

EĞİTİM BİLİMLERİNDE YENİ VİZYONLAR:

KAVRAMLAR - KURAMLAR - UYGULAMALAR



Editör: Prof. Dr. Rasim Erol DEMİRBATIR



EĞİTİM BİLİMLERİNDE YENİ VİZYONLAR

KAVRAMLAR - KURAMLAR - UYGULAMALAR

Editör

Prof. Dr. Rasim Erol DEMİRBATIR



*Eğitim Bilimlerinde Yeni Vizyonlar:
Kavramlar - Kuramlar - Uygulamalar
Editör: Prof. Dr. Rasim Erol DEMİRBATIR*

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design
Yayın Tarihi: EKİM 2024
Yayıncı Sertifika No: 49837
ISBN: 978-625-6183-15-5

© Duvar Yayınları
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir
Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

İÇİNDEKİLER

- 1.Bölüm5**
Türkiye’deki Yasal Metinlerde Öğretmenlerin Meslekî Gelişimi
Gizem KÜÇÜKELÇİ, Ertuğ CAN
- 2. Bölüm33**
Okul Öncesi Eğitimde Okul Dışı Öğrenme ve
Okul Dışı Öğrenme Ortamları1
Berfin DEMİRCİ, Ertuğ CAN
- 3. Bölüm59**
Akıllı Öğrenme Ortamları
Selin YILDIZ, Fikriye KIRBAĞ ZENGİN, Raşit ZENGİN
- 4. Bölüm81**
Ekolojik Sanatla Doğa ve Çevre Bilinci Kazandırma:
Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Bir Çalışma Önerisi
Handan BÜLBÜL
- 5. Bölüm94**
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının
Girişimcilik Özelliklerinin İncelenmesi
Şerife AKAN, Hatice GÜZEL

6. Bölüm 116

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yapay Zekâ

Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Didem ALSANCAK SIRAKAYA, Mustafa SIRAKAYA

7. Bölüm 129

Türkiye’de Aile Katılımının Gelişimi

Ersin KUŞCI, Sabri ÇELİK

8. Bölüm 139

**Öğretmenlerin Anlamli İş Algısının, Hedef Bağlılığı ve
Azim Düzeyleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Araştırma**

Selçuk DEMİR

9. Bölüm 154

Eğitimde Üstün Yeteneklileri Keşfetmek

Gülşah YAVUZ, Elmaziye TEMİZ

10. Bölüm 173

Türkçe Eğitimi ve Yapay Zekâ

Fatma Nur DOĞAN

11. Bölüm 188

**İlkokul Birinci ve İkinci Sınıfların
Konu Odaklı Çizimleri ve Çizimlerini Değerlendirmeleri**

Hatice DARGA

1. Bölüm

Türkiye'deki Yasal Metinlerde Öğretmenlerin Meslekî Gelişimi¹

Gizem KÜÇÜKELÇİ²
Ertuğ CAN³

¹ Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanan tezsiz yüksek lisans tez projesinden üretilmiş olup, 18 Ekim 2024'de İstanbul'da düzenlenen Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, gizemkucukelci@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-7854-3316>

³ Prof. Dr., Kırklareli Üniversitesi, ertugcan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0885-9042>

Tarih boyunca öğretmenlik mesleği, toplumsal değerlerin ve kültürlerin gelecek nesillere aktarılmasında, bilgi ile bilgi almaya istekli olanlar arasında bir ilişki kurduğu için saygın meslekler arasında görülür. Bilen ile bilmeyenin farklı olduklarının vurgulandığı kültürümüzde ilim sahibi kişilere fazla önem verilmiştir. Öğretmenliğe yüklenmiş olan bu anlam öğretmenlerdeki toplumsal görev ve sorumlulukları çok daha fazla artırmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Ülkelerin kalkınıp ilerlemesinde, nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde, toplumsal barış ve huzurun sağlanmasında, bireylerin sosyal hayata uyumlarının sağlanmasında ve kişilerin toplumsal hayata hazırlanmalarında, toplumun kültür, ahlak ve değer yargılarının yeni kuşaklara iletilmesinde öğretmenler başrolde olmaktadır (Özden, 1999; aktaran Karataş, 2020).

