleğe başlayan öğretmenler sınıf içinde öğretim uygulamalarını tam olarak gerçekleştirememektedir. Bunun sonucunda da uygulamaya değil teorik bilgilerin aktarılmasına öncelik vermektedir. Ayrıca kısa sertifika eğitimleriyle verilen öğretmenlik eğitimlerinde yeterli uygulama eğitimini gerçekleştirmek oldukça zordur. Öğretmenlerin teorik bilgi ağırlıklı değil uygulama ağırlıklı yetiştirilmesi gerekmektedir. Bir öğretmen otuz kişilik bir sınıfa girdiğinde sınıfı nasıl kontrol edeceğini bilmelidir. Hangi aşamada hangi uygun stratejiyi kullanacağını bilmeyen öğretmen sınıfa hâkim olmakta ve verimli bir öğrenme iklimi oluşturmakta yetersiz kalmaktadır (Newby, 2007).

Öğretmenlerin eğitiminin kalitesini yükseltmek, mesleğe başlayan öğretmenlerin standardının daha yüksek olması ve dolayısıyla okullarda verilen eğitimin de kalitesini yükseltmek demektir. Öğretmenlik mesleğinin standartlarının yükseltilmesi fikrinin temelinde öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin tüm dünyada standartlaşması ve kanıtlanabilirlikler ölçütlerinin olması yer almaktadır (Wang, Coleman, Coley, & Phelps, 2003). Bu fikir istenilen şekilde uygulanabilirse eğitimcilerin en büyük kazancı öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki



saygınlığının yükselmesi olacaktır. Çünkü standartların yükselmesi demek isteyen herkesin oğretmenlik yapamayacağı ve yüksek bir kalite eşiğinin oluşması demektir. Burada özellikle yanıtının aranması gereken sorular bulunmaktadır. Bu soruların en önemlileri (Newby, 2007):

- Yüksek nitelikli oğretmen ne demektir?
- Mesleki standartlar nelerdir ya da neler olmalıdır?

Yukarıdaki sorulara cevap bulabilmek için yapılan çalışmalarda bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlardan ilki oğretmenlerin daha donanımlı olarak yetişmeleri için oğretmen eğitiminde onların teknik açıdan donanımlı olmalarının sağlanması fikri ne sürülmüştür. Ancak bir oğretmenin teknik yeterliğe sahip olması demek sadece bu içi hiç bilmeyenden bir adım nde olması demektir. Oğretmen eğitimini yükseltmek için öne sürülen fikirlerden biri de oğretmen yetiştiren kurumlara alınan oğretmen adaylarının giriş puanlarını yükseltmektir. Ancak kurumlara giriş puanları ve mezuniyet puanları arasında sabit bir korelasyon bulunmamaktadır. Sonuçta yapılan araştırmalar incelendiğinde giriş puanları ne kadar yüksek olursa olsun, standartların ötesinde üst düzey beklentileri karşılayan çok az oğretmenin yetiştiği görülmektedir (Darling-Hammond, 2017). Oğretmenlerin mesleki yeterlilik standartlarının yükseltilmesi için yapılan bu çalışmalar oldukça önemli bulunmaktadır. Bazı alışma sonuçlarından daha net sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin oğretmenlerin hem yetiştirilirken hem de görev yaptıkları süreç boyunca sürekli olarak standartlarının üst seviyeye sahip olması için verilen destekleme eğitimlerinden olumlu sonuçlar alınmıştır. Oğretmenlerin yüksek lisans eğitimi almaları mesleğin niteliklerinin daha üst düzeyde ilişkilendirilmesini, oğretmenlerin araştırmacı kimlik kazanmalarını ve toplum içindeki itibarlarını arttırmaya yardımcı olmaktadır (Toh, Diong, Boo, & Chia, 1996).

Üniversitelerin temel oluşum sebebi bilgi üretmek, araştırmalar yoluyla ve olan bilgileri geliştirmek, akademik disiplinler aracılığıyla elde edilen bilgiye geçerlik ve güvenilirlik kazandırmak, öğretim ve yayın yoluyla eldeki bilginin yaygınlaştırmaktır. Öğretmenlerin okulu bitirdikten sonra mesleki yaşamlarında üniversitelerdeki gelişimleri takip etmemeleri, üniversitelerden faydalanmamaları sürekli gelişen, değişen ve farklı alanlarda ilerleyen güncel bilgi ile öğretmenliğin bağıını koparmaktır (Darling-Hammond, 2017). Diğer taraftan da üniversitelerin öğretmen yetiştirmeye yetkili tek kurum olduğunu ilan etmek de öğretmenlerin toplum gerçekliğini tam olarak algılayamamasına zemin hazırlamaktadır. Öğretmenlerin bilginin değişim ve dönüşümünü takip etmelerinin yanında toplum içindeki değişim ve dönüşümü de takip etmeleri gerektiği düşüncesi öne çıkmaktadır (Lieberman, 1995).

Öğretmenlerin niteliğini artırmanın yanında eğitimin tüm paydaşlarının süreçte etkili olduğunun gözden kaçırılmaması önemlidir. Burada ebeveynlerin katkılarında dikkat çekilmekle birlikte kurum olarak öncelikle eğitime katkı sunan diğer eğitim paydaşlarının niteliğinin artırılması gerekmektedir. Daha iyi bir eğitimin sadece yüksek nitelikte öğretmenlerin yetiştirilmesine değil en alt kademedeki en üst kademeye kadar bütün okul personelinin nitelikli olmasına bağlı olduğu fikri artık kabul görmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin daha iyi yetiştirilebilmesi için diğer yetişkinlerle ortak çalışma zorunluluğunun olması işbirlikli çalışmaları öne çıkıştır. Bu bağlamda her bir eğitim paydaşına düzen sorumluluğun yerine getirilmesi, işbirlikli ve etkileşimli bir okul ikliminin oluşturulması gerektiği ifade edilmektedir (Rhodes, Camic, Milburn, & Lowe, 2009).

## **5. ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE DÜZENLEMELER VE ÖZERKLİK**

Öğretmen eğitimi siyasi bir faaliyettir. Yani öğretmenlerin ne şekilde eğitildikleri onların toplumu nasıl şekillendirmelerinin istenildiğiyle doğrudan ilgilidir. Toplumun ekonomik, güç ve kültürel anlamında yapısı; bu yapıların toplumda ne şekilde dağıtıldığı öğretmen eğitiminin de şeklini belirlemektedir. Toplumlar yetişmesini istedikleri birey tipi için öncelikle öğretmenleri buna uygun yetiştirmektedir (Dewey, 2008). Örneğin kapitalist toplum yapısında istenilen birey tipi daha üretken çalışanlar olduğu için bireylerin buna uygun yetiştirilmesi için öncelikle öğretmen yetiştirme programları buna uygun hale getirilmiştir.

Öğretmen eğitimi sivil toplumlarda güç ilişkileri, kaynakların dağıtılması, sosyal sınıf, ırksal-etnik ve toplumsal cinsiyet ilişkilerini; evlerde, mahallelerde, dini kurumlarda birey ve gruplar, dernekler vb. tarafından inşa edilen toplumsal yapıyı içermektedir (Ginsberg & Lindsay, 1995). Bu bağlamda öğretmen eğitiminin devletin tek elinden alınarak düzenlenmesi, tam olarak özerkleştirilmesi konusu da devlet ile sivil kurumları karşı karşıya getirmektedir (Connell, Ashenden, Kessler, & Dowsett, 1982). Ancak daha güçlü olan devlet, genel olarak öğretmen yetiştirmekte söz hakkını elinde tutmakta, yapılacak düzenlemeler konusunda öncelikle onun kararı gerekmektedir. Öğretmenlerin eğitiminde belirli standartların oluşması için yapılması gereken düzenlemeler konusunu her iki taraf da tartışmaktadır. Öğretmen eğitimi sürecinde uygun görülen derslerin tanımlanması ve tamamlanması sürecinde, devletlerin desteğine mesleğe yeni giren bütün öğretmenler ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin alması gerektiği düşünülen bu uygun ve onaylı eğitimin ne olması gerektiği, içeriği ve kapsamı tüm dünyada sürekli olarak tartışılmaktadır (Ginsberg & Lindsay, 1995).

Öğretmen eğitiminde niteliğin belirlenmesi için ABD ve İngiltere örneklerinde olduğu gibi öğretmen performansının ve davranışlarının kontrolüne yönelik yeni birimler kurulması; Avustralya örneğindeki hükümetçe desteklenen ve denetlenen özdenetim metodunun kullanılması sunulan ve tartışılan öneriler arasında yer almaktadır (Levin, 1998). Ancak dikkat edilmesi gereken nokta öğretmen eğitiminin var olan durumunun iyileştirilmesi sürecinde aldığı biçimdir. Önerilen modellerin neredeyse tamamı her durumda belirli bir hesapverebilirlik mekanizması üzerine kurulmuştur. Öğretmen eğitiminin daha nitelikli hale getirilmesi, öğretmenlerin okulda gösterdiği eğitim performansının geliştirilmesi anlamında kullanılmaktadır (Bates, 2007). Bu çerçevede öğretmen eğitime yönelik standartlar belirlenmeye çalışılarak uygulanacak ders içerikleri tespit edilmektedir. Performansları ölçmek için kullanılan testlerdeki başarıya göre içerik güncellenmiştir. Bu süreci uygulamayı kabul eden ülkelerde belirlenen standartlara uymadığı tespit edilen öğretmen yetiştirme kurumlarına ağır cezalar verilmekte, bu şekilde kurumlar gerçekten çok sıkı kontrol altına alınmaktadır (Cochran-Smith, & Zeichner, 2009). Bu denetleme mekanizmasının çok sert ve esnek olmamasına karşın hesapverebilirlik çerçevesinde en çok tercih edilen yöntem olduğu görülmektedir. Öğretmenin aldığı eğitimin ve kurumların niteliğini belirlemek için sadece test puanlarının temel alınması eleştirilmektedir (Levine, 2006). Öğretmen eğitiminin piyasadaki bir şirketin girdileri ve çıktıları arasında kurulan bir ilişki gibi kabul edilerek değerlendirme ve etiketleme yapılmaktadır. Öğretmen adaylarının bireysel özellikleri ve farklılıklarının silindiği bu anlayış sonucunda standartlaşmış çıktılar yani öğretmenler elde edilmeye çalışılmaktadır (Cochran-Smith, & Fries, 2001). Teknolojinin etkisiyle gerçekleştirilen bu eylemler sonucunda öğretmenlerin yaşamlarına ve kimliklerine doğrudan müdahale edilmektedir. Eğitimin standartlaştırılması ve evrenselleştirilmesi yaklaşımı aynı zamanda öğretmenlerin motivasyon ve performanslarını; sosyal ve etik

konularının öğretilmesine yönelik öğretmen eğitimini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Belirli bir çevreye ve topluma özgü özerk ve ahlaki değerlerin özelliği kalmamaktadır. Öğretmen eğitiminin belirli çevrelerin çıkarları doğrultusunda düzenlenmesi de oldukça önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Bates, 2007).

Öğretmen eğitiminde standartlaşma belki kitlelerin eğitiminde bir orta yol ve iyileştirme çabası olarak algılanabilir. Ancak sonuçlarına bakıldığında çok kültürlülüğün yok olmasına zemin hazırladığı, belirli siyasi güçlerin istek ve talepleri doğrultusunda topluma tek tiplilik olarak yansıyan sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Öğretmen eğitimini daha nitelikli hale getirirken öğretmenlerin kendi özgün kimliklerini evrensel bağlarla birleştirerek inşa etmelerine, sosyalleşmelerine, özgürce iletişim kurabilmelerine olanak sağlanmalıdır (Touraine, 2000). Öğretmen eğitiminin toplumsallaşması gerçekte belirli güçlerin istekleri doğrultusunda topluma şekil vermeleri demek olduğundan öğretmen eğitimini toplumsallaşma çerçevesine sıkıştırmamak gerekmektedir (Bates, 2007). Yani verilen öğretmen eğitimleriyle öğretmenlerin bağımsız düşünceleri engellenmemelidir. Elbetteki tüm özgürlüklerde olduğu gibi bu bağımsızlığın da uç noktalara kaymaması, içinde buldukları toplumun zararına olacak eylemler içermemesi gerekmektedir. Buna ilişkin makul bir yapılanmanın oluşturulması önemlidir (Touraine, 2000).

Kısaca toparlanırsa; öğretmen eğitimindeki yenileşme hareketlerinin kimler tarafından ne şekilde yönlendirildiğine ve sonuçlarına dikkat çekilmektir. Öğretmen eğitimi demek; yetişecek yeni nesillerin nasıl düşüneceklerinin, kime hizmet edeceklerinin, toplumsal yaşayışlarının ve ilişkilerinin ne şekilde olacağını belirlemek demektir. Çünkü öğretmen tüm bunlar için toplumu şekillendiren kişidir. Siz onu istediğiniz şekle koyarsanız o da toplumu o şekle getirecektir. Günümüzde tüm toplumların karşı karşıya oldukları çokkültürlülük olgusunun ortaya koyduğu farklılıkların yok edilmesi,

kişilerin kimlik ve kültürlerinin yok edilmesi için de öğretmen eğitiminin üzerinde oldukça fazla durulması, önem verilmesi normal görülmektedir. Gerçekte öğretmenlerin asıl görevinin, öğrencilerin kimlik ve kişiliklerindeki farklı parçaları bir araya getirerek evrensel dünyadaki her türlü değişmeye açık bireyler yetiştirmek olması gerekmektedir. Öğretmen eğitiminde baskılayıcı ve değiştirici unsurlar yerine geliştirici, demokratik unsurlar öne çıkmalıdır. Öğretmen eğitimini buna uygun olması için öğretmen ders içerikleri bu konularda uzman olan kişilerce herhangi bir güç odağının baskısına maruz kalmadan hazırlanmalıdır. Öğretmenleri yetiştiren eğitimcilerin kişisel, kültürel ve sosyal gelişim hakkında geniş bir bilgiye sahip olmaları, ülkenin ekonomik hedefleri, egemen kültür, ulusal normlara yönelik çalışmalarda farklılıkları da dikkate alarak sürdürmeleri gerekmektedir. Güç sahibi olan hükümetlerin öğretmen eğitimindeki rolü ise öğretmen eğitiminde teknik konuları düzenleyerek öğretmen eğitime yön vermek değil, öğretmenlik eğitim koşullarını, eğitimcilerin özerkliğini koruyacak tedbirler almak olmalıdır. Günümüz öğretmenlerinin gelecek nesiller üzerindeki etki gücü üzerinden doğru yönlendirmelerin yapılması gerekmektedir.

## **6. KÜRESELLEŞME: ÖĞRETMENLİKTE MESLEKİ KÜLTÜRÜN YENİDEN ŞEKİLLENMESİ**

Öğretmen eğitiminin küreselleşme eğilimi ülkelerin eğitim politikalarının uyum ve eğitim yönetimi gibi alanlarda birbirlerine etkilerini incelenmesi yönünde çalışmaları ortaya çıkarmıştır. Öğretmen eğitiminde ortaya çıkan değişimler katı hesapverilebilirlik yapıları, girişimcilik, okul verimliliği gibi konularda yaygın bir politika ve yönetim gündeminin oluşmasını içermektedir. Eğitim alanındaki küreselleşme genel olarak eğitim yönetimi, rekabet, eğitim pazarları vb. alanlarda ortaya çıkmış bir kavram olarak sunulmakta, toplam eğitimin güçlendirilmesi şeklinde açıklanmaktadır (Angus, 2007).

Öğretmenler ve okul müdürleri küreselleşen dünyada örgütsel normları, uygulamaları ve yapıyı etkileme kapasitesine sahip olup aynı zamanda değişen mesleki beklentilerini hem etkileyen hem de adapte olan konumundadır. Öğretmen eğitiminde değişen ortaya çıkan değişimlerin okullarda yansımaları okul personeli tarafından genel olarak olumlu bir şekilde karşılık görmüştür (Morley & Rassool, 2000).

Öğretmen eğitiminde ve öğretmen rolünde uzmanların öngördüğü değişim hakkında öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi için birçok ülkede belirlenen bazı okullarda çalışmalar yürütülmüştür (Angus, 2007). Bunun için seçilen okullar geleceğin okulu projesi ( ya da benzer adlarla) altına alınmış ve okul personeli bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Geleceğin okulunda değişen yönetici ve öğretmen profili belirlenmeye, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin yapılan çalışmalar hakkında genel olarak olumlu düşündükleri belirlenmiştir. Müfredatın içeriği hakkında yapılan tartışmalarda öğretmenlerin çoğunluğunun çizelge hazırlamak, idari görevlerde bulunmak vb. görevlerin öğretmenlerin mesleki becerileri arasında tanımlanması gerektiğini ifade etmişlerdir (Liakopoulou, 2011). Önceki yıllarda sahip olunan iyi öğretmen algısının okulda gereken disiplini sağlayan ve sessiz bir şekilde işlerini yürüten öğretmen şeklinde tanımlandığı belirtilmiştir. Öğretmenler arasında geleneksel anlamda bu tür niteliklere sahip olan öğretmenler bu tür bir ifadeden rahatsız olmaktadır (Infantino & Little, 2005). Öğretmen eğitimine yönelik yapılan devlet ve kurumlarca yapılan düzenlemelerde öğretmenlerin bir katkısının olmadığı, öğretmenlerin uzak tutulduğu belirtilerek ilgili düzenlemelerin yöneticiler ve öğretmenler arasında mesafe yarattığı belirtilmiştir (Gönülaçar, 2016).

Öğretmenlik mesleği çerçevesinde yürütülen bu çalışmaların sonucunda elde edilen verilere bakıldığında yapılan değişimler hakkında şüphe ve hayal kırıklıklarının olduğu ancak personelin çoğunluğunun eğitim politikaları hakkında söz söyleyebilmekten

memnun oldukları belirlenmiştir. Geleceğin okulları projesinin yayılmasının gerçekte oldukça eğitim süreçlerini içinde barındırdığı araştırmacılarca görülmüştür. Herhangi bir mesleğin üyesi olanlar meslek alanlarını ve meslek kültürlerini aidiyet hissiyle savunabilirler. Kendi içlerindeki tartışmalara rağmen o mesleği icra edenler mesleki kurumların statüsünü anlamayı başaramıyorsa o mesleğin kültürel alanı kayboluyor demektir. Okullarda öğretmenlik mesleğindeki değişimler hakkında yapılan çalışmalar sonucunda daha iyi öğretmen tanımında küçük ayrıntılarla uğraşma becerilerine saygınlık verilmesinin tepki oluşturduğu belirtilmektedir (Hall & Hord, 1987). Okula iyi öğrencilerin gelmesi de dâhil olmak üzere okulu bir cazibe merkezi haline getirmek zorunluluk olarak kabul edilmiştir (Yılmaz, 2017). Bu bağlamda öğrenciyi çekmek için olası yapılacakların, öğretmenlik mesleği açısından gerekliliklerinin netleştirilmesi gerekmektedir. Bununla ilgili olarak öğretmenlik mesleki alanının merkezinde olması gereken nitelikler konusunda tam bir netliğin olmadığı görülmektedir.