Öğretmenler her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına dikkat ederek, onları koşulsuz kabul ile bir öğrenme ortamında desteklemektedir. Sonuç olarak öğretmenler toplumun geleceğini şekillendiren ve insanlığın ilerlemesine katkıda bulunan önemli kişilerdir. Günümüzde öğretmenlik birçok boyuttan oluşan, alanında özel uzmanlık bilgisine ve birtakım meslekî yeterliklere sahip olunması gereken bir meslektir (Şişman ve Acat, 2003). Resmî kaynaklarda öğretmenlik "devletin eğitim, öğretim ve ilgili yönetim görevlerini üstlenen özel uzmanlık mesleği" şeklinde tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Literatürde öğretmenliğin tanımına dair farklı tanımlar da yer almaktadır. Alkan'a göre (1998; aktaran Ünsal, 2021) öğretmenlik mesleği akademik ve meslekî formasyon gerektirmekte olan, aynı zamanda özel uzmanlık bilgisi ve becerisine dayanan, çok yönlü uğraş alanıdır. Ünal ve Ada'ya göre (2001; aktaran Ünsal, 2021) öğretmenlik mesleği alan bilgisini, genel kültürü ve meslekî bilgi ve beceri gerektiren, farklı eğitim düzeylerinde öğrenme-öğretme süreçlerinin gerçekleşmesinden sorumlu kişilerin yapmış olduğu bir meslektir. Şahin (2006; aktaran Ünsal, 2021), öğretmenlik mesleğini düşük gelir düzeyine sahip, sanatsal yönü bulunan, kalabalık gruplar ile çalışmayı gerekli kılan, profesyonel desteğin az olduğu, yoğun çalışma temposuna sahip olan, birtakım zorlukları olan bireylere çeşitli ödüller sunmakta olan bir meslek şeklinde tanımlamaktadır.

Meslekî gelişim, öğretmenlerin bilgi, beceri ve anlayışlarını artırabilmek amacı ile planlanmış aktiviteleri kapsamaktadır. Bu aktiviteler öğretmenlerin düşünce yapısında ve sınıf içindeki davranışlarında olumlu değişikliklere sebep olacak şekilde gerçekleştirilmektedir. Meslekî gelişim öğretmenlerin kişisel gelişimi ve öğrenci başarısı için oldukça önemli olup eğitimde yapılan reformlar öğretmenlerin meslekî gelişimine olan ilgiyi artırmaktadır (Erdaş, 2015).

Meslekî gelişim, öğretmenlerin eğitim-öğretim uygulamalarına katkı sağlamakta ve uzmanlık alan bilgisine sahip olmalarında etkili olan temel faktördür. Öğretmenlik mesleğinin güçlendirilmesinde, etkili meslekî öğrenim büyük bir

öneme sahiptir (İlğan, 2013). Meslekî gelişim, eğitim faaliyetlerinin düzenlendiği ortamlarda, öğretmenlerin bilgi, beceri, değer ve normları bütünsel olarak geliştirmesine olanak tanıyan, formal veya informal şekilde sağlanan, etkili öğretim ve öğrenme süreçlerini içeren bir kavramdır (MEB, 2007). Meslekî gelişim, öğretmenlerin eğitim ve öğretim alanında, araştırma vb. görev alanındaki bilgilerini ve becerilerini geliştirebilmek amacı ile tasarlanan planlı etkinlikler şeklinde tanımlanır (Steinert, 2000; aktaran Bayirli, 2022).

Meslekî gelişimin amacı öğretmenlerin çok yönlü gelişimini sağlamaktır. Öğretmenleri geliştirmek sadece öğretim becerilerini iyileştirmek ve güncel gelişmeleri takip etmekle kalmaz aynı zamanda kişisel dönüşümü destekler. Bu, öğretmenin kendisini, okulunu, müfredatını ve öğrencilerini farklı bir bakış açısıyla görmesini, anlamasını ve kendisini yenilemesini içerir (Aydın, 1987). Araştırmalar (İlğan, 2013) nitelikli meslekî gelişimin, öğretmenin uygulamalarını değiştirerek, öğrenci öğrenimlerini olumlu yönde etkileyebileceğini; öğretmenlerin motivasyonunu, işlerine olan bağlılıklarını ve öğrenme süreçlerine olan katılımlarını artırdığını göstermektedir.

Öğretmenlerin Meslekî Gelişimi

Öğretmenlerin meslekî yeterlik düzeyi, sunacakları eğitimin kalitesinin temel belirleyicisi olarak kabul edilebilir. Bir öğretmenin etkin olması hem önceden sağlam bir eğitim alması ile hem de kariyeri boyunca sürekli kendini geliştirme fırsatlarından yararlanması ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin her açıdan desteklenmesi gereklidir. Böylece kişisel ve meslekî olarak gelişimlerini sürdürebilirler (Seferoğlu, 2001).

Meslekî gelişimi gerçekleştirme kapsamındaki etkinlikler arasında personel geliştirme ile ilgili imkânları öğretmenlere duyurmak ve gereken hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlemek, en önemli etkinlikler olarak görülmektedir. İş görenlerin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerin, okulun hedefleriyle uyumlu oluşunu sağlamak ve bu etkinliklerden okulda bulunan bütün çalışanların aynı derecede faydalanmasını sağlama sorumluluğu müdüredir. Bununla beraber bu görev aynı zamanda iş görenlerin geliştirilmesi programları boyunca öğrenilmiş olan bilgiler, beceriler ve tutumların entegrasyonunda öğretmenlere yardım etmeyi ve sınıflarda uygulanabilmesi için gereken ortamı ve desteği sağlamayı da kapsamaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985; aktaran İnceler, 2005).

Hizmet içi eğitim etkinlikleri kapsamında, göreve yeni atanmış öğretmenlere verilen adaylık eğitimleri, üst görevlere hazırlık eğitimleri, uzman eğitimciler için eğitimler, meslekî ve bireysel gelişim eğitimleri, alan değişikliği yapmış öğretmenler için intibak eğitimleri, bilgilendirme amacıyla düzenlenen konferanslar, paneller, forumlar, sempozyumlar ve yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde

öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen eğitimler (MEB, 2012) yürütülmektedir. Hizmet içi eğitim faaliyetleri, standart eğitim programlarına göre düzenlenen kurslar ve seminerlerden, 11 Mart 2022 tarihinde yürürlüğe girmiş olan MEB Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği ile Öğretmen ve Yönetici Hareketlilik Programları, Okul Temelli Meslekî Gelişim (OTMG) Programları ve Meslekî Gelişim Toplulukları (MGT) gibi yeni programlara doğru genişlemiştir (MEB, 2012). Öğretmenler için düzenlenen eğitim etkinlikleri, onların öğretim süreçlerinde karşılaşılabilecekleri özel problemleri çözmeye odaklanmalıdır. Aksi takdirde bu etkinliklerin ilgi görmesi ve faydalı olması beklenemez.

Öğretmenlerin Meslekî Gelişim Engelleri

Öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin önünde çözülmesi gereken birçok engel vardır. Öğretmenlerin meslekî gelişiminin sağlanabilmesi için ilk olarak öğretmenlerin meslekî gelişimini etkilemekte olan faktörler ile meslekî gelişimin engellerini belirlemek ve bunları ortadan kaldırmak gerekmektedir. Eğitimde niteliğin sağlanabilmesi ve kalitenin artması için ilk olarak öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlamanın önemli bir rolü olduğunun farkına varılmalıdır (Can, 2019).

Öğretmenler, geçmişten bugüne mesleklerine ilişkin ve meslek dışında yaşanan olmak üzere iki ana kategoride sorunlar yaşamışlardır. Meslekî sorunlar arasında öğretmenlerin sayısal durumu, yetiştirilme süreci, hukuki statüleri, ekonomik zorluklar ve örgütlenme problemleri öne çıkmaktadır. Meslek dışı sorunlar arasında ise öğretmenlerde bulunan kişilik özellikleri, toplumsal kökenler, halkla ilişkiler ve siyasî çevrelerle ilişkiler önemli bir yer tutmaktadır (Güner ve Akyüz, 2017). Can'a (2019) göre öğretmenlerin meslekî gelişim engelleri arasında, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na tabi olmanın getirdiği rahatlık ve bu durumun kendilerini geliştirmeye yönelik kaygı ve inanç eksikliği, mevcut eğitim politikası ve eğitim planlaması yaklaşımlarının yetersiz oluşu ve sürekli değişkenlik göstermesi, olumsuz olan yönetici tutumları, sunulan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, yoğun ders yükü, kalabalık sınıfların varlığı, motivasyon ve amaç eksikliği, meslekî tükenmişlik, okul ortamlarının bilgiye erişim açısından yetersizliği ve okul iklimi ve kültüründeki eksiklikler yer almaktadır.