Asıl önemli olan şey “*İyi bir öğretmen*” tanımında yer alan unsurların belirlenmesi, var olanların ise yeniden değerlendirilmesidir. Öğretmenlerin profesyonellik becerilerinin güncel gelişmeler ve değişimler çerçevesinde ele alınarak yeniden tanımlanması zorunludur. Öğretmenlerin profesyonellik tanımının yeniden yapılması öğretmenlerin temel mesleki özelliklerini doğrudan etkilememekle birlikte onların mesleki duruşlarını, ilişkisel özelliklerini ve becerilerini etkilemektedir (Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006). Öğretmenlerin oluşturdukları mesleki kimlik duygusunu yeniden düşünmeleri ve içeriğini oluşturmaları gerekmektedir. Okullarda daha önceki geleneksel diye adlandırılan mesleki değer ve söylemleri savunanlar sonradan geleceğin okullarında ortaya konulan değer ve söylemlerin dilini benimseyebilirler. Bu konuda uygun eğitimlerin ve öğretmenlerden beklentilerin ortaya konulması önemlidir. Okullarda eğitime ilişkin girişimcilik ve okulların profesyonel bir kurum olarak işletilmesi gibi unsurlar okul yöneticilerin daha geniş bir alanda



alışmalarını yürütmelerini ve farklı etkinlikler planlarken meşruiyet duyularını kazanmalarını sağlamaktadır (Angus, 2007).

Geleneksel anlamdaki mesleki kültüre güçlü bir Şekilde bağlı olan okul personelinin bir kısmı değişimden rahatsız olmaktadır (Hargreaves, 2005). Ancak yapılan düzenlemelerle onların bu durumu dillendirmeleri ve Őikyet etmelerinin temelinde ortaya konulan yeni kuralları anlamamaları bulunmaktadır. Bundan dolayı da dâhil olmadıkları bir duruma yönelik itiraz etme haklarını kullanmaktadırlar (Angus, 2007). Yapılan değişimlerle birlikte süreç içerisinde anlamadıkları işleri kabullenmeleri, daha az Őikyette bulunmaları ve değişimi benimseyerek sürecin Őekillenmesine katkı sunmaları öngörülmektedir. Okullar ancak tüm paydaşların eğitim sürecine katkı sunmasıyla öğrenciler için daha verimli ve nitelikli eğitim sunmaktadır (Abazağlu, 2014).

Öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılması değişen dünyada gereklilik olarak kabul edilmekte ve kendi sürecinde ilerlemektedir. Değişim ile ilgili çabalar öğretmenler, ğretmen adayları ve eğitim akademisyenleri tarafından daha iyi analiz edilmelidir. Tüm paydaşların katkılarıyla ğretmen eğitimi daha iyi bir düzeye gelecektir.

## **7. SONUÇ**

Günümüzde dünyadaki ğretmen eğitiminde temel belirleyici faktörlerin politikacılar tarafından ortaya konulduğu görülmektedir. Öğretmen eğitiminin güncel Őartlar çerçevesinde yetersiz olduğu ve daha nitelikli bir ğretmen yetiştirme çabalarının bulunduğu ifade edilmektedir. Ancak yapılan çalışmalar daha çok ğretmen eğitiminin yapısal boyutuyla ilgili olarak gerçekleşmiş ve bu konuda pek çok toplantı ve kongre yapılmış, önemli kararlar alınmıştır. Dünyada ğretmen eğitiminin sadece yapısal boyutunda değil hem ğretmen olarak sertifika alma hem yapısal hem de maddi boyutlarında değişime gidilmesi gerektiği tartişılmaktadır. Öğretmen eğitimine yönelik çabalar

arasında öğretmenliğe hazırlık sürecini azaltmak, öğretmen yetiştirmeyi üniversitelerdeki teori eğitimlerinden daha çok okullardaki uygulamaya kaydırmak, lisans sonrası eğitime yönelik program oluşturmak, yerel öğrenci nüfusunun öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretmen yetiştirmek vb. yer almaktadır. Bu çabalar bir anlamda gelecekte öğretmen eğitiminde politikacılar değil de uygulayıcılar ve eğitim uzmanlarının önemli bir rol oynayacağını belirtisi kabul edilmektedir.

Öğretmen eğitiminde niteliklilik aranmasına ilişkin uluslararası ortak bir kabul olmasına karşın maliyet tasarrufu öne çıkmaktadır. Öğretmen eğitiminde karar verici konumundaki politikacıların öğretmen eğitimcilerini neden bu kadar dışladıkları da tartışılabilir. Öğretmen eğitimcilerinin bu tür bir karar verici konumunda olabilmeleri için nasıl bir yeterliliğe sahip olmaları gerektiği (neden olmadıkları) üzerinde sorular sorulmaktadır.

Nitelikli öğretmen eğitimi, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimi konusunda sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri, sahip oldukları deneyimleri; öğretmen adaylarının meslektaşları, öğretmenlik mesleğine yönelik sahip olmaları gereken inançları ve sorumluluklarının bir bütünüdür. Dünyada öğretmen eğitiminde kaliteyi belirleyen faktörler arasında: Uzun yıllar süren öğretmenlik deneyimi, üst düzey eğitime sahip olmak, öğretimle ilgili görevlendirmeler, öğretmenlerin lisans veya sertifika mezunu olması, öğretmenlerin akredite edilmiş bir programdan mezun olması, konuyla ilgili akademik hazırlık, hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin farklı testlerden aldıkları puanlar yer almaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumların mezun öğrencilerinin gösterdikleri performanslarına yönelik de hesapverebilirliklerinin olması gerektiği ifade edilmektedir.

Dünyada eğitim uzmanlarının yüksek nitelikli öğretmen yetiştirmek için yaptıkları araştırmalar sonucunda şu gerekliliklerin olmasının önemli olduğu ortaya çıktı: İyi bir eğitimin net bir şekilde tanımlanması ve paylaşılması, öğretmen yetiştiren kurumların kendi

uygulama ve performans standartlarını belirlemesi, müfredat, motivasyon ve eğitim programlarının çocuk ve gençlerin gelişimleri üzerine odaklanılarak hazırlanması, uygulama ortamına dikkat edilmesi, öğretmen yetiştiren kurumlar ve öğretim verilen okullar arasında ortak sözleşmeler, ortak hedeflerin oluşturulması, öğretmen adaylarının eğitiminde birden fazla stratejinin birlikte uygulanması.

Öğretmen eğitiminin politika konusu olmaktan çıkarılması ve öğretmen eğitimi konusunda karar veren kişilerin bu işin uzmanları olması gerekmektedir. Ayrıca genel bir öğretmen eğitimi yerine yerel ve insanların ihtiyacına göre yetiştirilmiş öğretmenlerin daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen eğitimi sadece kurumlarda değil eğitimle ilişkisi olan her çevreyle işbirlikli olarak yürütülmelidir. Öğretmenlerin eğitmenlerin kurumlardan çıkarak okullara gitmeleri ve işin gerçekliğiyle iç içe olarak öğretmen yetiştirmeleri gerekmektedir. Okul, veli, çevre ile kuracakları iletişim onların öğretmen yetiştirme konusunda nelerin önemli olduğunu daha kolay fark etmelerine yardımcı olacaktır.

Öğretmenlik mesleğinde görülen nitelik eksikliklerinin nedenleri araştırılmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlardan değil de başka bir iş bulmadığı için öğretmenliğe başvuran, kısa bir eğitimle farklı sertifikalar verilerek öğretmen olarak görevlendirilenlerin bu mesleği hakkıyla yapacakları şüpheli olup, politikacıların da bu tip öğretmenleri kendi çıkarları için görevlendirdiği öne sürülmektedir. Bu öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin anlamaktan ziyade bilgi taşıyıcısı oldukları belirtilmektedir.

Öğretmenlerin hem yetiştirilirken hem de görev yaptıkları süreç boyunca sürekli olarak standartlarının üst seviyeye sahip olması için verilen destekleme eğitimlerinden olumlu sonuçlar alınmaktadır. Öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi almaları mesleğin niteliklerinin daha üst düzeyde ilişkilendirilmesini, öğretmenlerin araştırmacı kimlik kazanmalarını ve toplum içindeki itibarını arttırmaya yardımcı

olmaktadır. Ancak nitelikli eğitimin sadece öğretmenlerin üst düzey niteliklerine değil tüm okul personelinin üst düzey niteliklere sahip olması sonucu gerçekleşebileceği fikri kabul edilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin daha iyi yetiştirilebilmesi için diğer yetişkinlerle ortak çalışma zorunluluğunun olması işbirlikli çalışma öne çıkmıştır.

Öğretmen eğitimi devletler tarafından siyasi bir faaliyet alanı olarak görülmektedir. Yani öğretmenlerin ne şekilde eğitildikleri onların da toplumu nasıl şekillendirmelerini istemekle doğrudan ilgilidir. Toplumun ekonomik, güç ve kültürel anlamında yapısı; bu yapıların toplumda ne şekilde dağıtıldığı eğitimin de şeklini belirlemektedir. Bu bağlamda öğretmen eğitiminin devletin tek elinden alınarak düzenlenmesi, tam olarak özerkleştirilmesi konusu da devlet ile sivil kurumları karşı karşıya getirmektedir. Ancak daha güçlü olan devlet genel olarak öğretmen yetiştirmekte söz hakkını elinde tutmakta, yapılacak düzenlemeler konusunda öncelikle onun kararı gerekmektedir. Öğretmenlerin eğitiminde belirli standartların oluşması için yapılması gereken düzenlemeler konusunu her iki taraf da tartışmaktadır.

Öğretmen eğitimin daha nitelikli hale getirilmesi, öğretmenlerin okulda gösterdiği eğitim performansının geliştirilmesi anlamında kullanılmaktadır. Öğrencinin piyasadaki bir şirketin girdileri ve çıktıları arasında kurulan bir ilişki gibi kabul edilerek değerlendirme ve etiketleme yapılmaktadır. Eğitimin standartlaştırılması ve evrenselleştirilmesi yaklaşımı aynı zamanda öğretmenlerin motivasyon ve performanslarını; sosyal ve etik konularının öğretilmesine yönelik öğretmen eğitimini olumsuz etkilemektedir. Belirli bir çevreye özgü özerk, ahlaki değerlerin özelliği kalmamaktadır. Öğretmen eğitiminde standartlaşma belki kitlelerin eğitiminde bir orta yol ve iyileştirme çabası olarak algılanabilir ancak sonuçlarına bakıldığında çok kültürlülüğün yok olmasına zemin hazırladığı, belirli siyasi güçlerin

istek ve talepleri doğrultusunda topluma tek tiplilik olarak yansıyan sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Öğretmen eğitimini daha nitelikli hale getirirken öğretmenlerin kendi özgün kimliklerini evrensel bağlarla birleştirerek inşa etmelerine, sosyalleşmelerine, özgürce iletişim kurabilmelerine olanak sağlanmalıdır.

Öğretmen eğitimindeki yenileşme hareketlerinin kimler tarafından ne şekilde yönlendirildiğine ve sonuçlarına dikkat çekilmektedir. Öğretmen eğitimi demek yetişecek nesillerin nasıl düşüneceklerinin, kime hizmet edeceklerinin, toplumsal yaşayışlarını ve ilişkilerinin ne şekilde olacağını belirlemek demektir. Çünkü öğretmen tüm bunlar için toplumu şekillendiren kişidir. Siz onu istediğiniz şekle koyarsanız o da toplumu o şekle getirecektir. Günümüzde toplumların karşı karşıya oldukları çokkültürlülük olgusunun ortaya koyduğu farklılıkların yok edilmesi, kişilerin kimlik ve kültürlerinin yok edilmesi için de öğretmen eğitiminin dolayısıyla öğretmen eğitiminin üzerinde oldukça fazla durulması normal görülmektedir. Gerçekte öğretmenlerin asıl görevinin, öğrencilerin kimlik ve kişiliklerindeki farklı parçaları bir araya getirerek evrensel dünyadaki her türlü değişmeye açık bireyler yetiştirmek olması gerekmektedir. Öğretmen eğitiminde baskılayıcı ve değiştirici unsurlar yerine geliştirici, demokratik unsurlar öne çıkmalıdır. Öğretmen eğitimini buna uygun olması için öğretmen ders içerikleri bu konularda uzman olan kişilerce herhangi bir güç odağının baskısına maruz kalmadan hazırlanmalıdır. Öğretmenleri yetiştiren eğitimcilerin kişisel, kültürel ve sosyal gelişim hakkında geniş bir bilgiye sahip olmaları, ülkenin ekonomik hedefleri, egemen kültür, ulusal normlara yönelik çalışmalarını farklılıkları da dikkate alarak sürdürmeleri gerekmektedir. Güç sahibi olan hükümetlerin öğretmen eğitimindeki rolü ise öğretmen eğitiminde teknik konuları düzenleyerek öğretmen eğitimine yön vermek değil, öğretmenlik eğitim koşullarını, eğitimcilerin özerkliğini koruyacak tedbirler almak olmalıdır.

Öğretmen eğitiminin küreselleşme eğilimi ülkelerin eğitim politikalarının uyum ve eğitim yönetimi gibi alanlarda birbirlerine etkilerini incelenmesi yönünde çalışmaların ortaya çıktığı belirtilmektedir. Öğretmen eğitiminde ortaya çıkan değişimler katı hesap verilebilirlik yapıları, girişimcilik, okul verimliliği gibi konularda yaygın bir politika ve yönetim gündeminin oluşmasını içermektedir. Eğitim alanındaki küreselleşme genel olarak eğitim yönetimi, rekabet, eğitim pazarları vb. alanlarda ortaya çıkmış bir kavram olarak sunulmakta, toplam eğitimin güçlendirilmesi şeklinde açıklanmaktadır. Öğretmenler ve okul müdürleri küreselleşen dünyada örgütsel normları, uygulamaları ve yapıyı etkileme kapasitesine sahip olup aynı zamanda değişen mesleki beklentilerini hem etkileyen hem de adapte olan konumundadırlar. Öğretmen eğitiminde değişen ortaya çıkan değişimlerin okullarda yansımaları okul personeli tarafından genel olarak olumlu bir şekilde karşılık görmüştür.

## KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Angus, L. (2007). *Globalisation and the reshaping of teacher professional culture: do we train competent technicians or informed players in the policy process?* (pp. 141-156). Germany: Springer Netherlands.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a schotarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching*, 12(2), 209-229. <https://doi.org/10.1080/13450600500467415>
- Bates, R. (2007). *Regulation and autonomy in teacher education: System or democracy?* (pp. 127-140). Germany: Springer Netherlands.
- Brownell, M. T., Hirsch, E., & Seo, S. (2004). Meeting the demand for highly qualified special education teachers during severe shortages: What should policymakers consider? *The Journal of Special Education*, 38(1), 56-61. <https://doi.org/10.1177/00224669040380010501>
- Cochran-Smith, M., & Fries, M. K. (2001). Sticks, stones, and ideology: The discourse of reform in teacher education. *Educational Researcher*, 30(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X03000800>
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (2009). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. London: Routledge.
- Connell, R., Ashenden, D., Kessler, S., & Dowsett, G. (1982). *Making the difference*. Sydney: Allen & Unwin
- Cross, D. I. (2009). Alignment, cohesion, and change: Examining mathematics teachers' belief structures and their influence on instructional practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12, 325-346. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9120-5>

- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6), 4-10. <https://eric.ed.gov/?id=EJ519768>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dewey, J. (2008). *My pedagogic creed*. <https://philpapers.org/rec/DEWMPC>
- Eğmir, E., & Çelik, H. (2021). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına olan yaklaşımı ve kültürel bazda küresel problemlere yakınlık düzeyleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(34), 940-979. <https://doi.org/10.26466/opus.773110>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Feiman-Nemser, S. (1989). *Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives*. National Center for Research on Teacher Education.
- Ginsberg, M., & Lindsay, B. (1995) *The political dimension in teacher education*. London: Falmer.
- Gönülaçar, Ş. (2016). *Türkiye’de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme*. Retrieved from <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41461508/Turkiyede.Ogretmen.Imaji.ve.Itibari.sgonulacar.2016.pdf>.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. New York: Suny Press.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers’ emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>



- Imig, D. G., & Imig, S. R. (2007). *Quality in teacher education: Seeking a common definition* (pp. 95-112). Germany: Springer Netherlands.
- Infantino, J., & Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology, 25*(5), 491-508. <https://doi.org/10.1080/01443410500046549>
- Korthagen, F. A., & Kessels, J. P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher, 28*(4), 4-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Levin, B. (1998). An epidemic of educational policy: What can we learn for each other. *Comparative Education, 34*(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/03050069828234>
- Levine, A. (2006). Educating school teachers. *Education Schools Project*. <https://eric.ed.gov/?id=ED504144>
- Liakopoulou, M. (2011). The Professional competence of teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science, 1*(21), 66-78.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Innovating and Evaluating Science Education, 95*(64), 67-78. [https://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf\\_ef.pdf#page=58](https://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf_ef.pdf#page=58)
- Morley, L., & Rassool, N. (2000) School effectiveness: New managerialism, quality and the Japanization of education. *Journal of Education Policy, 15*, 169-183. <https://doi.org/10.1080/026809300285881>
- Newby, M. (2007). *Standards and professionalism: Peace talks?* (pp. 113-126). Germany: Springer Netherlands.
- Northfield, J., & Gunstone, R. (2002). Teacher education as a process of developing teacher knowledge. In *teaching about teaching* (pp. 62-70). London: Routledge.
- Paige, R. (2002) *Meeting the highly qualified teachers challenge: The secretary's annual report on teacher quality*. Washington, D.C.,

- U.S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, Office of Policy Planning and Innovation.
- Plecki, M. L., Elfers, A. M., & Nakamura, Y. (2012). Using evidence for teacher education program improvement and accountability: An illustrative case of the role of value-added measures. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 318-334. <https://doi.org/10.1177/0022487112447110>
- Rhodes, J. E., Camic, P. M., Milburn, M., & Lowe, S. R. (2009). Improving middle school climate through teacher-centered change. *Journal of Community Psychology*, 37(6), 711-724. <https://doi.org/10.1002/jcop.20326>
- Toh, K. A., Diong, C. H., Boo, H. K., & Chia, S. K. (1996). Determinants of teacher professionalism. *Journal of In-Service Education*, 22(2), 231-244. <https://doi.org/10.1080/0305763960220209>
- Touraine, A. (2000). *Can we live together?* Cambridge: Polity Press.
- Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. J., & Phelps, R. P. (2003). *Preparing teachers around the world*. Policy Information Report. <https://eric.ed.gov/?id=ED479903>
- Yılmaz, S. (2017). *Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.