Öğretmenlerin meslekî gelişimlerini etkileyen en büyük engeller, bürokratik yapı ve bireysel engeller olarak ifade edilmektedir. Bürokratik yapıdaki engellerden bakanlık politikalarının sık sık değişmesi ve eğitim politikalarındaki belirsizlikler eleştirilmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimlere katılmak istediklerinde isteksiz davranmaları da sorun olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin ilgisiz, şımarık ve düşük seviyeli olması da öğretmenlerin gelişimlerini engellemektedir. Meslekî gelişimin bireysel engelleri arasında ise öğretmenlerin motivasyon eksikliği ön plana çıkmaktadır (Yirci, 2017).

Öğretmenlerin Meslekî Gelişimini Sağlama Yöntemleri

Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve becerileri, mevcut ya da gelecekteki rollerinde geliştirecek etkinlikler, bütün okullar için hayati önem taşır. Okul yöneticileri, bu tür personel gelişimini doğrudan destekleyerek (çalıştaylar düzenleyerek, öğretmenlere sınıflarında mentorluk yaparak, konferanslarda bilgi paylaşarak) ve dolaylı olarak teşvik ederek (uzmanları okula davet ederek, personelin konferanslara katılımını sağlayarak) destek olurlar (Celep, 2004; aktaran Kızılkant, 2011). Öğretmenlerin öncelikle hizmet öncesi eğitim alması ve ardından hizmet içi eğitimi ile sürekli bir öğrenme süreci içinde olması önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin değerlendirilmesi ve onları teşvik edici sistemler, öğretmenlerin gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (Heneveld, 1991; aktaran Kızılkant, 2011). Öğretmenler, meslekî gelişimlerini destekleyecek çeşitli fırsat ve ortamlar oluşturabilirler. Bu fırsatlar arasında hizmet içi eğitimlere katılımı teşvik etmek, yeni bilgi ve becerileri sınıf içinde uygulama yaparak kullanmak, öğretimsel liderlik rollerini en etkili şekilde yerine getirmek için zaman ayırmak ve kaynak sağlamak gibi faaliyetler bulunmaktadır (İnceler, 2005).

Öğretmenlerin meslekî gelişimlerine yönelik etkinlikler (Gül, 2007), Millî Eğitim Bakanlığı'nın düzenlemiş olduğu merkezi hizmet içi eğitim etkinlikleri, il ya da ilçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin düzenlemiş olduğu yerel hizmet içi eğitim etkinlikleri ve okul yöneticilerinin çabalarıyla sınırlı sayıda okullarda düzenlenmekte olan hizmet içi eğitim faaliyetleridir. Öğretmenlerin eğitimi, üniversitelerde alacakları eğitimlerden önce başlar. Öğretmen adayları okul yılları sürecinse çeşitli deneyimler yaşayıp farklı öğretmen modelleri ile tanışmaktadırlar. Kazanılan ön yaşantılar, etkili öğretmende tutumları ve davranışları belirlemekte öğretmen adaylarına sağlam bir temel oluşturabilmektedir (Baki ve Gökçek, 2007).

Öğretmen eğitimi sürecinin karmaşıklığı ve çok yönlülüğü içinde öğretmenlerin beceri kazanmalarını etkileyen temel unsurlardan birini ön deneyimler oluşturmaktadır. Ön deneyimlerin yanı sıra beceri kazanmayı etkileyen önemli iki diğer faktör de hizmet öncesi eğitim programları ve hizmet içi eğitim programlarıdır. Hizmet öncesi eğitim programları, öğretmen adaylarına yönelik tasarlanan programlardır. Hizmet içi eğitim programları ise bu programları tamamlayan ve mevcut eğitim sistemlerinde çalışan öğretmenlerin katıldığı süreçleri kapsamaktadır (Işık, Çiltas ve Baş, 2010).