## BÖLÜM 3

### ÖZGÜN ARAÇ KULLANIMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ İNANIŞLARI <sup>1</sup>

Elif Meltem BİRSÖZ ÖZKÖSE<sup>2</sup>

Türkan KAPLAN<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> “The Perceptions of Teachers and Students in Relation to Using Authentic Materials in Foreign Language Teaching” 4th TESOL TURKEY International ELT Conference, 19.03.2022.

<sup>2</sup> Öğretim Görevlisi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Orcid No: 0000-0001-7404-037X, ebozkose@thk.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretim Görevlisi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Orcid No: 0009-0009-4184-5775, tkaplan@thk.edu.tr



## 1. GİRİŞ

Özgünlük kavramı, 1970'lerde Chomsky (1965) ve Hymes (1972) arasındaki tartışmanın, iletişimsel yeterliliğin dil yapıları bilgisinden çok daha fazlasını içerdiğinin farkına varmasıyla yeniden ortaya çıkmış ve bağlamsallaştırılmış iletişim biçiminden öncelikli olmaya başlamıştır. Bugün hala geçerli İletişimsel Dil Öğretimi özgün metinlerin yeniden sunulmasının yolunu açmıştır. Bununla birlikte, en az 30 yıl öncesine dayanan dil öğreniminde daha fazla özgünlük için yapılan çağrılara rağmen (O'Neill ve Scott 1974; Crystal ve Davy 1975; Schmidt ve Richards 1980; Morrow, 1981), bu yöndeki hareketler yavaş olmuştur. Özgünlüğün rolü ve özgün olmanın ne anlama geldiği konusundaki tartışma, yıllar içinde giderek daha karmaşık bir hale gelmiştir. Günümüzde 'özgünlük' söylem ve konuşma analizi, edimbilim, kültürler arası çalışmalar dahil olmak üzere sosyodilbilim, etnoloji, ikinci dil edinimi, bilişsel ve sosyal psikoloji, öğrenen özerkliği, bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT), güdülenme araştırması ve araç geliştirme gibi çok çeşitli alanlardan araştırmaları kucaklamaktadır. Ayrıca son yıllarda, yabancı bir dil öğretmek dünyadaki çoğu ülkede çok fazla ilgi görmeye başlamıştır. Bu nedenle, uygun ve etkili öğretim araçları aramak, eğitimcilerin büyük bir düşünme alanını işgal etmektedir. Yabancı bir dili öğrenmenin amacı, onu gerçek dünyada, gerçek durumlarda kullanmaktan yararlanabilmektir. Bu nedenle, dil öğretmenlerinin çoğu, sadece öğretim amaçlı tasarlandıkları için yapay kabul edilen ders kitabı görevlerini kullanarak öğretmenin yeterli olup olmadığını tartışmakta ve öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemek için özgün araçları benimsemeleri gerektiğini düşünmektedir. Larsen-Freeman (2000) iletişimsel dil öğretiminin özelliklerinden birinin özgün araç kullanmak olduğunu belirtmektedir. İletişimsel dil öğretimi yaklaşımı, ders programı tasarımcılarının okuldaki diğer dersler gibi öğrenilecek bir dilden sınıf içinde ve dışında çok önemli bir iletişim aracına kadar yabancı dile bakışı değiştirmektedir. Bu nedenle, müfredat tasarımcıları öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almalı ve öğrenilen dili okul duvarlarının dışındaki gerçek durumlarda iletişim kurabilmeleri

gerekliliğini dikkate almaları gerekmektedir. Son zamanlarda, İngilizce öğretiminde özgün araçların kullanılması öğretmenlerden büyük ilgi görmektedir. Dahası, günümüzde öğrencilerin öğrenme sürecini geliştirmek için İngilizce dilinin sınıfta öğrencilere sunulan özgün olması gerektiğini öne süren birçok ses olduğunu belirtilmektedir (Kılıçkaya, 2004). Özgün araç kullanımını destekleyen yazarların ortak bir fikri olduğu açıktır: Bu durum 'maruz kalma' veya başka bir deyişle, öğrencilerin özgün araçlarda dile 'maruz kalmaktan' elde ettikleri faydadır. Ayrıca öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle, birçok dilbilimcinin yabancı dil öğretiminde özgün araçların kullanılmasını teşvik ettiği söz konusudur. Carter ve Nunan (2001) özgün araçları, 'öğretme amaçları için tasarlanmamış metin türleri' olarak ifade etmektedir. Peacock (1997), özgün araçları, 'bazı sosyal amaçları yerine getirmek için üretilmiş araçlar' olarak tanımlamaktadır. Nunan (1999), özgün araçlar için 'öğretimde kullanılması amaçlanmayan sözlü veya yazılı araçlar' ifadesini belirtmektedir. Ayrıca Nunan (1999) özgün araçların yazılı ya da sözlü olabileceğini vurgulamıştır. Özgün araçlara örnek olarak; sınıfta bir radyo haber raporu getirilerek öğrencilerin tartışması, öğrencilerin yaşadıkları şehirlerdeki kirlilik raporunu sunmaları, gazeteler, dergiler ve posterler söylenebilmektedir. Kelly, Kelly, Offner ve Vorland (2002), özgün araçların sınıf ve gerçek dünya arasındaki boşluğu doldurmak için yararlı bir araç olduğuna inanmaktadır. Araştırmacılar, sınıfta öğretilen dilin gerçek dünyadaki işlevleriyle bağlantılı olması gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca Richards (2001), öğrencilerin sınıfta meşgul oldukları dilin, gerçek dünyada kullanılan dili temsil etmesi gerektiğini belirtmektedir.

## **2. ÖZGÜN ARAÇ KAVRAMI İLE İLGİLİ ÇEŞİTLİ TANIMLAR**

Özgün araçlarla ilgili alanyazında birçok tanım vardır. Özgün araç kavramı ile ilgili olarak, Herrington ve Oliver (2000), "özgün öğrenme" adı verilen yeni bir pedagojik terim önermiştir. Bu terim doğrudan öğrencilerin gerçek hayatıyla ilgilidir ve onları gerçek dünyadaki durumlarla yüzleşmeye ve bunlarla başa çıkmaya hazırlamaktadır. Herod (2002) özgün öğrenme araç ve etkinliklerin,

gerçek dünyadaki durumları taklit etmek için tasarlandığını ifade etmektedir. Nunan (1988), özgün araçları, dili öğretmek dışındaki amaçlar için üretilmiş araçlar olarak tanımlamaktadır. Jordan (1997) özgün metinleri pedagojik amaçlar için tasarlanmamış metinler olarak tanımlar. Özgün araçları, sınıflarda gerçek hayatta kullanıldıkları gibi kullanılan basılı malzemeler olarak görmektedir. Diğer bir deyişle, Stubbs (1996) özgün metinleri, gerçek özgün kullanım örneklerine sahip olacak şekilde tanımlamaktadır. Carter ve Nunan'a (2001) göre özgün araçlar, özel olarak dil öğretimi amacıyla üretilmeyen sıradan metinlerdir. Yine *özgünlük* belirli bir dil topluluğunda anadili İngilizce olanlar için anadili İngilizce olan kişiler tarafından üretilen dil olarak ifade edilmektedir (Porter ve Roberts, 1981; Little ve Singleton, 1989). Diğer bir tanımda, *özgünlük*, gerçek bir dinleyici için gerçek bir konuşmacı / yazar tarafından üretilen ve gerçek bir mesajı ileten dil olarak belirtilmektedir (Morrow 1977; Porter ve Roberts 1981; Swaffar 1985; Nunan 1988; Benson ve Voller 1997). Öte yandan, başka bir tanımda bir metnin kendisinde bulunan bir şey olarak görülmemesi, ancak okuyucu / dinleyici tarafından ona aktarılması bakımından, alıcı tarafından bir metne bahşedilen nitelikler olarak ifade edilmektedir (Widdowson 1991; Breen 1985). Ayrıca öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşim ve kişisel bir katılım süreci olarak da tanımlanmaktadır (van Lier, 1996). Bu tanımlardan, özgünlük kavramının ya metnin kendisinde, katılımcılarda, iletişimsel eylemin sosyal ya da kültürel durum ve amaçlarında ya da bunların bir birleşiminde yer alabileceğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda Morrow (1977) *özgünlüğü*, özgün bir metnin gerçek bir konuşmacı veya yazar tarafından gerçek bir izleyici için üretilmiş ve bir tür gerçek mesajı iletmek için tasarlanmış bir gerçek dil uzantısı olarak tanımlamaktadır.

### 3. ÖZGÜNLÜK TÜRLERİ

Breen (1985) dört tür özgünlüğün olduğunu ifade etmektedir. Bunlar: metin özgünlüğü, öğrenen özgünlüğü, görev özgünlüğü ve sınıfın özgünlüğüdür.



*Metnin özgünlüğü:* bir metnin gerçek niteliklerini ifade eder. Dil öğrenimi bağlamında özgün metinler, öğrencilerin özgün bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanılan herhangi bir bilgi kaynağı anlamına gelmektedir.

*Öğrencilerin özgünlüğü:* Öğrencilerin metinde mevcut olan anlamı anadili İngilizce olanların gerçek dünyada yaptığı gibi yorumlama yeteneğini ifade etmektedir.

*Görevlerin özgünlüğü:* Öğrencilere gerçek bir iletişim ve gerçek öğrenme amaçlarıyla meşgul olmaları için sağlanan seçilmiş görevler anlamına gelmektedir.

*Sınıfın özgünlüğü:* Sınıfın en önemli rolü, öğrencilerin "dil öğrenme içeriğinin kamuya açık ve kişilerarası paylaşımını, bu tür içerikle sorunların paylaşılmasını ve üstesinden gelmek için en etkili araçların ve stratejilerin ortaya çıkarılmasını deneyimlemelerini sağlamaktır(Breen, 1985).

#### **4. YABANCI DİL SINIFLARINDA ÖZGÜN ARAÇLARIN KULLANIMI**

Uygun olmayan öğretim materyallerinin kullanılması, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede zorluklarla karşılaşmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin herhangi bir dili öğrenmede başarılı olmaları için güdülenmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, öğretim araçları güdüleyici olmalı ve öğrencilerin ilgisini artırmalıdır. Öğretim araçları ilginç ve güdüleyici değilse, öğrencilerin yabancı dili öğrenme konusunda sıkıntılar yaşaması muhtemeldir. Öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmak için birçok araştırmacı özgün araçların kullanılmasını önermektedir. Özgün araçların öğretimde kullanımı 1970'lerden beri tartışılmaktadır. Birçok araştırmacı, bu tür araçların öğrenciler üzerindeki etkisini incelemektedir. Özellikle sınıflarda dil öğretiminde özgün araçların kullanılması son yıllarda etkili olmuştur. Pek çok araştırmacı, özgün araçların dil öğrenimi ve öğretimini desteklemek için yararlılığına daha fazla ışık tutmaktadır (Guariento ve Morley, 2001; Paltridge, 2001; Shrum ve Glisan, 2000). Çoğu, bu tür araçların öğrencilerin okumaya yönelik güdülenmelerini artırmaya

yardımcı olduğunu belirtmektedir. Örneğin, Otte (2006), sınıfta özgün metinler kullanıldıktan sonra öğrencilerin öz tatmin ve güdülenmelerinin iyileştiğini fark etmiştir. Özgün araçlar, öğrencilerin 'gerçek' dili öğrendiklerini hissettirerek dili öğrenmelerini güdülemeye yardımcı olmaktadır (Guariento ve Morely, 2001). Öte yandan Hyland (2003) özgün araç kullanmanın en önemli faydalarından birinin, öğrencilerin güdülenmelerini sağladığını ve öğrenme sürecine olumlu yansımaları olduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, öğretme yardımı olarak özgün araçlar kullandıklarında, öğrencilerin dili daha iyi öğrenebildikleri ifade edilmektedir. Ayrıca Peacock (1997), sınıfta özgün araçların kullanılmasının birkaç nedeninden bahsetmektedir. Bunlar: (1) özgün araçlar, öğrencileri gerçek hayata hazırlar, (2) öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar, (3) öğrencilerin güdülenmelerini olumlu yönde etkiler, (4) öğretmenleri etkili öğretim yöntemlerini benimsemeye teşvik eder ve (5) özgün kültür hakkında bilgi sağlar. Bu nedenle özgün araçlar, öğrencilerin sınıfta sunulan dil ile gerçek dünyadaki durumlarda kullanılan dil arasındaki ilişkiyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Gebhard (1996), kendi açısından, özgün araçların dil öğrenmeyi "bağlamsallaştırdığına" inanmaktadır. Ek olarak, özgün araçlar, sınıfta öğretilen dil ile gerçek dünyadaki gerçek durumlarda gerçek insanlar tarafından kullanılan dil arasındaki boşluğu kapatmaya yardımcı olmaktadır.

## 5. ÖZGÜN ARAÇ KULLANIMININ FAYDALARI

Öğrencilere, ders kitaplarında sunulan dilin, gerçeklikten öte olduğu uzun zamandır kabul edilmiştir (Gilmore,2004). Söylem veya konuşma çözümlemesi, edimbilim ve sosyodilbilim yoluyla iletişimsel yeterliliğin farklı alanlarına yönelik araştırmalar ortaya çıkmaya başlamıştır. İnsanların dil aracılığıyla nasıl anlam kazandıklarına dair derinleşen anlayışla birlikte, müfredatları tasarlama şeklinde köklü bir değişimin zamanının geldiği netleşmiştir. Söylem bilincini ve bir söylem olarak dil görüşünün ima ettiği şeyi benimseme isteğinin, kişileri yalnızca daha iyi ve daha verimli müfredat tasarımcıları, görev tasarımcıları, diyalog yazarları, araç bağdaştırıcıları ve sınıfta yapılan ve ele alınan her şeyin değerlendiricileri yapabileceği ifade edilebilir

(McCarthy ve Carter, 1994). Bu bağlamda birçok mevcut dil ders kitabının ne kadar yetersiz olabileceği ve sadece öğrenenlerin genel iletişim becerilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür. İletişimsel yeterlilik çerçevesinde bakıldığında, iletişimsel yeterliliğin tarihsel olarak yabancı dil öğretimine hâkim olduğu söylenebilir, ancak öğrencilere verilen dil bilgisi, büyük ölçüde yazılı biçim ve cümle temelli, klasik dilbilgisi kavramlarının incelenmesinden elde edilen sezgilere dayanmaktadır. Ses kayıt teknolojisinin ortaya çıkmasıyla ve ardından, öz konuşma dilini yazıya dökmek ve çözümlmek için bazı süreçlerin geliştirilmesiyle (söylem, konuşma ve derlem çözümlmesi yoluyla), uygulamalı dilbilimdeki odağın çoğu son yıllarda konuşmaya kaymıştır. Ancak çoğu ders kitabı incelendiğinde, ders kitaplarının sosyodilbilimden ziyade dilbilimsel kurallara bağlı olduğunu söylemek mümkündür( Tannen,1989). Ayrıca Williams (1990) öğretmenleri ve araştırmacıları, kuralcı kavramlara güvenmek yerine, öğrencilerin performansı hakkında yargılarda bulunurken gerçek verilere geri dönmeye çağırılmaktadır. Wray (2000) (ama ayrıca bkz.Willis 1990, Lewis 1993, Aijmer 1996) dil öğreniminde formül dizilerinin (deyimler, eşdizimler ve cümle çerçeveleri) önemine odaklanmaktadır. Yerli olmayan başarılı öğrencilerin bile neyin doğal olduğunu dilbilgisi açısından mümkün olan ama deyimsel olmayan olandan ayırt etmekte güçlükler yaşadıklarını belirtmektedir. Bunu, sınıftaki doğal dil modellerinin eksikliğinden (televizyon ve filmde yaygın olarak görülmelerine rağmen) ve öğretmenlerin sunmak için doğru formül dizilerini seçtikleri sorunlara bağlamaktadır. Sınıfta, gerçek dünya dil deneyimiyle eşleşmenin zor görüldüğü sonucuna varmaktadır. Bu zorluğun üstesinden, öğrencilere sınıfta çalışmak için özenle seçilmiş özgün bir dil sunumu ile kolayca aşılabileceğini ifade etmektedir. Baştürkmen (2001), yabancı dil öğretiminde kullanılan araçlarda bulunan yönerge açıklamaları ile öğrencilerin genellikle nasıl yanıltıldığını gösterir ve daha gerçekçi modeller vermek için daha üst düzey öğrencilerle birlikte gerçek metinlerin kullanılmasını savunmaktadır. Yukarıdaki belirtilen özgün araç kavramı, tanımları ve faydaları çerçevesinde Türk Hava Kurumu Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde yapılan çalışma ve bulguları aşağıda detaylandırılmıştır.

### **5.1. Çalışmanın Amacı**

Bu araştırma, Türk Hava Kurumu Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümünde eğitim gören 84 öğrencinin özgün araç kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

### **5.2. Yöntem**

Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Türk Hava Kurumu Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfları Alpha, Bravo, Charlie ve Charlie Repeat (tekrar) kurlarında eğitim gören 84 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden yararlanılmış, veri toplama aracı olarak sormaca hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

#### **5.2.1. Sormacanın Hazırlanması**

Sormacanın uygulanacağı araştırma grubunun almakta olduğu yabancı dil eğitimi ve bu kapsamda sınıfta yapılan etkinlikler dâhilinde iki temel bölümden oluşan bir sormaca hazırlanmıştır. Sormacanın birinci bölümü, öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili genel bilgi toplamaya yöneliktir. İkinci bölüm ise öğrencilerin İngilizce dersinde özgün araç kullanımına ilişkin düşünceleri hakkında bilgi sahibi olmak için hazırlanmıştır. Birinci bölümde öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek için çeşitli sorular sorulmuştur. İkinci bölümde üçlü likert (katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum) kullanılarak 10 madde hazırlanmıştır (bakınız Ek 1).

### 5.2.2. Araştırma grubu

Araştırma grubu, yaşları 18 ila 26 arasında değişen, 40 kız ve 44 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Hazırlık Bölümünde 4 aydır yabancı dil eğitimi almakta ve şu an A2 - B1 yeterlilik düzeyindedirler. 52 öğrenci Alpha kurunda, 16 öğrenci Bravo kurunda, 13 öğrenci Charlie kurunda, 3 öğrenci de Charlie Repeat (Tekrar) kurunda eğitim görmektedir. Öğrencilerin eğitim gördükleri bölümler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

#### Bölüm

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
GeçerliUçak Mühendisliği	35	41,7	41,7	41,7
Uzay Mühendisliği	11	13,1	13,1	54,8
Bilgisayar Mühendisliği	7	8,3	8,3	63,1
Makine Mühendisliği	8	9,5	9,5	72,6
Havacılık Yönetimi	7	8,3	8,3	81,0
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	4	4,8	4,8	85,7
Yönetim Bilişim Sistemleri	6	7,1	7,1	92,9
Lojistik Yönetimi	6	7,1	7,1	100,0
Toplam	84	100,0	100,0	

### 5.2.3. Bulgular

Bulgular, 10 soruluk bir sormaca uygulanarak elde edilmiştir. Özgün araç kullanımına ilişkin öğrencilere uygulanan sormacanın

bulguları incelendiğinde, hazırlanan ölçek maddelerine ‘Katılıyorum’ cevabı veren öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu kız öğrencilerin, kur olarak Alpha, Bravo ve Charlie seviyelerinin, 4-6 yıl süreyle daha önceden alınan İngilizce eğitim alan öğrencilerin ve özellikle mühendislik bölümlerinde okuyan öğrencilerin oluşturduğunu gözlemlemek mümkündür. Sormacanın güvenilirliği için elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

### Güvenilirlik İstatistikleri

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı (Soru ve Değişken Sayısı)
,703	15

## 6. ÖZGÜN ARAÇLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN İNANIŞLARI

### 6.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil öğretmenlerinin özgün araç kullanımına ilişkin inanışlarını ölçmektir.

### 6.2. Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel model kullanılmıştır. Bu bağlamda bir sormaca hazırlanmış ve Türk Hava Kurumu Üniversitesi Hazırlık Bölümündeki 26 öğretim görevlisine uygulanarak birtakım bulgular elde edilmiştir.

#### 6.2.1. Sormacanın Hazırlanması

Sormacanın ilk bölümünde öğretim görevlilerinin kişisel bilgileri ve öğrenim durumları hakkında bilgi edinmek amacıyla aşağıdaki bölüme yer verilmiştir:

- Cinsiyet:
- Yaş:
- Mezun Olduğunuz Üniversite:

- Mezun Olduğunuz Lisans Programı:
- Öğretmenlik Deneyim Süresi:
- Yüksek Lisans ve Doktora Durumu:

Sormacanın ikinci bölümünde ise üçlü likert (katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum) kullanılarak 15 madde hazırlanmıştır (bakınız Ek 2).

### 6.2.2. Bulgular

Sormaca Türk Hava Kurumu Üniversitesi Hazırlık Bölümündeki 26 öğretim görevlisine uygulanmıştır. Uygulamaya katılan öğretim görevlilerinin yaş aralıklarını ve cinsiyet dağılımı aşağıda belirtildiği gibidir.

**Tablo 1.** Sormacanın Uygulandığı Öğretim Görevlilerinin Yaş Aralıkları

Geçerli Yaş	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
20-25	8	30,8	30,8	30,8
25-30	14	53,8	53,8	84,6
30-35	3	11,5	11,5	96,2
36-40	1	3,8	3,8	100,0
Toplam	26	100,0	100,0	

**Tablo 2.** Sormacanın Uygulandığı Öğretim Görevlilerinin Cinsiyet Dağılımı

<b>Cinsiyet</b>				
	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Geçerli Kadın	19	73,1	73,1	73,1
Erkek	7	26,9	26,9	100,0
Toplam	26	100,0	100,0	

Uygulamaya katılan öğretim görevlilerinin mezun oldukları bölümler, öğretme sürecinde kazanmış oldukları deneyim süreleri ve lisansüstü öğrenim durumlarını gösteren dağılımlar aşağıdaki gibidir.

**Tablo 3.** Sormacanın Uygulandığı Öğretim Görevlilerinin Mezun Oldukları Bölümler

<b>Bölüm</b>				
	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Geçerli İngilizce Öğretmenliği	20	76,9	76,9	76,9
İngiliz Dili ve Edebiyatı	4	15,4	15,4	92,3
Dilbilim	2	7,7	7,7	100,0
Toplam	26	100,0	100,0	



**Tablo 4.** Sormacanın Uygulandığı Öğretim Görevlilerinin Deneyim Süreleri

<b>Deneyim</b>				
	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Geçerli 0-2 yıl	6	23,1	23,1	23,1
2-4 yıl	1	3,8	3,8	26,9
4-6 yıl	13	50,0	50,0	76,9
6-8 yıl	1	3,8	3,8	80,8
8-10 yıl	5	19,2	19,2	100,0
Toplam	26	100,0	100,0	

**Tablo 5.** Sormacanın Uygulandığı Öğretim Görevlilerinin Lisansüstü Öğrenim Durumları

<b>Yüksek Lisans ve Doktora</b>				
	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Geçerli Yok	4	15,4	15,4	15,4
Yüksek Lisans	20	76,9	76,9	92,3
Doktora	2	7,7	7,7	100,0
Toplam	26	100,0	100,0	

Bulgular 15 maddeden oluşan bir sormacadan elde edilmiştir. Sormacanın güvenilirliği ile ilgili de elde edilen bulgu aşağıdaki gibidir:

### Güvenilirlik İstatistikleri

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı (Sorular ve Değişken)
,711	20

➤ Özgün araç kullanımına ilişkin uygulanan sormacanın bulguları, öğretim görevlilerinin yaş, cinsiyet ve mezun olunan bölümleri çerçevesinde incelendiğinde, sormacanın maddelerine ‘Katılıyorum’ cevabı veren öğretim görevlilerinin çoğunun 25-30 yaş arası, özellikle kadınların oranının fazla olması ve İngilizce öğretmenliği mezunu oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca mesleki deneyim sürelerine ve lisansüstü eğitim durumlarına göre incelendiğinde, sormacanın özgün araç kullanımı ile ilgili maddelerine ‘Katılıyorum’ cevabı veren öğretim görevlilerinin çoğunlukla 4-6 yıl mesleki deneyime sahip oldukları ve çoğunlukla yüksek lisans yaptıkları ya da yüksek lisans programından mezun oldukları gözlemlenmiştir.

## 7. SONUÇ

Bu çalışma, yabancı dil öğrenme sürecindeki öğrencilerin özgün araç kullanımı ile ilgili farkındalığını ölçmek ve aynı zamanda öğretim görevlilerinin özgün araçlar ile ilgili ne düşündükleri hakkında bilgi sahibi olmak için yapılmıştır. Bu doğrultuda, bir sormaca aracılığıyla ilk olarak birinci bölümde öğrencilerin kişisel bilgileri sorulmuş, ikinci bölümde öğrencilerin İngilizce öğrenmede özgün araç kullanımına ilişkin algılarını öğrenmek için bilgi toplanmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu yaşları 18 ila 26 arasında değişen, 40 kız, 44 erkek öğrenciden oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Hazırlık bölümünde 5 aydır eğitim almaktadır ve şu an A2-B1 yeterlilik düzeyindedirler. Bu sormacadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler yabancı dil öğretiminde özgün araçların önemli olduğunu düşünmektedir. İkinci olarak Türk Hava Kurumu Üniversitesi Hazırlık

Bölümünde 26 ğretim görevlisine yabancı dil ğretiminde özgün araç kullanımına ilişkin algıları ile ilgili bir sormaca uygulanmıştır. Bu sormacada birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgileri ile ilgili bilgi toplanmış, ikinci bölümde yabancı dil ğretiminde özgün araç kullanımını ile ilgili ne düşündükleri hakkında bilgi sahibi olmak için çeşitli sorular sorulmuştur. Sormaca sonunda ortaya çıkan bulgular ğretim görevlilerinin özgün araç kullanımının öğrencinin başarısını arttırdığını, öğrencileri gdlediğini, onları daha özerk bir hale getirdiğini düşündüklerini göstermektedir.

## KAYNAKÇA

- Aijmer, K. (1996). *Conversational routines in English*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman.
- Baştürkmen, H. (2001). Descriptions of spoken language for higher level learners: the example of questioning. *ELT Journal* 55(1):4-13.
- Benson, P. ve P. Voller .(1997). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- Breen, M. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics* 6/1,60-70.
- Carter, R. ve D. Nunan (eds.) .(2001). *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Boston: MIT Press.
- Crystal, D. ve D. Davy .(1975). *Advanced conversational English*. Longman: Harlow, Essex.
- Gebhard, J.G. (1996). *Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Gilmore, A.(2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58(4). Pp 363-374.
- Guariento, W. ve Morley, J.(2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal* 55/4, 347-353.
- Herod, L. (2002). *Adult learning from theory to practice*. Heinle and Heinle Publishers. Heinemann.
- Herrington, J. ve Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology, Research and Development*, 48(3), 23–48.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (eds.), *Socio-linguistics*. Middlesex: Penguin Books.
- Jordan, R.R.(1997). *English for academic purposes: A guide and resource for teachers*.

- Kelly, C. ve Kelly, L. ve Offner, M. ve Vorland, B. (2002). Effective ways to use authentic materials with ESL/EFL students. *The internet TESL journal*. 8(11). Retrieved: <http://iteslj.org/Techniques/Kelly-Authentic.html>
- Kılıçkaya, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal*, 10(7).
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Little, D., S. Devitt ve D. Singleton (1989). *Learning foreign languages from 86 authentic texts: theory and practice*. Authentik in association with CILT.
- McCarthy, M. ve R. Carter .(1994). *Language as discourse*. Longman: Harlow, Essex.
- Morrow, K. (1977). Authentic texts and ESP. In Holden, S. (ed.). *English for specific purposes*. Modern English Publications.
- Morrow, K. (1981). Principles of communicative methodology. In K. Johnson & K. Morrow (eds.). *Communication in the classroom*. Harlow, England: Longman, 59-69.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1996). Issues in second language acquisition research: examining substance and procedure. In W. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 349-374.
- O'Neill, R. ve R. Scott .(1974). *Viewpoints*. London: Longman.
- Otte, J. (2006). Real language to real people: a descriptive and exploratory case study of the outcomes of aural authentic texts on the listening comprehension of adult ESL students enrolled in an advanced ESL listening course. Dissertation Abstracts International.
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the language learning classroom*. Michigan: University of Michigan.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal* 51/2, 144-156.

- Porter, D. ve J. Roberts .(1981). Authentic listening activities. *ELT Journal* 36/1, 37- 47.
- Richards, J. C. (2001). Postscript: the ideology of TESOL. In Carter, R. & Nunan, D. (Eds). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. ve J. Richards .(1980). Speech acts and second language learning. *Applied Linguistics* 1/2, 127-157.
- Shrum, J. L. ve Glisan, E. W. (2000). *Teacher's handbook: contextualized language instruction*. Boston: Heinle & Heinle.
- Stubbs, M. (1996). *Text and corpus analysis*. Oxford: Blackwell
- Swaffar, J. (1985). Reading authentic texts in a foreign language: A cognitive model. *The Modern Language Journal* 69/1, 15-34.
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- Widdowson, H. (1991). The description and prescription of language. In J. E. Alatis (ed.). *Georgetown University round table on language and linguistics. Linguistics and language pedagogy: The state of the art*. Washington DC: Georgetown University Press, 11- 24.
- Williams, J. (1990). Another look at yes/no questions: Native speakers and non-native speakers. *Applied Linguistics* 11/2: 159-182.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus*. London: Harper Collins
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics* 21/4, 463-489.

**EK 1:**

**Özgün Araç-Gereç Kullanımı Anket Formu**

**(öğrenciler için)**

**Bölüm 1: Kişisel Bilgiler**

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

Kaç yıl İngilizce eğitimi aldınız? :

Hangi kurda İngilizce eğitimi almaktasınız? Lütfen sizin için doğru olan kutucuğu işaretleyin.

Alpha  Bravo  Charlie  Charlie Repeat

Hangi bölümde eğitim görmektesiniz?

**Bölüm 2:**

Özgün araçlar, İngilizce öğrenmenin çok önemli bir parçasıdır. Özgün araçlar dinleme araçları, radyo haberleri, çizgi filmler gibi şarkılar, sokak tabelaları, dergiler gazete resimleri, kartpostallar, spor raporları, gazete gazeteleri, restoran menüleri ve tren biletleri olarak sınıflandırmak mümkündür. Bu bağlamda bu ölçek sizin İngilizcede özgün araç-gereç kullanımına ilişkin düşünceleriniz hakkında bilgi sahibi olmak için hazırlanmıştır. Lütfen size göre doğru olan ifadeleri , (√ ) ile işaretleyiniz ve boş bırakmayınız. Verdiğiniz tüm bilgiler yalnızca araştırma amaçlı olup gizli tutulacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Elif Meltem Birsöz Özköse & Türkan Kaplan  
ebozkose@thk.edu.tr  
tkaplan@thk.edu.tr

**Lütfen diğer sayfaya geçiniz.**

		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
	Özgün araç-gereç kullanımı sayesinde İngilizceyi daha kolay öğrenirim.			
	İngilizce öğrenirken derslerde günlük hayatı yansıtan gazete ve makaleler kullanılması halinde derslere daha kolay odaklanırım.			
	İngilizce öğrenirken derslerde video ve internet kullanılması dersin verimliliğini artırır.			
	Özgün araç-gereç kullanımı sayesinde bütün becerilerde kendimi daha iyi ifade edebilirim.			
	İngilizce öğrenirken özgün araç-gereç kullanımı yaratıcılığımı artırır.			
	Özgün araç-gereç kullanımı sayesinde İngilizce dersinde kendime olan güvenim artar.			
	Özgün araç-gereç kullanımı sayesinde İngilizce dersine daha çok katılırım.			



	İngilizce öğrenirken teknolojiden faydalanmak ilgimi eker.			
	İngilizce öğrenirken sadece kitaptan ilerlemek yerine özgün araç-gereç kullanımı dil öğrenmedeki başarımı arttırır.			
	zgn araç-gereç kullanıldığında İngilizce öğrenmek daha eğlenceli bir hale gelmektedir.			

**Katılınız için teşekkürler.**

## EK 2:

### Özgün Araç-Gereç Kullanımı Sormaca Formu

(öğretmenler için)

#### Bölüm 1: Kişisel Bilgiler

Lütfen bu bölümdeki sorularla ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı seçiniz.

1. **Cinsiyet:** Kadın ( ) Erkek ( )
2. **Yaş:** \_\_\_\_\_
3. **Mezun Olduğunuz Üniversite:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. **Mezun Olduğunuz Lisans Programı:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - a) İngilizce Öğretmenliği Bölümü
  - b) İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü
  - c) Dilbilimi Bölümü
  - d) Diğer (Lütfen belirtiniz \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_)
5. **Öğretmenlik Deneyim Süresi** \_\_\_\_\_ yıl
6. **Yüksek Lisans ve Doktora Durumu**
  - a) Yok ( )
  - b) Yüksek Lisans ( ) (Üniversiteyi ve Bölümünüzü Lütfen Belirtiniz.) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Doktora ( ) (Üniversiteyi ve Bölümünüzü Lütfen Belirtiniz.)

---

---

d) Bütünleşik Doktora ( ) (Üniversiteyi ve Bölümünüzü Lütfen Belirtiniz.) \_\_\_\_\_

---

e) Diğer ( Üniversiteyi ve Bölümünüzü Lütfen Belirtiniz.) \_\_\_\_\_

---

---

## Bölüm 2:

Bu ölçek, **İngilizce öğrenmede** özgün araç-gereç kullanımı ile ilgili ne düşündüğünüz hakkında bilgi sahibi olmak için hazırlanmıştır. Lütfen size göre doğru olan ifadeleri işaretleyiniz. Verdiğiniz tüm bilgiler yalnızca araştırma amaçlı olup gizli tutulacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Elif Meltem Birsöz

Özköse & Türkan Kaplan

ebozkose@thk.edu.tr

tkaplan@thk.edu.tr

**Lütfen diğer sayfaya geçiniz.**

		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1.	Öğretmen, yabancı dil öğretiminde özgün araç-gereç kullanmalıdır.			
2.	Öğretmen, yabancı dil öğretiminde gazete ve makalelerden yararlanmalıdır.			
3.	Öğretmen, yabancı dil öğretiminde video ve internetten faydalanmalıdır.			
4.	Öğretmen, yabancı dil öğretiminde oyunlardan yararlanmalıdır.			
5.	Öğretmen, yabancı dil öğretiminde teknolojiyi verimli bir şekilde kullanmalıdır.			
6.	Öğretmen, özgün araç-gereç geliştirme ile ilgili eğitim almalıdır.			
7.	Özgün araç-gereç kullanımı öğrencileri güdüler.			
8.	Bütün becerilerde özgün araç-gereç kullanılabilir.			
9.	Özgün araç-gereç kullanımı öğrenmeyi kolaylaştırır.			
10.	Özgün araç-gereçler sayesinde öğrenciler konuya daha çabuk odaklanır.			



## **BÖLÜM 4**

### **DEPREM SONRASI KAYGI BOZUKLUĞU İLE MÜCADELEDE TEKNOLOJİK YAKLAŞIMLAR: METAVERSE, DİJİTAL OYUN VE CHAT GPT UYGULAMALARI**

Dr. Hilal KARABULUT<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Dr. MEB, hilalcoskun88@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0895-8665



## GİRİŞ

Deprem, aniden ve şiddetli bir şekilde meydana gelen yıkıcı bir doğal afettir. Her yıl tüm dünyada yaklaşık beş milyon kez deprem meydana gelir ve depremlerin yol açtığı hasarlar yıkıcıdır. (Gong, Liu, Jiao, Wang, Zhou ve Yu, 2015). Afetler, meydana getirdikleri maddi ve manevi zararlar nedeniyle kişinin hem çevresinde hem de iç dünyasında ani ve olumsuz etkiler meydana getirebilir ve yıkım ile başlayan ilk etkileri daha sonraki aşamada psikolojik yıkımların olmasına neden olur (Sarman, 2012). Deprem kuşağında bulunan ülkelerde depremden kaynaklanan fiziksel ve psikolojik yıkımlara hazırlıklı olma, doğal afetler konusunda toplumsal farkındalık yaratma, doğal afetlere karşı bilinçlenme ve şehir planlaması yönetiminde deprem gibi aniden ortaya çıkabilecek durumların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Öztürk, 2013).

Ülkeler kendi bölgesinde sıklıkla karşılaşılan ve tehlike yaratan doğal afetleri yakından tanımalı ve halkına tanıtmak için, okullarında doğal afetlerle ilgili dersleri müfredatında yer vermelidir (Aksoy ve Sözen, 2014). Ülkemiz konumu sebebiyle depremlerin sıklıkla yaşandığı, büyük ölçekli depremlerin görüldüğü ve topraklarının %92'si deprem bölgesi olduğu bir ülkedir (Gülay, 2010). Bu sebeple deprem eğitimi ülkemiz için de önem taşımaktadır.