İçinde bulunulan dönemin şartlarına uygun olarak küresel düzeyde uygulanmakta olan öğretmen eğitimi kapsamında gerçekleştirilen yeniliklerin başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin üzerinde durulup gerekli destek sağlanmalıdır. Öğretmenlerin eğitim süreçlerinde ve nitelik kazanmalarında hizmet öncesi eğitim programlarının ve hizmet içi meslekî gelişim etkinliklerinin etkisini kıyaslamak gereksiz ve anlamsızdır. Öğretmenlerin nitelikli bireyler olmasında her ikisi de önem taşır ve birbirini tamamlayıcı niteliktedir (Özer ve Gelen 2014).

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi

Hizmet öncesinde alınan eğitim, iş görenlere mesleklerine başlamadan önce kazandırılmış olan bilgi, beceri ve tutumlardır (Gül ve Köse, 2021). Öğretmen adaylarının yaşadıkları dönemin ve içinde bulunulan toplumun özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun bir biçimde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Öğretmenin rolünü en iyi biçimde yerine getirebilmesi için ilk olarak alanında iyi yetişmiş olması ve gerekli donanıma sahip olması gerekir. Öğretmen nitelikleri hizmet öncesinde almış olduğu eğitimde kazandığı alan bilgileri, öğretmenlik meslek bilgileri ve genel kültür bilgileri ile şekillenir. Bu durum, öğretmen adaylarının üniversitede almış olduğu eğitim süresince yeterli düzeyde alan dersleri ve meslek derslerini almaları, derslerde gereken öğretim teknolojileri ve materyallerini kullanmaları ve derslerin niteliğine göre kütüphane, laboratuvar, atölye gibi birimlerden faydalanmaları ile sağlanabilir. Bu nedenle öğretmenlerin niteliklerinin artırılması, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarına verilecek önemle mümkün olacaktır (Gökçer, 2012).

Öğretmenlerin eğitim alanında yapmaları gereken yenilik ve gelişmeler için gerekli bilgileri, becerileri ve davranışları edinmeleri ve hizmet öncesi eğitimdeki eksik kalan yanlarını meslekî yeterlik açısından tamamlamaları amacı ile yapılan meslekî gelişim, öğretmen yetiştirme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Odabaşı ve Kabakçı, 2007).

Öğretmenlerin hizmet öncesinde almış olduğu eğitimlerdeki eksiklikleri gidermek ve mesleğe uyum sağlamak amacı ile hizmet süresi boyunca eğitimlerini sürdürmek, meslekte başarıya ulaşmalarını hedefler. Başarılı öğretmenler, meslekî niteliklerine ve yeteneklerine daha çok güven duyarlar ve etkin bir şekilde öğrencilere rehberlik edebilmek için sürekli kendilerini geliştirmeye odaklanırlar (Seferoğlu, 2004).

Öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi eğitim zamanla yetersiz kalabilir ve bu bilgilerle mesleğin icra edilmesi giderek zorlaşabilir. Bu nedenle her öğretmenin sürekli olarak eğitimle ilgili yayınlardan, meslekî gelişim seminerlerinden, hizmet içi eğitimlerden, internet ve diğer kaynaklardan faydalanarak mesleği ile ilgili yenilikleri takip etmesi ve bilgisini güncel tutması önemlidir. Bu, çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi açısından bir zorunluluktur (MEB, 2006).

Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi

Okullardaki müfredat ve eğitim sistemine ilişkin kurumsal yapılar sürekli değişikliğe uğramaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin bilgilerini güncel tutmaları ve sürekli olarak kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Bu nedenle en önemli destek araçlarından birisi hizmet içi eğitim olmaktadır (Öztürk, 2001).

Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin kariyerine başladığı anda başlamakta olan ve meslekî yaşamları boyunca devam etmekte olan bir süreçtir. Bu eğitimler, öğretmenlerin

bilgilerini, görüşlerini ve deneyimlerini daha kapsamlı hâle getirerek profesyonel olarak gelişmelerine yardımcı olmaktadır. Hizmet içi eğitim planlı bir süreç olmakla beraber eğitimi almış öğretmenlerin kendilerinden beklenmekte olan işlerin daha iyi yapmalarını, çok yönlü düşünebilmelerini, kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Meslek hayatları boyunca bireylerin sahip olduğu bilgiler geçerliliğini ve kullanılabilirliğini kaybetmektedir. Bu değişimlerin gerisinde kalmaktansa bireyler süreci yakından takip edip hizmet içi eğitimlere katılarak gerekli olan eğitimlerin alınması gerektiğinin farkına varmışlardır (Özdemir, 2021).