Deprem eğitimi yalnızca deprem anı ve sonrası için değil, levhaların hareketinden yapısından başlayarak, depremi ve depremin oluşum aşamasını açıklayan, deprem sonrasında meydana gelebilecek maddi ve manevi hasarlar ile bu hasarlardan korunma yollarının eğitimin temel alan bir süreçtir (Öcal, 2005). Bu doğrultuda teknolojik gelişmelerden yola çıkılarak öğrencilere deprem öncesi verilecek önleyici deprem eğitimi, öğrencilerin deprem öncesinde, deprem anında ve deprem sonrasında, yapması gereken doğru davranışları kazanmalarını temin edecektir (Doğan ve Koç, 2017). Eğitimciler, insan hayatını kaybetmeyi ve toplum üzerindeki olumsuz etkileri azaltmak için depreme dayanıklı yapıların tasarımını daha iyi anlayabilmeleri ve bunlarla etkili bir şekilde başa çıkabilmeleri için,



gelecek nesil yapı mühendislerini daha iyi hazırlamak için her zaman çaba göstermelidir (Gao, Yang, Spencer Jr, ve Lee, 2005).

Depreme ilişkin bilgi düzeyi, öğrencilerin deprem öncesi, deprem anı ve deprem sonrasında hissettikleri kaygıları ve bu afet nasıl tepki verdikleri ile birebir ilişkilidir (Gülay,2010). Bu noktadan abanıldığında deprem eğitimi, deprem farkındalığının artmasında önemli bir role sahiptir (Gülay,2010).

Ancak günümüzde uygulanan pek çok deprem tatbikatı yeterince gerçekçi değildir (Gong vd., 2015). Genel olarak, organizatörler tarafından verilen belirli bir alarımdan sonra bir tatbikat başlar ve öğrenciler sanki gerçek bir deprem oluyormuş gibi sınıfları boşaltmaları için organize edilir ve hiçbir nesne düşmez (Gong vd.,2015). Bu gerçek bir deprem tatbikatından öte öğrenciler için dikkat dağıtıcı olabilir. Öğrenciler bu süreci yeterince anlamlandıramayabilir. Bu sebeple alternatif yollara ihtiyaç duyulabilir. Deprem simülasyonu umut verici bir alternatiftir (Gong vd.,2015). Kişinin yaşı deprem algısını şekillendiren bir diğer faktördür. (Gülay,2010). Üstelik depremi korku, endişe gibi bir bakış açısıyla algılayabilirler (Gulay,2010).

Bilgisizlik veya yanlış bilgilendirme deprem anında ve deprem sonrası kurtarma sürecinde hayati önem taşımaktadır. 6 Şubat depremleri bu sürecin ne kadar önemli olduğunun en önemi ispatıdır. Bu noktada deprem sonrası öğrencilerde meydana gelebilecek kaygı bozuklukları ve bu kaygıyla mücadele edilmesi önem kazanmaktadır. Kaygı, içten ya da dıştan meydana gelebilecek bir tehlikeye karşı olan ilk duygusal tepkidir (Sarman, 2012). Kaygı ile en iyi mücadele kaygının kaynağını bilmek ve bu duyguyu yönetebilmektir. Teknoloji ile gerçeğe çok yakın uygulamalar yapılabilir veya gerçeğe çok yakın senaryolar yazılabilir. ChatGPT ile öğrenciler gerçekçi senaryolar üretebilir, duygularını ifade edebilir. Eğitsel dijital oyunlar için gerçekçi alt yapılar oluşturulabilir. Oluşturulacak iyi yapılandırılmış eğitsel dijital oyunlar öğrencilerin kaygısını düzene sokabilir. Son olarak teknolojinin ulaştığı son noktalardan biri olan metaverse ortamında öğrenciler birebir deneyimler yaşayabilir. Bu sebeple bu

çalışmanın amacı depremden etkilenen öğrencilerin deprem sonrası günlük hayata dönmelerinde ChatGPT, eğitsel dijital oyunlar ve metaverse uygulamalarının etkilerini incelemektir.

## 1. METAVERSE

Metaverse okul çağındaki çocuklar için depremi gerçekten yaşamak yerine tamamen zararsız bir ortamda depremin tehlikelerinden korunarak deprem olayını tecrübe etmesine olanak tanıyan bir yazılım olabilir.

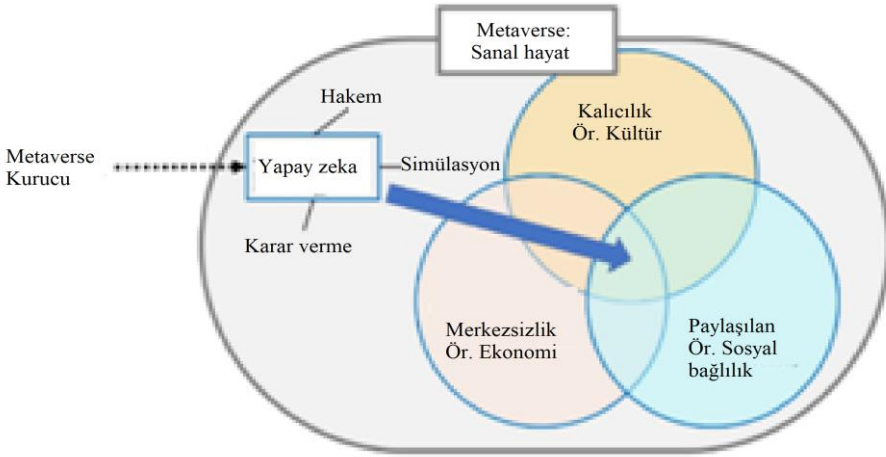
Metaverse, fiziksel gerçekliği dijital sanallıkla birleştiren sürekli ve kalıcı çok kullanıcı bir ortam olan gerçeklik sonrası evrendir ve sanal ortamlar, dijital nesnelere ve sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) gibi insanlarla çok duyuşsal etkileşimi mümkün kılan teknolojilerin yakınsamasına dayanır (Mystakidis, 2022). Bu nedenle, Metaverse, kalıcı çok kullanıcı platformlarında sosyal, ağa bağlı sürükleyici ortamların birbirine bağlı bir ağıdır ve dijital yapılarla gerçek zamanlı ve dinamik etkileşimlerde kusursuz somutlaştırılmış kullanıcı iletişimi sağlar (Mystakidis, 2022). İlk yinelemesi, avatarların aralarında ışınlanabildiği bir sanal dünyalar ağıydı. Metaverse'nin çağdaş yinelemesi, devasa çok oyunculu çevrimiçi video oyunları, açık oyun dünyaları ve AR ortak çalışma alanlarıyla uyumlu sosyal, sürükleyici VR platformları içerir (Mystakidis, 2022).

Metaverse dijital ortamda hareket eder ve bu nedenle aşağıdaki özellikleri taşımaktadır (Contreras, González, Fernández, Martínez, Cepa ve Escobar, 2022);

- Kullanıcı, paylaşılan alanda hareket eden akranları ile iletişim kurabilmeli, etkileşimde bulunabilmeli ve metaverse terimi spektrumunda bulunabilmelidir. .
- Sanal dünya, onu daha gerçek kılmak için fizik yasalarına ve diğer gerçeklik kavramlarına tabi olmalıdır. Kaynaklar sınırlı olmalı ve birinci şahısta deneyim olmalıdır.
- Çevre, tıpkı yaşam gibi, her an çalışır durumda olmalıdır. Bu, kullanıcıların bu sanal dünyada geçirdikleri süre boyunca oluşturdukları verilerin kaydedilmesi ve güncellenmesi gerektiği

anlamına gelir. Bu 3 etmen ve aralarındaki ilişki Şekil 2'de yer almaktadır

Metaverse katılımcılara pek çok kalıcı değişkenden bağımsız ve bu değişkenlerin kesişimlerini içeren bir ortamda yapay zekanın da yardımıyla yeni deneyimler tanımaktadır. Şekil 2 yapay zekayı etkileyen etmenler yer almaktadır.



Şekil 2: Metaverse kavramsal çerçevesi (Hwang ve Chien, 2022)

### 1.1. Metaverse ve Eğitim

Metaverse katılımcıların günlük hayatlarında yapamayacağı veya yapmasının tehlike arz edeceği durumları rahatlıkla ve güvenli bir şekilde yapmasına olanak tanımaktadır. Bu noktada metaverse bir eğitim aracı olarak kullanılabilir. Pek çok uzman, bu sanal evrenin eğitimde uygulanmasında büyük bir potansiyele sahip olduğuna inanıyor (Contreras, González, Fernández, Martínez, Ceba ve Escobar, 2022). Bir eğitim merkezi, bir metaverse oluşturarak sanal bir sürümde Derslikleri, yemekhaneleri, öğretmen odaları ile bir kampüs veya kurumunun bir kopyasını oluşturabilir (Contreras vd.,2022). Metaverse eğitime entegre edilmesi ile aşağıdaki durumlar ortaya çıkabilir (Hwang ve Chien, 2022). Metaverse ile;

- Öğrenciler sürekli olarak gerçek dünyada riskli veya tehlikeli olabilecek bilişsel veya beceri uygulama ortamında eğitime katılabilir.
- Öğrenenlere, genellikle gerçek dünyaya dahil olma fırsatlarına sahip olmadıkları şeyleri deneyimlemelerine ve öğrenmelerine olanak tanınabilir.
- Öğrenenlerin uzun süreli katılım ve uygulama gerektiren bir şeyi algılamalarını veya öğrenmeleri sağlanabilir.
- Öğrenciler, gerçek malzemelerin maliyeti veya eksikliği gibi bazı pratik nedenlerle gerçek dünyada yapmayı göze alamayacakları bir şeyi yaratmaya veya keşfetmeye teşvik edilebilir.
- Öğrenenlerin kariyerleri veya yaşamları ile ilgili alternatif düşünce ve girişimlerde bulunmalarını sağlanabilir.
- Öğrencilerin olayları farklı bakış açılarından veya rollerden algılamasını, deneyimlemesini veya gözlemlemesini sağlanabilir.
- Öğrencilerin, gerçek dünyada çalışma fırsatları bulamayacakları insanlarla etkileşim kurmayı ve hatta işbirliği yapmayı öğrenmelerini sağlanabilir.
- Öğrencileri karmaşık, çeşitli ve otantik görevlerle meşgul ederek potansiyel veya üst düzey düşünmeyi keşfetmesi sağlanabilir.

Metaverse geleneksel eğitimden ve online eğitimden farklıdır. Bu farklar Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Metaverse eğitiminin geleneksel ve online eğitimden farkları (Lin, Wan, Gan, Chen, ve Chao, 2022)

	Geleneksel Eğitim	Online Eğitim	Metaverse eğitimi
Yer	Okul	Okul, ev	Okul, ev
Ekipmanlar	Kitap, yazı tahtası, kalem	Bilgisayar, telefon ve tablet	Akıllı bilgisayarlar, arayüz, giyilebilir teknoloji
Öğretme şekli	Toplu eğitim	Bire bir eğitim veya toplu eğitim	Bire bir eğitim veya toplu eğitim
Eğitim veren	Öğretmen	Bilgiye sahip kişi	Bilgiye sahip kişi
Eğitim veren	Öğrenci	Bilgiyi talep eden kişi	Bilgiyi talep eden kişi
Eğitim içeriği	Sosyal ve doğal bilimler	Sosyal ve doğal bilimler, meraklar	Özelleştirme
Eğitim amacı	Kişisel gelişim	Kişisel gelişim, zenginleştirilmiş hayat deneyimi	Her türden eğitim
Teknoloji desteği	Yok	Web 2.0	Web 3.0

Tablo 1 incelendiğinde metaverseün zamandan ve mekandan bağımsız olması ve teknolojiye hakim olması sebebiyle geleneksel eğitimden ve online eğitimden avantajlı olduğu görülecektir. Bununla birlikte metaverse ile kişiye özel bir ortam oluşturması sebebiyle diğer eğitim türlerinden avantajlıdır. Metaverse eğitimini diğer eğitim türlerinden ayıran diğer özellikler aşağıda yer almaktadır (Lin, Wan, Gan, Chen, ve Chao, 2022).

1. İletişim: Metaverse ile katılımcılar her zaman ve her yerden uzaktan sorunsuz bir şekilde bağlanır ve hızlı iletişim kurar. İnsanlar birbirinin gördüğünü görebilir, ilişkilerini düzenleyebilir, ekipman tasarlayabilir ve bu iletişim sabit, düzenli ve her zaman ve her yerde kesintisizdir.
2. Çalışma: Daha az zaman ve maliyetle eğitim, öğretim, analiz ve araştırma yapılabilir. Metaverse ortamında dikkat dağıtıcı bir etmen olmadığı için insanlar kaliteli ve güvenli iletişim kurar ve uyum sağlar.

3. Kişiselleştirme: Metaverse ortamında eğitime tabi olan katılımcılar tamamen öğrenci merkezli ve bireyselleştirilmiş bir eğitime katılabilir. Bu eğitim ortamı tamamen insan doğasına uygun, özgürce tasarlanmış, büyük veri analizi yapılabilecek ve önerilere açık bir ortam olacaktır.
4. Keşif: Zamandan ve mekandan bağımsız tüm katılımcıları bir geziye çıkarmak metaverse ortamında mümkün olacaktır. Bu sayede kazalar ve durumlar tekrar incelenebilir veya bir kez daha incelenebilir. Tarih yeniden keşfedilebilirken güvenli ve az maliyetli bir şekilde yapılabilir.
5. Düşünme: Metaverse ortamında eğitsel bir paradigma oluşturabilirsiniz. Oluşacak bu paradigma ile uzun dönemli vizyon kazanmak için eğitim alınabilir ve çözümler yaratılabilir. Düşünme adımı ile ekosistemler oluşturulabilir, arkadaşlıklar kurulabilir, iş anlaşmaları yapılabilir, standart bir bakış açısı sağlanabilir, strateji ve vizyon kazanılabilir.
6. Oyun: Katılımcıların öğrenme eksiklerini düzenleyerek kalıcı öğrenme metaverse ortamında oyunlar aracılığı ile sağlanabilir. Oyunlar, canlı organizasyonlar, hikaye anlatma tekniği, lokasyon temelli gerçek deneyimler metaverse aracılığı ile sağlanabilir.

## 2. Eğitsel Dijital Oyunlar

Oyunlar okul çağındaki gençlerin her zaman ilgisini çekmiştir. Deprem temalı bir eğitsel oyun öğrencilere depremin doğal bir süreç olduğu hissini verebilir. Ve süreci daha olgun şekilde karşılayabilir.

Çeşitli türlerdeki yazılımlar ve internet, yalnızca bilgi yaymakla kalmayıp aynı zamanda kültürel değerlerimizi ve davranışsal normlarımızı da oluşturdukları için önemli bir pedagojik etki ve sosyalleşme biçimi olarak görülebilir (Tokarieva, Volkova ve Harkusha, 2019).. İyi düzeyde matematik, fen bilimleri mühendisliği, bilgisayar okuryazarı olmak ve karmaşık görevleri yaratıcı bir şekilde çözmek, yeni, rekabetçi bir neslin eğitimi, öncelikle, yenilikçi teknolojilere ve öğrencilerin potansiyelini artıracak ve aynı zamanda

onları geliştirecek ¼đretim yaklaşımlarına bağlıdır. Maliyet etkin olun g¼n¼m¼z¼n genç kuşağının, y¼ksek hızlı bilgi ediniminin, grafik g¼r¼nt¼lerin, anlık ¼d¼llerin ve çoklu g¼revlerin her yerde mevcut olduğu ađ bağlantılı etkileşimli medya d¼nyasında b¼y¼d¼đ¼ dikkate alındığında, eğitim ortamı, sosyal medya ICT ve mobil teknolojileri tanıtarak tepki verir (Tokarieva vd., 2019).. Yeni ¼đrenci kitlesine ulaşın ve bu medyayı okul ¼ncesi, ilkokul, ortaokul ve daha y¼ksek seviyelerde bir eğitim aracı olarak uygulayın. Son zamanlarda, ¼đretim tasarımcıları dijital oyunların en iyi nasıl kullanıldığını incelemektedirler (Tokarieva vd., 2019).

### **2.1. Oyunların T¼rleri ve Doğası**

Çeşitli oyun t¼rleri vardır, ancak tek bir standart sınıflandırma sistemi yoktur. Gros (2007), end¼strinin, geliştiricilerin ve akademisyenlerin hepsinin, yedi ana t¼re ayrılabilen farklı taksonomileri gruplandırabileceğini bulmuştur. Bunlar aksiyon oyunları, macera oyunları, d¼v¼ř oyunları, RPG oyunlar, sim¼lasyon oyunları, spor oyunları ve strateji oyunları şeklindedir (Hong, Cheng, Hwang, Lee ve Chang, 2009). şekil 1'de eğitsel dijital oyun t¼rlerine ilişkin detaylı bilgi yer almaktadır.

1 Aksiyon oyunları (platform oyunları olarak da adlandırılır) - Bu oyunlar reaksiyona dayalıdır; birinci nesil oyunların çoğu aksiyon oyunlarıdır.

2 Macera oyunu - Oyuncu, sanal bir dünyada ilerlemek için bir dizi testi çözer

3 Dövüş oyunları - Bu oyunlar, bilgisayar kontrollü karakterlere veya diğer oyuncular tarafından kontrol edilen karakterlere karşı savaşmayı içerir.

4 RPG - İnsan oyuncular, bir kişinin veya yaratığın özelliklerini tıstlenir

5 Simülasyon - Oyuncu, belirli bir hedefe ulaşmak için bir yerin veya durumun basitleştirilmiş bir şekilde yeniden oluşturulmasında başarılı olmalıdır.

6 Spor oyunları - Bu oyunlar spora dayalıdır

7 Strateji oyunları - Bu oyunlar, bir oyuncunun bir hedefe ulaşmak için uygun bir strateji geliştirmesine izin vermek için tarihsel veya kurgusal bir durumu yeniden yaratır.

Şekil 1: Eğitsel dijital oyun türleri



Öğrenmeyi kolaylaştırdığı varsayılan dijital oyunların özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır (Peterson, White, Mirzaei, ve Wang, 2022).

**Tablo 2.** Eğitsel dijital oyunların avantajları

Özellikler	Varsayımlanan Avantajlar
Kural tabanlı doğa.	Amaçlı etkileşimi destekler.
Rekabet ve ödüller	Motivasyonu ve duygusal yatırımı artırır.
Daldırma	Katılımı kolaylaştırır.
Problem çözme	Geribildirim, bir aracılık duygusunu besler.
Sosyal doğa	Sosyalleşmeyi ve okuryazarlık gelişimini destekleyen uygulama topluluklarına erişim.
Anlatı	Tanıdık ve anlaşılır bir yapı sağlar.

Ayrıca, dijital oyun tabanlı öğrenme, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek ve öğrenme ve öğretme prosedürlerini geliştirmek için daha fazla fayda sunarken, aynı zamanda öğrenciler ve eğitmenler arasında aktif etkileşimi ve iletişimi teşvik eder. Tablo 1'de belirtilen tüm gerçeklere dayanarak, dijital oyun tabanlı öğrenmenin teşvik ettiği ve öğrencilere sunduğu diğer bazı faydalar şunlardır (Anastasiadis, Lampropoulos ve Siakas, 2018):

- Bilişsel büyüme ve dijital okuryazarlık;
- Sosyal-duygusal büyüme ve sosyal becerilerin gelişimi;
- Geliştirilmiş karar verme ve problem çözme becerilerinin yanı sıra eleştirel düşünme;
- Geliştirilmiş işbirliği ve iletişim ortamı;
- Pozitif rekabet ortamı;
- Yüksek benlik saygısı ve özerklik;
- Deneyim yoluyla aşamalı öğrenme;
- İlerleme ve başarı duygusunun ödüllendirilmesi;
- Geribildirim odaklı ve öğrenci merkezli öğrenme.

### 3. ChatGPT

Teknolojide meydana gelen hızlı değişime en hızlı uyum sağlayan grup okul çağındaki gençlerdir. Chat GPT gençlerin oldukça ilgisini çekecek bir yapay zeka yazılımıdır. ChatGPT, OpenAI tarafından geliştirilmiş bir doğal dil işleme modelidir. Sofistike bir

sohbet robotu olarak, basit soruları yanıtlamak, teşekkür mektupları oluşturmak ve üretkenlik sorunlarını ele almak gibi daha gelişmiş görevleri tamamlamak da dahil olmak üzere çok çeşitli metin tabanlı istekleri karşılayabilir (Qadir, 2022; Tajik ve Tajik, 2023). Hatta bir ana konuyu alt konulara ayırarak ve her bölümü GPT'ye yazdırarak tüm bilimsel makaleleri yazabilmek mümkünken daha uzun yanıtlara izin veren tam sürümle, bir araştırmacının minimum girdisiyle tüm bir makaleyi saniyeler içinde yazmak bile mümkündür (Qadir, 2022).

Chat GPT ile büyük miktarda metni analiz etme ve yorumlama yeteneği, onu hukuk mesleğinde de değerli kılarak, potansiyel olarak araştırma ve belge hazırlama görevlerine yardımcı olabilir (Qadir, 2022).. Ek olarak, ChatGPT'nin yazılı çalışmanın kalitesi üzerinde gözetim sağlama yeteneği, eğitim alanında yararlı olabilir ve potansiyel olarak öğrenci ödevlerine not vermeye ve geri bildirim sağlamaya yardımcı olabilir. (Lund ve Wang, 2023).

Chat Generative Pretrained Transformer (GPT) gibi büyük dil modellerinin ortaya çıkışı, eğitim alanında bir paradigma değişikliğine neden oldu (Tajik ve Tajik, 2023). OpenAI tarafından yayınlanan GPT, insan girdisi metnine konuşma tarzında uygun yanıtlar üreterek, yüksek öğretim kurumlarındaki soruları özetleme ve sorulara yanıt verme gibi zahmetli yazılı görevler için çekici hale getirir (Tajik ve Tajik, 2023). Bununla birlikte, teknolojik gelişmelerin öğretimde getirdiği değişiklikler, öğretmenlerin öğrenme sürecindeki rolü hakkında önemli soruları gündeme getirmiştir (Ausat, Massang, Efendi, Nofirman, ve Riady, 2023).

GPT, öğrencilere yönelik bir araç olarak kabul edilebilir çünkü öğrenciler GPT'yi derin öğrenme, eleştirel düşünme ve yazma becerilerini geliştirmek için kullanabilirler (Tajik ve Tajik, 2023). Eğitimde GPT, öğrencilerin dil becerilerini uygulamalarına yardımcı olan sohbet robotları ve sanal dil öğretmenleri oluşturmak için kullanılabilir. Bu sohbet robotları, gerçek hayattaki konuşmaları simüle edebilir ve öğrencilere gramer, telaffuz ve kelime dağarcığı hakkında

anında geri bildirim sağlayabilir (Božić, 2023). Ek olarak GPT, bir öğrencinin yazma stilini analiz ederek ve iyileştirmeler önererek ve dilbilgisi, noktalama işaretleri ve yazım hataları hakkında geri bildirim sağlayarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir (Božić, 2023).

Chat GPT iki temel başlık dikkate alınarak tasarlanmıştır (Božić, 2023). Bunlar;

**1. Metin üretme:** GPT doğal dil girdilerine yanıt olarak metin oluşturmak üzere özel olarak eğitilmiş bir GPT modeli türüdür. İnsan benzeri konuşmayı simüle etmek için tasarlanmıştır ve sohbet robotları, sanal asistanlar ve dil çeviri araçları dahil olmak üzere çeşitli uygulamalarda kullanılabilir. Chat GPT, gelişmiş makine öğrenimi algoritmalarına dayalıdır ve büyük metin veri kümeleri üzerinde önceden eğitilerek, kullanıcı girişine son derece gelişmiş yanıtlar üretmesini sağlar. Model, belirli uygulamalar için ince ayar yapılarak geliştiricilerin dil modelini kendi özel kullanım durumları için özelleştirmelerine olanak tanır. Chat GPT, insanlar ve makineler arasında daha doğal ve sezgisel iletişim sağlayarak teknolojiyle etkileşim şeklimizi dönüştürme potansiyeline sahip güçlü bir araçtır. Halihazırda müşteri hizmetleri sohbet botları, dil çeviri araçları ve sanal asistanlar dahil olmak üzere çeşitli uygulamalarda kullanılıyor ve eğitimde kullanımı da öğrencilerin öğrenmesini ve katılımını artırmanın bir yolu olarak araştırılıyor. GPT dil modelinin eğitimde kullanılabileceği birkaç yol vardır

**2. Dil öğrenimi:** GPT, öğrencilerin dil becerilerini uygulamalarına yardımcı olan sohbet botları ve sanal dil öğretmenleri oluşturmak için kullanılabilir. Bu sohbet robotları, gerçek hayattaki konuşmaları simüle edebilir ve öğrencilere gramer, telaffuz ve kelime dağarcığı hakkında anında geri bildirim sağlayabilir. Yazma yardımı. GPT, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir. GPT, bir öğrencinin yazma stilini analiz ederek iyileştirmeler önerebilir ve dilbilgisi, noktalama işaretleri ve yazım hataları hakkında geri

bildirim sağlayabilir. Otomatik derecelendirme. GPT, makalelere ve diğer yazılı ödevlere otomatik olarak not vermek için kullanılabilir. Bu, öğretmenlere çok zaman kazandırabilir ve öğrencilere çalışmalarını hakkında anında geri bildirim sağlayabilir. Kişiselleştirilmiş öğrenme. GPT, öğrenciler için kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri oluşturmak için kullanılabilir. GPT, bir öğrencinin öğrenme kalıplarını ve tercihlerini analiz ederek öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmış makaleler, videolar ve ders kitapları gibi belirli öğrenme kaynakları önerebilir. GPT, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak, dil ve yazma becerilerini geliştirerek ve öğretmenler için zaman alan görevleri otomatikleştirerek eğitimde devrim yaratma potansiyeline sahiptir. Ancak, GPT'nin insan öğretmenlerin yerine geçecek bir araç olarak değil, öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak kullanılması gerektiğine dikkat etmek önemlidir. (Božić, 2023).

### **3.1. GPT Kullanımının Zorlukları ve Kısıtlamaları**

GPT, eğitime birçok fayda sağlama potansiyeline sahipken, dikkate alınması gereken çeşitli zorluklar ve sınırlamalar da vardır (Božić, 2023). Bunlar:

- Yanlılık ve Hatalar: GPT yalnızca üzerinde eğitildiği veriler kadar iyidir. Eğitim verileri önyargılar veya yanlışlıklar içeriyorsa, GPT tarafından oluşturulan sonuçta ortaya çıkan dil de bu önyargıları veya yanlışlıklar içerebilir.
- Bağlamsal Anlama Eksikliği: GPT modelleri, eğitim verilerindeki kalıplara ve ilişkilendirmelere dayalı olarak metin üretir, ancak metnin bağlamı veya anlamı hakkında gerçek bir anlayışa sahip değildir.
- Etik Endişeler: GPT'nin kullanımı, veri gizliliği ve güvenliğinin yanı sıra teknolojinin kötüye kullanılması veya kötüye kullanılması olasılığına ilişkin etik kaygılara yol açar.
- Teknolojiye Bağımlılık: GPT teknolojisi eğitimde daha yaygın hale geldikçe, öğrencilerin buna aşırı bağımlı hale gelme riski vardır ve bu da eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinde eksikliklere yol açar.

- Teknik Gereksinimler: GPT'nin eğitimde kullanılması, yüksek hızlı internet, bilgi işlem kaynaklarına erişim ve bazı okullar veya öğrenciler için zor olabilecek özel yazılımlar dahil olmak üzere teknik altyapı gerektirir.
- Eğitim ve Destek İhtiyacı: Öğretmenler ve ğrenciler, GPT teknolojisini sınıfta etkili bir şekilde kullanmak için uygun eğitime ve desteğe ihtiyaç duyarlar, bu da ek kaynak ve yatırım gerektirebilir. GPT teknolojisinin eğitimde kullanımının etik, etkili ve adil olmasını sağlamak için bu zorlukları ve sınırlamaları ele almak önemlidir. Bu, GPT modellerini eğitmek için kullanılan verilerin çeşitli ve tarafsız olmasını sağlamayı, GPT tarafından oluşturulan içeriğin yanı sıra bağlam ve eleştirel düşünme becerileri sağlamayı ve eğitimde GPT teknolojisinin kullanımında etik hususlara öncelik vermeyi içerir.

### **3.2. GPT ve ğrenme**

Chat GPT, her öğrencinin benzersiz gereksinimlerine ve tercihlerine hitap eden bireyselleştirilmiş ve etkileşimli yardım sunarak öğrencilerin özerkliğini teşvik etmenin yanı sıra öğrenme deneyimlerini de geliştirebilir (Fırat, 2023). Chat GPT'nin kendi kendine öğrenmeyle karşılaşmaları değiştirebileceği beş yolu aşağıdaki gibidir (Fırat, 2023).

- Kişiselleştirilmiş destek: Chat GPT, önerilerini ve yanıtlarını her öğrencinin tercihlerine ve hedeflerine göre ayarlayarak, kendi kendini yöneten öğrencilere özel ve etkileşimli yardım sunabilir. Öğretmen veya akıl hocası gibi daha geleneksel destek ağlarına erişimi olmayan öğrenciler için bu çok yardımcı olabilir.
- Gerçek zamanlı geri bildirim ve rehberlik: Kendi kendini eğiten öğrenciler, kurs materyalleri ve kaynaklarında ilerlerken Chat GPT'den gerçek zamanlı geri bildirim ve yönlendirme alabilirler. Bu, ğrencilerin görevde kalmalarına ve karşılaşabilecekleri sorunları veya sorunları ele almalarına yardımcı olabilir.

- Artırılmış erişilebilirlik: Geleneksel eğitim materyallerine erişimi olmayan öğrenciler, Chat GPT'ye web sitesi, akıllı telefon uygulaması veya mesajlaşma servisi dahil olmak üzere çeşitli platformlardan erişilebildiğinden daha erişilebilir olacaktır.
- Kullanışlı ve esnek öğrenme: Kendi kendine öğrenen öğrenciler, Chat GPT'yi kullanarak kendi hızlarında ve kendi koşullarında çalışabilirler çünkü kendileri için uygun olan her an chatbot ile konuşabilirler.
- Açık eğitim kaynaklarının kullanımının artırılması: Bu kaynakların başarılı bir şekilde nasıl kullanılacağına ilişkin bireyselleştirilmiş öneriler ve tavsiyeler sunabildiğinden Chat GPT, kendi kendine öğrenenlere açık eğitim materyallerini bulma ve kullanma konusunda yardımcı olabilir. Bu, öğrencilerin çok çeşitli çevrimiçi öğrenme araçlarını ve materyallerini kullanmalarına yardımcı olabilir.
- Kendi kendini değerlendirme ve derinlemesine düşünme: Öğrenciler, Chat GPT'yi kendi ilerlemeleri ve öğrendikleri üzerinde düşünmek ve ayrıca daha fazla yardım veya yönlendirme isteyebilecekleri alanları belirlemek için kullanabilirler.

### **3.3. GPT Kullanımında Etik Sorunların Giderilmesi**

Chat GPT ile ilgili en önemli endişelerden biri etik sorunlardır. Hazırlanan bir ödev bir senaryo gerçekten etik açıdan doğru mudur? Hazırlanan ödev öğrencinin kendisine mi aittir yoksa yazılıma mı aittir? ChatGPT veya diğer yapay zeka dil modellerini kullanarak intihali önlemek için kullanabileceği birkaç strateji vardır (Cotton, Cotton ve Shipway, 2023);

- Öğrencileri intihal konusunda eğitin: intihali önlemenin en etkili yollarından biridir. Öğrencileri bunun ne olduğu ve neden yanlış olduğu konusunda eğitilmelidir. Bu, ders materyallerinizde intihal hakkında bilgi sağlamayı, sınıfta intihali tartışmayı ve intihalin sonuçlarını vurgulamayı içerebilir. Eğitimciler

Öğrencilerden çalışmalarının kendilerine ait olduğunu ve onu oluşturmak için herhangi bir yapay zeka dil modeli kullanmadıklarını belirten yazılı bir beyanname doldurmalarını da istenebilir. Bu, ğrencileri yapay zeka dil modellerini kullanmaktan caydırmaya ve eylemlerinden sorumlu tutmalarına yardımcı olabilir.

- Öğrencilerin, son gönderimden önce çalışmalarının taslaklarını gözden geçirmeleri için göndermelerini zorunlu kılınması çalışmaların orijinal olmasında etkili olabilir. Bu, eğitimcinin AI tarafından üretilen içeriğin herhangi bir belirtisini belirleme ve öğrencilere çalışmalarını nasıl geliştirecekleri konusunda geri bildirim sağlama fırsatı verebilir.
- İntihal tespit araçlarını kullanımı: Öğrenci çalışmalarındaki intihal örneklerini belirlemeye yardımcı olabilecek çeşitli intihal tespit araçları mevcuttur. Bu araçlar, yazılı çalışmaları mevcut kaynaklarla eşleşen metinler için tarayarak çalışır ve bir insan okuyucu tarafından tespit edilemeyebilecek intihal örneklerini belirlemeye yardımcı olabilir. Eğitimciler, yapay zeka dil modellerinin kullanımını tespit etmek için ileri teknolojiye ve tekniklere yatırım yapmayı da düşünebilir. Örneğin, gönderilen çalışmanın dilini ve stilini analiz etmek ve ChatGPT veya diğer yapay zeka dil modellerinin kullanımını gösterebilecek herhangi bir anormalliği belirlemek için doğal dil işleme algoritmalarını kullanabilirler. Yapay zeka tarafından oluşturulan içeriğin özelliklerini tanımak için algoritmaları eğitmek için makine öğrenimi tekniklerini de kullanabilirler.
- GPT-3 ve diğer kaynakların kullanımı için net yönergeler belirlenmesi: Kursunuzda GPT-3 ve diğer kaynakların uygun kullanımı için net yönergeler belirlemek ve bu yönergeleri ğrencilerinize iletmek önemlidir. Bu, GPT-3'n ne zaman ve nasıl kullanılabileceğine ilişkin yönergelerin yanı sıra GPT-3 tarafından oluşturulan metnin uygun şekilde alıntılanması ve atfedilmesini içerebilir.

- Öğrenci çalışmalarını yakından izlenmesi: Özellikle gerçekçi ve tutarlı metinler oluşturma potansiyeline sahip GPT-3 gibi araçları kullanırken, öğrenci çalışmalarını yakından izlemek önemlidir. Bu, öğrenci çalışmalarını dikkatli bir şekilde okumayı, öğrencilerden çalışmalarını sınıfta sunmalarını istemeyi veya olası intihal örneklerini işaretlemek için intihal tespit araçlarını kullanmayı içerebilir.
- Dildeki kalıpları veya düzensizliklerin aranması: Sohbet robotlarının genellikle sınırlı dil becerileri vardır ve tekrarlayan ifadeler veya tam olarak insana benzemeyen metinler üretebilir. kelimelerle veya garip veya tutarsız dil kullanımıyla. Çalışmada kullanılan dili incelemek, muhtemelen bir sohbet botu tarafından yazılmış olup olmadığını belirlemeye yardımcı olabilir.
- Kaynakları ve alıntılarının kontrol edilmesi: Sohbet robotları orijinal araştırma yürütme veya yeni fikirler üretme yeteneğine sahip değildir, bu nedenle bir sohbet robotu tarafından yazılan çalışmanın uygun alıntıları veya kaynaklara yapılan referansları içermesi pek olası değildir. Çalışmadaki kaynakları ve alıntıları incelemek, muhtemelen bir sohbet robotu tarafından yazılmış olup olmadığını belirlemeye yardımcı olabilir.
- Orijinalliğin kontrol edilmesi: Chatbot'lar orijinal çalışma üretme yeteneğine sahip değildir, bu nedenle bir chatbot tarafından yazılmış olan çalışmanın mevcut kaynaklara çok benzer olması muhtemeldir. Manuel inceleme veya intihal tespit araçlarını kullanarak çalışmanın özgünlüğünü kontrol etmek, muhtemelen bir sohbet botu tarafından yazılmış olup olmadığını belirlemeye yardımcı olabilir.
- Olgu hatalarının kontrol edilmesi: Yapay zeka dil modelleri tutarlı metinler üretebilse de, her zaman olgusal olarak doğru olan metinler üretemeyebilirler. Makalede olgusal hatalar veya tutarsızlıklar olup olmadığını kontrol etmek, metnin bir makine tarafından üretildiğini gösterebilir.



- Dilbilgisinin ve imlanın kontrol edilmesi: İnsan yazısında yazım hataları veya dilbilgisi hataları gibi hatalar ve hatalar bulunabilirken, yapay zeka tarafından oluşturulan yazı daha hatasız olabilir. Ancak bu, yapay zeka dil modelinin kalitesine ve üzerinde eğitildiği girdi verilerine bağlı olarak değişebilir.
- Dil analiz araçlarını kullanın: bazı araçlar (örn. GPT-2 Output Detector Demo), yazılı çalışmada kullanılan dili analiz etmek ve çalışmanın bir chatbot tarafından üretildiğini gösterebilecek kalıpları veya düzensizlikleri belirlemek için tasarlanmıştır.
- Son olarak, yapay zeka tarafından oluşturulan yazı daha genel ve belirli bir bağlama göre daha az uyarlanmış olabilirken, insan yazısı bağlamsal olarak daha bilinçli ve izleyicinin ihtiyaçlarına duyarlı olma eğilimindedir. Bu, yazının etkinliğini ve netliğini etkileyebilir.

#### **4. SONUÇ VE TARTIşMA**

Deprem her yaştan insan için yıkıcı bir doğal afettir. 6 şubat itibari ile yaşanan depremler hem deprem b¼lgesinde bulunan insanlar hem de bu depremi teknoloji yardımıyla uzaktan şahit olanlar için bir travma sebebidir. Bu tür bir travma özellikle öğrencileri çok etkilemektedir. Bu süreç içinde öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için yeni yollara ihtiyacı olacaktır. Chat GPT öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve için yeni bir yol olabilir. Eğitsel dijital oyunlar ise geçmişten günümüze her zaman öğrencilerin öğrenmelerini ifade etmelerinde etkili bir yoldur. Bu noktada öğrenciler depremin etkilerini eğitsel dijital bir oyunla çok daha eğlenceli bir yolla ifade edebilir. Araştırmamız kapsamında önerdiğimiz teknolojik yaklaşımlardan en etkili metaverse olabilir. Öğrenciler metaverse ile depremi hiç zarar görmeden ve kendi hızlarında deneyimleyebilir. Kendisini ifade edebilir. Teknoloji ile öğrenciler kaygıları ile yüzleşebilir. Sonuç olarak değişen teknolojiyi öğrencilere tanıtmak geçmiş kaygıları azaltarak geleceğe hazırlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Aksoy, B., & Sözen, E. (2014). Lise öğrencilerinin coğrafya dersindeki depresyon eğitime ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Düzce ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Anastasiadis, T., Lampropoulos, G., & Siakas, K. (2018). Digital game-based learning and serious games in education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 4(12), 139-144.
- Ausat, A. M. A., Massang, B., Efendi, M., Nofirman, N., & Riady, Y. (2023). Can Chat GPT Replace the Role of the Teacher in the Classroom: A Fundamental Analysis. *Journal on Education*, 5(4), 16100-16106.
- Velibor Božić, V. (2023) Chat GPT and education, Erişim Tarihi: 12.05.2023,  
file:///C:/Users/Hilali/Downloads/GPTandeducation.pdf
- Contreras, G. S., González, A. H., Fernández, M. I. S., Martínez, C. B., Cepa, J., & Escobar, Z. (2022). The importance of the application of the metaverse in education. *Modern Applied Science*, 16(3), 1-34.
- Cotton, D. R., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-12.
- Contreras, G. S., González, A. H., Fernández, M. I. S., Martínez, C. B., Cepa, J., & Escobar, Z. (2022). The importance of the application of the metaverse in education. *Modern Applied Science*, 16(3), 1-34.
- Çavuş, R., & Balçın, M. D. (2020). Deprem eğitim merkezi gezisinin ortaokul öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 55-72.
- Çetin, E., (2013). Eğitsel dijital oyunlar. Ankara: Pegem A Akademi Yayıncılık.

- Doğan, E., & Koç, H.. (2017). Sosyal bilgiler dersinde deprem konusunun dijital oyunla öğretiminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 90-100.
- Firat, M. (2023). How chat GPT can transform autodidactic experiences and open education. *Department of Distance Education, Open Education Faculty, Anadolu Unive.*
- Gong, X., Liu, Y., Jiao, Y., Wang, B., Zhou, J., & Yu, H. (2015). A novel earthquake education system based on virtual reality. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems*, 98(12), 2242-2249.
- Gao, Y., Yang, G., Spencer Jr, B. F., & Lee, G. C. (2005). Java-powered virtual laboratories for earthquake engineering education. *Computer Applications in Engineering Education*, 13(3), 200-212.
- Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of games-based learning environments. *Journal of research on technology in education*, 40(1), 23-38.
- Hwang, G. J., & Chien, S. Y. (2022). Definition, roles, and potential research issues of the metaverse in education: An artificial intelligence perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100082.
- Hong, J. C., Cheng, C. L., Hwang, M. Y., Lee, C. K., & Chang, H. Y. (2009). Assessing the educational values of digital games. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(5), 423-437.
- Lund, B. D., & Wang, T. (2023). Chatting about ChatGPT: how may AI and GPT impact academia and libraries?. *Library Hi Tech News*.
- Lin, H., Wan, S., Gan, W., Chen, J., & Chao, H. C. (2022). Metaverse in education: Vision, opportunities, and challenges. *arXiv preprint arXiv:2211.14951*.
- Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, 2(1), 486-497.
- Öcal, A. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 169-184.

- ÖZTÜRK, M. K. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 308-319.
- Pardos, Z. A., & Bhandari, S. (2023). Learning gain differences between ChatGPT and human tutor generated algebra hints. *arXiv preprint arXiv:2302.06871*.
- Peterson, M., White, J., Mirzaei, M. S., & Wang, Q. (2022). A review of research on the application of digital games in foreign language education. *Research Anthology on Developments in Gamification and Game-Based Learning*, 1948-1971.
- Qadir, J. (2022). Engineering education in the era of ChatGPT: Promise and pitfalls of generative AI for education.
- Sabirli, Z. E., & Çoklar, A. N., (2020). The effect of educational digital games on education, motivation and attitudes of elementary school students against course access. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 12(4), 326 - 338. <https://doi.org/10.18844/wjet.v12i4.5142>
- SARMAN, A. (2012). Elazığ ili Karakoçan ilçesinde yaşanan yıkıcı deprem sonrasında, depremi yaşayan İlköğretim çağı çocuklarda kaygı düzeyi, depresyon belirtileri ve etkileyen faktörler/Factors affecting the symptoms of depression and anxiety level of children living in primary age after the destructive earthquake in The Karakocan town of the city of Elazig in Turkey.
- Tajik, E., & Tajik, F. (2023). A comprehensive Examination of the potential application of Chat GPT in Higher Education Institutions.
- Tokarieva, A. V., Volkova, N. P., & Harkusha, I. V. (2019). Educational digital games: models and implementation.



## BÖLÜM 5

### YABANCI DİLLER BÖLÜMÜNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN KURUM İÇİ SUNULAN YÜZ YÜZE VE ÇEVİRİMİÇİ MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMLARINA KATILIM ÖRÜNTÜLERİ<sup>1</sup>

Türkan KAPLAN<sup>2</sup>

Elif Meltem BİRSÖZ ÖZKÖSE<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> FLE Joint Conference: Unity in Diversity,24.06.22

<sup>2</sup> Öğretim Görevlisi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Orcid No: 0009-0009-4184-5775, tkaplan@thk.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretim Görevlisi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Orcid No: 0000-0001-7404-037X, ebozkose@thk.edu.tr



## BAŞLARKEN

‘Katılım’ olgusu amaçlar ve hatta kültürler açısından farklılık göstererek yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi çerçevesinde önemli bir yer almaktadır. Ayhan tarafından ele alınan bu başat kavram 2 şekilde tanımlanmıştır: Bu araştırmanın da amacını belirleyen birinci anlamıyla yetişkinlerin eğitim ve öğretim etkinliklerine katılımı ve bu bağlamda katılım amaçları, engelleri, terk gibi değişkenler incelenmiştir. İkinci anlamı ise yetişkinlerin katıldıkları bu etkinliğe katkıda bulunarak programlama, uygulama ve değerlendirme gibi aşamalarında yer almış olmalarıdır (2005). Üniversitelerde çeşitli birimlerce yüz yüze sunulan mesleki gelişim programları, özellikle küreselleşme ve üniversitelerdeki talep ve sermayeye yönelik sorunların ortaya çıkması ve günümüzde de salgın ve beraberinde getirdiği kriz sonrasında, dijital odaklı uzaktan eğitimi önemli bir seçenek olarak görmektedir (Tekeli, 2003). Bu bağlamdan yola çıkarak yürütülen çalışmada, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü tarafından yürütülen çevrim içi ve geleneksel mesleki gelişim programlarına (Continuing Professional Development) katılan ve YDB Hazırlık Biriminde görev yapmakta olan Öğretim Görevlilerinin katılım amaçlarının ve engellerinin neler olduğunun ve değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## GİRİŞ

Türkiye nüfusunun yaklaşık %70’ini oluşturan yetişkinlerin toplumdaki rolleri gözden geçirildiğinde, yetişkin eğitiminin yeri de hak ettiği değeri bulacaktır (Eurydice,2021) . Sadece birey açısından değil, çevresine ve gelecek nesillerin öğrenme sürecine de katkıda bulunması sebebiyle, yetişkin eğitimi yaşam boyu devam etmesi gereken bir süreçtir. İlk olarak 1920’lerin sonuna doğru Basil Yeaxlee tarafından bahsi geçen Yaşam Boyu Öğrenme kuramının yıllar içerisinde nüfuzu artmakla kalmamış, bu yaklaşıma bakış açısı da derinleşmiştir (Aksoy H., Erbay H. & Kör,H., 2017). 90’lı yıllarla birlikte eğitim kavramı yerini öğrenime bırakırken, öğrenme fikri de artık sadece sınıf ortamında olan bir etkinlikten çıkmıştır. Toplumsal, kültürel, ekonomik ve bireysel bağlamda hayatın her alanında etkili



olmaya başlamasıyla, Yaşam Boyu Öğrenme kavramı gereken önemi edinmiştir (Ayhan,2005).Yaşam Boyu Öğrenme süreci UNESCO Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü'nde,

*“İçeriği, düzeyi ve yöntemi ne olursa olsun ve ister okullarda, kolejlerde, üniversitelerde veya çıraklıkta uygulanan ilköğretimin uzantısı bir eğitim olarak düşünülün veya o eğitimin yerini tuttuğu varsayılıns yetişkin olarak düşünülen kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini artırmalarına, teknik veya mesleki yeterliklerini iyileştirmelerine veya bu yetenek, bilgi veya yeterliklerine yeni bir yön vermelerine, tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişme bakımından hem de dengeli ve bağımsız bir toplumsal ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine imkân sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümü.” şeklinde tanımlanmıştır (1985).*

Böyle bir tanımda da bahsi geçen ve sıklıkla yetişkin eğitimi araştırmalarına konu olan en temel kavramlardan biri eğitim ve/ya öğrenime “katılma” olgusudur. Çeşitli ölçeklerle ve formlarla saptanan yetişkin özellikleri ile katılım eğilimleri arasındaki ilişki, yetişkinlerin katılım amaçlarına ve güdüsel yönelimlerine, katılma engellerine, terk nedenlerine ve tamamlama özelliklerine ışık tutmuştur.

İki yıldır küresel olarak birçok alandaki engel ve eşitsizliği daha keskin hale getiren pandemi süreci ve buna bağlı olarak teknolojiye de yaşanan değişimler de yaşam boyu öğrenime erişimi ve katılım örüntülerini derinden etkilemiş ve hatta değiştirmiştir (Watts, 2020). Yeni beceriler geliştirmek, ilgi alanlarına dair bilgiye erişmek ve yeni istihdam fırsatlarına geçişte hayati rol oynayan üniversitelerin bünyesinde çeşitli adlarla sunulan hizmet içi eğitim programlarının rolü yadsınamazken, üniversitelerin Yabancı Diller Bölümlerinde gerçekleştirilen mesleki gelişim programlarının önemi de, eğitim alanında zaman ve mekan sınırı tanımaması ve kriz dönemlerinde yaşanabilecek olası bireysel, toplumsal ve ekonomik olumsuzlukları/ yetersizlikleri avantaja çevirme noktasında önem kazanmıştır.

Yetişkin eğitiminin mektuplaşma yoluyla başlayan tarihsel süreci, hizmet içi ve kurumsal mesleki eğitim programları bağlamında gelişimi öncelikle Halk Eğitim Merkezleri bünyesinde başlamış, daha sonra mesleki ve kişisel gelişim amacıyla yükseköğretim kurumlarının kendi bünyelerinde sunduğu mesleki gelişim programları aracılığı ile kapsamını genişletmiştir. Pandemi öncesi dönemde üniversiteler bünyesinde YBÖ, HBÖ ve/ya YAGEM merkezlerinin sıklıkla yüz yüze sunduğu programların yerini özellikle bu kriz döneminde iletişim kolaylığı sağlaması ve ulaşılabilirliği sebebiyle, çevrimiçi programlar almış ve uzaktan eğitim gündemine de rekabet unsuru olarak yeni bir boyut kazandırmıştır. Aynı durum Yabancı Diller Bölümü bünyesinde görev yapmakta olan öğretim görevlilerine mesleki gelişim amacıyla yine

YDB tarafından sunulan programlar için de geçerli olup, bu araştırmanın problem durumunu da THKÜ YDB yüz yüze ve çevrim içi sunulan mesleki gelişim programlarına bakış açısı oluşturmaktadır.

Günümüz şartlarında değişim gösteren eğitsel araçlar, öğrenme platformları, güdüsel yönelimler ve engeller doğrultusunda, YDB'nin kendi bünyesinde akademisyenlerine sunduğu mesleki gelişim programları da yetişkinlerin değişen katılım ihtiyaçlarını ve olası engelleri yakından takip ederek ona uygun programlar geliştirmeye çalışmıştır.

Gelişim ve eğitimin “beşikten mezara” (Woodrow, 1999) olduğu düşünülürse yaşam boyu öğrenme yöntemleri, materyalleri ve ortamlarında da benzer bir dönüşüm kaçınılmaz olmuştur ve üniversitelerin farklı birimlerinde sunulan hizmet içi programlar yetişkin uzaktan eğitimi çerçevesinde büyük önem kazanmıştır.

Yetişkin eğitimi çerçevesinde üniversitelerin YDB bünyesinde sunulan yüz yüze mesleki gelişim programlarına katılım durumu, amaçları ve katılım engelleri ile programı çevrim içi tamamlayanların niteliği katılımcıların demografik özelliklerine, katıldıkları program özelliklerine ve katıldıkları döneme (pandemi öncesi-süreci) göre farklılık gösterebilmektedir. 2011 yılında kurulan Türk Hava Kurumu

niversitesi Yabancı Diller Bölümü ulusal ve uluslararası platformda yabancı dil araştırmalarında güncel eğilimleri takip ederek, akademik ve profesyonel açıdan başarılı bir öğrenme topluluğuna öncülük etmektedir. Bu bağlamda, THK YDB bünyesinde ğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yüz yüze ve çevrim içi yöntemlerle katılım örüntülerinin kurumsal bağlamda belirlenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Lindeman'ın da belirttiği gzere, öğrenime katılımı gönüllülük esasına bağlı yetişkinlerin, katılım, terk, tamamlama kararlarının ve güdülerinin ardındaki nedenlerin saptanmasını hedefleyen bu çalışma ile alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir (akt: Bilir, 2004).

### **AMAÇ**

Salgın ile gündemdeki yerini hızla alan öğretimdeki dijital dönüşüm ile birlikte, yabancı diller bölümü mesleki gelişim programlarına katılım amaç ve güçlüklerinin geleneksel yani yüz yüze sürdürülen mesleki gelişim programlarına katılım amaç ve güçlükleri ile kıyaslanarak ortaya konulması amacıyla Türk Hava Kurumu Üniversitesi YDB tarafından yürütülen evrimii ve geleneksel Mesleki gelişim programına katılan ve YDB Hazırlık Biriminde görev yapmakta olan ğretim Görevlilerinin katılım amaçlarının, beklentilerinin ve güçlüklerinin neler olduğunu ve değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. YDB tarafından sunulan Mesleki gelişim programlarına katılan akademisyenlerin demografik özellikleri nelerdir?
2. YDB ğretim Görevlilerinin yüz yüze ve çevrim içi olarak sunulan mesleki gelişim programlarına katılım amaçları nelerdir?
3. YDB ğretim Görevlilerinin yüz yüze ve çevrim içi olarak sunulan mesleki gelişim programlarına katılım güçlükleri nelerdir?

4. YDB Öğretim Görevlilerinin yüz yüze ve çevrim içi olarak kurumda sunulan mesleki gelişim programına bakış açısında ve katılım örüntülerinde nasıl farklılıklar vardır?

## ÖNEM

Bu çalışmanın önemi, çalışmanın sağlayabileceği düşünülen şu katkılarına dayanmaktadır:

- Bu çalışma çerçevesinde Türk Hava Kurumu YDB bünyesinde yürütülecek çalışma ile katılımcılara uygulanacak olan demografik form ve anket ile THKÜ’de görev yapmakta olan akademisyenlerin görüşlerinin alınması ile katılımcıların yüz yüze ve çevrim içi mesleki gelişim programlarına katılım örüntülerine (katılım amaç ve engellerine) ışık tutulacağı,
- Bu çalışmanın amacı doğrultusunda pandemi öncesi ve pandeminin devam ettiği süreçte THKÜ YDB’nin sunduğu mesleki gelişim program katılımcılarının katılım örüntüleri arasındaki bağın değerlendirilmesi ile mevcut paradigmaların çözümleneceği,
- Bu doğrultudaki bir çalışmanın katılımcıların görüşleri sonucunda ortaya çıkan eksikler veya sorunlara yönelik temel öneriler geliştirme konusunda katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

## SINIRLILIKLAR

Türk Hava Kurum Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Öğretim Görevlilerinin kurum bünyesinde sunulan Mesleki Gelişim Programlarına katılım örüntülerini ve görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma hem yüz yüze hem de çevrim içi programlara katılımı karşılaştırmalı inceleyeceği için hem pandemi öncesi hem de pandemi sürecinde kurum içindeki mesleki gelişim programına katılmış öğretim görevlileri ile sınırlıdır ve bu sebeple örneklem kısıtlı tutulmuştur.

## TANIMLAR

**Dijital:** Verileri bir ekran üzerinde elektronik olarak gösteren (TDK,2021).

**Geleneksel Eğitim:** Dijital olmayan, yüz yüze sunulan eğitim (Yiğit ve diğerleri, 2012)

**Pandemi:** “Bir hastalığın veya enfeksiyon etkeninin ülkelerde, kıtalarda, hatta tüm dünya gibi çok geniş bir alanda yayılım göstermesi” (Sağlık Bakanlığı, 2020).

## KISALTMALAR

**CPD:** Continuing Professional Development (Sürekli Mesleki Gelişim)

**ELT:** English Language Teaching (İngilizce Öğretmenliği)

**HBÖ:** Hayat Boyu Öğrenme

**OECD:** Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)

**THKÜ:** Türk Hava Kurumu Üniversitesi

**UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

**YDB:** Yabancı Diller Bölümü

**YBÖ:** Yaşam Boyu Öğrenme

## YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, veri toplama yöntemi ve araştırmada toplanan verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

## ARAŞTIRMA MODELİ

Bu nicel çalışmada Türk Hava Kurumu Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nün yüz yüze ve çevrim içi sunduğu mesleki gelişim programlarına katılan yabancı dil öğretim görevlilerinin özellikleri demografik form ile değerlendirilmiş, ve programlara katılım amaç ve güçlüklerini ortaya koymak ve söz konusu örüntüleri yüz yüze ve çevrim içi katılım üzerinden karşılaştırmalı olarak ortaya koymak amacıyla katılımcılara anket sunulmuştur.

## **EVREN ve ÖRNEKLEM**

THKÜ YDB bünyesinde 2018 -2020 yılları arasında, yani pandemi öncesi ve devamındaki süreçte çevrimiçi ve geleneksel olmak üzere sunulan mesleki gelişim programları yürütülmektedir. Araştırma çerçevesini ise her iki gruptaki mesleki gelişim programına katılan akademisyenlerin katılım düzeyleri belirleyecektir. THKÜ YDB mesleki gelişim programları üniversite YDB bünyesindeki İngilizce öğretim görevlisi kadrosu tarafından kurumsal olarak sunulurken, araştırmanın evrenini pandemi öncesi ve pandemi süresince olarak 2 dönemde de mesleki gelişim programlarından yararlanmış akademisyenler oluşturmaktadır.

## **VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ**

Yetişkinlerin farklı özelliklere sahip olması öğrenme ve katılım özelliklerinde de çeşitliliğe sebep olmuş, bu nedenle yapılan katılım araştırmalarının çoğu, bu araştırmada da yürütüleceği üzere, uygulamalar hakkında önemli ipuçları sağlayabileceği düşünülerek demografik bilgilere dayandırılmıştır.

Çalışmanın örneklemini belirlerken nicel araştırmaların yapısına da uygun olacak şekilde hazırlanan “Öğretim Görevlilerine Yönelik Kurum İçi Sunulan Yüz yüze ve Çevrim içi Mesleki Gelişim Programlarına Katılım Örüntüleri” anketi 19 öğretim görevlisine uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

Bulgular, 4 bölümden oluşan bir anket uygulanarak elde edilmiştir. İlk bölümde demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde sorular katılımcıların katılım nedenlerine yönelik, üçüncü bölümde ise katılım engellerine yöneliktir. Son bölümde ise katılımcıların mesleki gelişim programlarına katılım için tercih ettikleri platform; yüz yüze veya çevrim içi olarak sorgulanmıştır. Buna göre; bulgular şu şekildedir:

Araştırmaya katılan toplam 19 gönüllü öğretim görevlisinin %44.4'ü erkek, %55.6'sı kadındır. Yaşları 25 ile 39 arasında olan katılımcıların %77.8'inin bekar, %22.2'sinin ise evli olduğu saptanmıştır. Katılımcıların %33.3'ü yalnız,%22.2'si eş ve çocukları ile, %11.1'i ebeveynleri ile, %11.1'i kardeşleri ile, %11.1'i arkadaşları ile ve %11.1'i ise kedisi ile yaşamaktadır. Mezun olunan üniversiteler ve bölümler değişiklik göstermekte olup, ağırlıklı olarak Gazi, Uludağ, Odtü ve Hacettepe İngilizce öğretmenliği mezunlarının yanında Hacettepe ve Ankara Üniversiteleri İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Boğaziçi Üniversitesi Çeviri bilim katılımcıların mezun oldukları bölümler arasındadır. Bölüm farklılıkları lisansüstü çalışmalarda da ortaya çıkmış olup katılımcıların çoğu ELT yüksek lisansına devam etmektedir. Katılımcıların kurumdaki öğretmenlik deneyimleri 1 ile 11 yıl arasında değişmektedir. Alınan Yüz Yüze ve Çevrim içi Mesleki Eğitim Programları arasında verilen derslerin kitap temsilcileri tarafından düzenlenen eğitimler, ve kurum tarafından dönemlik sürdürülen CPD çalışmaları (Reflective Teaching, article Club, Teaching Journal, Action Research, Lesson Study,vs.) bulunmaktadır.

Programa katılım nedenlerinin saptanacağı 2. bölümünün bulguları, katılımcılara sunulan ve 16 sorudan oluşan bir anket ile elde edilmiştir. Programa katılım nedenlerine yönelik ankette sunulan maddeler sosyal etkileşim, iş değişimi / daha iyi bir iş bulmak, gelişen teknoloji ile birlikte iş ile ilgili becerilerimi yenileme, mesleğimde ilerleyerek daha iyi bir pozisyona gelmek, kendimi kanıtlamak, çalışırken eğitim alma imkanı, çalıştığım kurumun isteği üzerine, mesleki rekabet, kişisel gelişim fırsatları yakalamak, uzaktan eğitim fırsatını değerlendirmek, kendime olan güvenimi artırmak, İlgilendiğim alanla ilgili bilgi-beceri elde etmek, bir üst eğitime geçiş imkanı (Yüksek Lisans/ Doktora gibi), kurum desteği, akademik unvan kazanmak ve sürecin kolaylığı olarak belirlenmiştir.

Bulgular ise şu şekildedir:

Birinci madde olan “sosyal etkileşimi” 17 katılımcı katılım nedeni olarak görürken,1 katılımcı hayır cevabını vermiş, 1 katılımcı ise bu maddeyi katılım nedenleri arasına almamıştır. Aynı maddenin

içeriği olarak tercih edilen platform için %12.5'i çevrim içi ve yüz yüze yani hibrit yöntemi diğer hocalarla da fikir alışverişi yapmak açısından faydalı bulurken, %87.5'i ise sadece yüz yüze eğitimin verimli olacağını düşünmektedir.

İkinci madde olan “iş değişimi/daha iyi bir iş bulmak” maddesi de 18 katılımcı tarafından katılım nedeni olarak değerlendirilmiş; bu madde katılımcıların %25'i için geçerli, % 75'i için ise geçerli bir neden olarak görülmemiştir. Sözü geçen maddeyi katılım nedeni olarak gören grup içinde ise %12.5'i yüz yüze tercih ettiklerini diğer %12.5'lik grup ise hibrit yöntemden yana olduklarını belirtmişlerdir.

Üçüncü madde olan “gelişen teknoloji ile birlikte iş ile ilgili becerilerimi yenileme” tüm 19 katılımcı tarafından katılım nedeni olarak belirtilmiş olup katılımcıların %22.2'si hem yüz yüze hem de çevrim içi verilen eğitimlerin iş becerilerini yenileme konusunda katkısı olduğunu ifade etmiş, geri kalan yüzde ise sadece yüz yüze eğitimleri faydalı bulmuştur.

Dördüncü neden olarak sunulan “Mesleğimde ilerleyerek daha iyi bir pozisyona gelmek” maddesini katılımcıların %44.4'ü geçerli bir sebep olarak görürken , %55.6'sı için katılım nedeni sayılmamaktadır. Katılım nedeni olarak görenlerin tamamı ise yüz yüze veya çevrim içi platform olmasının sonucu değiştirmedığı, her ikisinin de katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Beşinci madde olan “kendimi kanıtlamak” ifadesi 18 katılımcı tarafından değerlendirilmiş ve 15'i bu maddeyi katılım nedeni olarak görürken, 3'ü katılıma etki ettiğini düşünmemektedir. Kendimi kanıtlamak maddesini katılım nedeni olarak gören katılımcıların tümü çevrim içi ve yüz yüze platformun fark etmeksizin fayda edeceğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın 3. Bölümünü oluşturan Programa Katılım Engelleri üzerine oluşturulan anketin bulguları ise aşağıda belirtildiği gibidir:



“Ev ve ailevi sorumluluklar zamanımın çoğunu alıyor” olarak belirtilen ilk madde 8 kişi tarafından değerlendirilmiş olup, sadece gönüllü katılımcıların %12.5’i bu maddeyi katılım engeli olarak görmüştür. Geriye kalan % 87,5 ‘lik grup için bu madde engel olarak algılanmamıştır.

Katılım engeli olarak değerlendirilen 2. Madde “Mesleki yoğunluk zamanımın çoğunu alıyor”, 19 kişi tarafından yanıtlanmıştır. % 66.7 ‘si bu maddeyi katılım engeli olarak görürken, %33.3’ü için bu maddede yazan gerekçe bir engel teşkil etmemektedir.

Üçüncü katılım engeli olarak sunulan “Program saatleri, meşguliyetlerim sebebi ile bana uymuyor.” maddesi 18 kişi tarafından hayır yani katılım engeli olarak görmüyorum şeklinde cevaplanmıştır.

Aynı şekilde dördüncü katılım engeli olarak sunulan “Teknik sorunlar sebebi ile zorlanıyorum” maddesi de cevaplayan 18 kişi tarafından engel olarak görülmemiş ve hayır cevabı verilmiştir.

Beşinci katılım engeli olarak sunulan ve 18 kişi tarafından cevaplanan “Sosyal yoğunluk zamanımın çoğunu alıyor.” maddesi %25 ile katılım engeli olarak görülmüş, geriye kalan %75 ise bu maddeyi engel olarak görmediklerini belirtmişlerdir.

Altıncı katılım engeli olarak sunulan “Kurumsal iletişim yetersizliği programa katılımı zorlaştırıyor.” maddesi 18 kişi tarafından değerlendirilmiş ve katılımcıların % 12.5’i bu maddeyi bir engel olarak görürken, %87.5’i ise bu maddenin bir engel oluşturmadığını belirtmişlerdir.

Yedinci katılım engeli olarak sunulan “Akademik desteğin yetersiz olduğunu düşünüyorum.” maddesi yine 18 kişi tarafından değerlendirilmiş olup katılımcıların % 12.5’i bu maddeyi bir engel olarak görürken, %87.5’i ise bu maddenin bir engel oluşturmadığını belirtmişlerdir.

Sekizinci olarak sunulan “İdari desteğin yetersiz olduğunu düşünüyorum.” maddesinde ise 18 katılımcı da bu maddenin programa katılımlarında kendilerine engel olmadığını belirtmişlerdir.

Dokuzuncu katılım engeli olarak belirtilen “Geçmiş akademik deneyimlerden olumsuz etkileniyorum.” maddesi 18 katılımcı tarafından değerlendirilmiş olup; %25’i geçmiş dönemlerdeki yoğun programın zaman zaman önyargı oluşturduğunu belirtirken, %75’i bu maddeyi engel olarak görmediklerini belirtmiştir.

Onuncu katılım engeli olarak belirtilen “Programa karşı yeterli motivasyona sahip değilim.” maddesi 17 katılımcı tarafından değerlendirilmiş olup; %42.9’u yoğunluk, psikolojik durum ve diğer sebeplerle dönem dönem motivasyonlarının düştüğünü ve bunun bir engel oluşturduğunu belirtirken, %57.1’i bu maddeyi engel olarak görmediklerini belirtmiştir.

On birinci madde olarak belirtilen “Teknoloji kullanma becerimi yetersiz buluyorum.” , 18 katılımcı tarafından değerlendirilmiş olup, katılımcıların %12.5’i bu maddeyi engel olarak görmekte olup, geri kalan %87.5’i için teknoloji kullanım becerisine dair bu maddenin engel olmadığı belirtilmiştir.

On ikinci katılım engeli olarak belirtilen “İş stresi odaklanmamı zorlaştırıyor.” maddesi 18 katılımcı tarafından değerlendirilmiş olup; %50’si özellikle sınav haftalarında ya da iş yükünün yoğun olduğu zamanlarda eğitimlerin , iş yükünün önüne geçmesi sebebi ile bu durumun bir engel oluşturduğunu belirtirken, diğer %50’si bu maddeyi engel olarak görmediklerini belirtmiştir.

Son katılım nedenine yönelik madde olan “Maddi zorluklar (Ulaşım vs.) katılımımı zorlaştırıyor.” 18 gönüllü katılımcı tarafından değerlendirilmiştir. %37.5’i tarafından çevrim içi olan eğitimlerin maddi zorluklar noktasında destekleyici olduğu ve yüz yüze yürütülen programlarda özellikle ulaşım konusunun bir engel oluşturabildiğini belirtmiş olup, %62.5’i ise bu maddeyi katılım engeli olarak değerlendirmemektedir.

Pandemi öncesi ve süresince her iki platformda da eğitim programlarına katılımı deneyimlemiş ve bu araştırmaya destek olan gönüllü katılımcılara yöneltilen anketin son bölümü ise programa katılım platformu olarak tercihlerinin ne yönde olduğu şeklindedir. 19

katılımcı tarafından değerlendirilen bu soruya cevap olarak; %33.3 ile çevrim içi, %66.7 ile yüz yüze yürütülen programlara katılmayı tercih ettikleri yönündedir.

## **SONUÇ**

Yabancı Diller Bölümü bünyesinde görev yapmakta olan öğretim görevlilerine mesleki gelişim amacıyla yine kurum bünyesinde yani THKÜ YDB tarafından sunulan yüz yüze ve çevrim içi sunulan mesleki gelişim programlarına bakış açısını incelemek amacıyla yürütülen bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Bu araştırmaya yönelik Türk Hava Kurumunda görev yapmakta olan ve sunulan ankete gönüllülük esasına dayalı olarak katılan öğretim görevlileri ağırlıklı olarak 25-39 yaş aralığındaki, bekar ve yalnız yaşayan kadınlardan oluşmaktadır.
- Katılımcıların çoğunluğunun mezun olduğu üniversite ve programın Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı olduğu saptanmış olup, çoğu İngilizce Eğitimi üzerine Yüksek Lisanslarına halen devam etmektedir.
- Katılımcıların kurumdaki deneyim süreleri 1-11 yıl arasında değişiklik göstermekle beraber 6 yıllık tecrübe ağırlıklı grubu oluşturmaktadır. Aldıkları eğitim sayısı kurumdaki görev yaptıkları yıla göre değişiklik göstermekte olup, öğretim görevlilerinin her dönem yeni bir CPD çalışmasında yer almaları sebebiyle sene sonunda en az 2 tane programı tamamlamış oldukları belirtilmiştir. Bu programların platformu ise pandemi şartlarına göre tasarlanmış olup, 2020-21 akademik yılında sürdürülen faaliyetler araştırma kapsamında çevrim içi olarak ele alınmıştır.
- Yüz yüze ve çevrim içi eğitim programlarına katılan öğretim görevlilerinin çoğunun sosyal etkileşim, gelişen teknoloji ile birlikte iş ile ilgili becerilerini yenileme, mesleğinde ilerleyerek daha iyi bir pozisyona gelmek, kendimi kanıtlamak, çalışırken eğitim alma imkanı ve çalıştığım kurumun isteği,

kişisel gelişim ve uzaktan eğitim fırsatlarını değerlendirmek, kendime olan güvenimi arttırmak, ilgilendiğim alan ile ilgili bilgi-beceri elde etmek ve kurum desteğine bağlı nedenlerle katılım sağladıkları belirtilmiştir. Katılım nedenleri arasında bulunan sürecin kolaylığı maddesinde katılımcıların bir yarısı kolaylaştırıcı etkisi olduğunu belirtirken diğer yarısı bunun bir neden olmadığını belirterek aslında çevrim içi ve yüz yüze programlara katılım kolaylığı/zorluğu noktasındaki kararsızlığa ışık tutulmuştur.

- Yüz yüze ve çevrim içi eğitim programlarına katılan öğretim görevlilerinin katılım engelleri noktasında ağırlıklı olarak mesleki yoğunluk zamanımın çoğunu alıyor maddesini belirtmişler, diğer maddeleri katılım engeli olarak ya hiç ya da az bir oranda değerlendirmişlerdir.
- Araştırmaya katılan öğretim görevlileri içinde %33.3'ü eğitimlerin çevrim içi olmasını isterken, %66.7'si yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.
- Araştırma çerçevesinde katılım nedenleri ve engellerinin eğitim platformu açısından yani çevrim içi ya da yüz yüze olması yönünden önemli farklılıklar oluşturmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilmiştir: Öğretim görevlilerinin motivasyonlarını arttırmak ve engel olarak gördükleri noktaları azaltmak amacıyla kurumsal eğitimlere katılım nedenleri ve engelleri daha geniş kapsamlı nitel ve nicel çalışmalarla incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Aksoy H., Erbay H. & Kör. (2017). “Üniversite Akademik Personellerinin Yaşam Boyu Öğrenme Tutumlarının İncelenmesi”, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(2), 1549.
- Ayhan, S.(2005). Dünden Bugüne Yaşam Boyu Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu, (Yay.Haz. Sayılan, Fevziye, Yıldız, Ahmet), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 3.
- Bilir, M. (2004). Çağdaş yetişkin eğitimi liderlerinden Eduard Christian Lindeman (1885-1953) yaşamı, eğitim görüşü ve hizmetleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, (37) 2, 15-25. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/144/1018.pdf> erişim tarihi 10.10.2014
- Eurydice,2021. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-103\\_tr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-103_tr)
- Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2012). The adult learner.
- Knupfer, N. N., Gram, T. E. and Larsen, E. Z. (1997). “Participant analysis of a multi-class, multi-state, on-line, discussion list”.
- Kurt, İ. (2000). Yetişkin eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlık Bakanlığı, 2020. Covid-19 Bilgilendirme Sayfası. <https://Covid19.saglik.gov.tr/>
- Tekeli, İ. (2003). Dünyada ve Türkiye’de Üniversite Üzerine Konuşmanın Değişik Yolları, **Toplum ve Bilim**, Yaz 2003, sayı: 97, ss.123-143.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2021. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ulusoy, Y. Ö. ve Akpınar, Ş. (2018). “Hayat Boyu Öğrenme Programlarına Katılan Yetişkinlerin Kurslara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”. Sosyal araştırmalar ve davranış bilimleri dergisi, 4(6): 211-231.

- UNESCO (1985). Yetişkin Eğitimi Terimleri. Uluslararası Eğitim Bürosu İçin Hazırlayanlar: C. Titmus, P. Buttedahl, D. Ironside ve P. Lengrand. (Çev: A. Ferhan Oğuzkan). Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu.
- Uşun, Salih (2006). Uzaktan Eğitim, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 215.
- Watts, J., 2020. Covid-19 and the digital divide in the UK. *The lancet*, 2 (8), 395–396.
- Woodrow, M. (1999). The struggle for the soul of lifelong learning. *Widening Participation & Lifelong Learning Journal*, 1 (1). [http://www.staffs.ac.uk/journal/voloneone /editorialtwo.htm](http://www.staffs.ac.uk/journal/voloneone/editorialtwo.htm) adresinden ulaşılmıştır.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Gözden Geçirilmiş 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. & Horzum, M.B. (2005). Küreselleşme, Bilgi Teknolojileri ve Üniversite. *Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 6, Sayı: 10 , s. 103-121.
- Yigit, Tuncay & Aruğaslan, Emine & Özaydın, Betül & Tonguç, Güray & A., Özkanan. (2012). Geleneksel Eğitim ve Uzaktan Eğitimde Öğrenen Başarılarının Karşılaştırılması: Temel Bilgi Teknolojileri Kullanımı Dersi Örneği. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi (ET-AD)*. 3.





**IKSAD**®

Publishing House