MEB, Türkiye'de öğretmenlerin niteliklerini artırmak için sürekli hizmet içi eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir. Bakanlık, bu etkinlikleri özellikle öğretmenlerin meslekî eksikliklerini giderebilmek amacı ile tasarlayıp uygulamaktadır. Bu çerçevede asıl hedef, öğretmenlerin hizmet öncesinde edinmeleri gerekli olan yeterliklerin eksikliklerini hizmet içi eğitimle gidermeye çalışmaktır (Öztürk, 2001). Öğretmenler ne kadar iyi bir başlangıç yapmış olursa olsun hizmet içi süreçte de kendini geliştirmek zorundadır. Öğretmen, eğitim alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri takip etmelidir. Bu yapılmadığı takdirde öğretmen çağın gerisinde kalabilir. Hizmet içi eğitimde üç temel amaç bulunur. Bu amaçlar (Tortop ve İspir, 1986): Personelin yapmakta oldukları işleri daha iyi yapmasını sağlayabilmek için gereken bilgileri ve yetenekleri kazandırıp geliştirmek, personelin üst düzey görevlere ulaşabilmesi için gereken yeterliği kazandırmak, personellerin örgüte ve işe karşı olan davranışlarını pozitif yönde değiştirebilmektir.

Hizmet içi eğitim, öğrenmeyi tesadüflerden kurtararak düzenli hâle getirir. Bu düzenli öğrenme süreci sayesinde istenmeyen yeni alışkanlık ve davranışların oluşması engellenir. Bu sayede işin gerektirdiği niteliklerin kazanılması ve görevin doğru biçimde gerçekleştirilmesi için gerekli olan bilgi, tutum ve davranışlar istenen bir sistem içinde öğrenilir ve kavranır. Hizmet içi eğitim, öğrenmeyi düzenli hâle getirerek kişinin iş ve sosyal yaşamında sağlıklı ilişkiler kurmasına olanak sağlayan bir etkinlik olarak öne çıkar (Canman, 1995; aktaran Kızılkıran, 2011). Guskey (2003; aktaran Erdaş, 2015), birçok araştırmadan yola çıkarak meslekî gelişim modellerini yedi farklı model şeklinde ortaya koymuştur. Bu modeller; Eğitim, gözlem/değerlendirme, geliştirme/iyileştirme sürecine katılım, çalışma grupları, sorgulama/eylem araştırması, bireysel rehberlik faaliyetleri ve danışmanlıktır.

Öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlamaya yönelik düzenlenecek meslekî gelişim etkinlikleri, öğretmenlere yenilenmiş olan bilgileri ve becerileri aktararak bu donanımın öğrencilere öğretim sürecinde kazandırılmasını amaçlamaktadır. George Redfern (Durmaz, 2015), öğretmenlerin performanslarının geliştirilmesinde okul ziyaretleri, kurul çalışmaları, üniversite kursları, bireysel çalışmalar, başarılı öğretmenlerle iletişim ve iş birliği kurulması, workshoplar ve meslekî örgütlere katılımın önemli katkıları olacağını belirtmektedir.

Türkiye’de Yapılan Meslekî Gelişim Çalışmaları

Türkiye’de öğretmen yeterliklerini Millî Eğitim Bakanlığı belirlemektedir. Yeterlikleri yenileme çalışmaları kapsamında öğretmenlik alanları için ayrı özel alan yeterlikleri belirlemek yerine genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri ilave edilmiştir. Bu şekilde her öğretmenin kendi alanı ile ilgili yeterlikleri kapsayan bütüncül bir metin oluşturulmuştur. Güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; meslekî bilgi, meslekî beceri ve tutum ve değerler olmak üzere üç temel yeterlik alanından oluşmaktadır. Bu alanlar kapsamında ise toplam 11 yeterlik ve 65 gösterge bulunmaktadır.

Türkiye’de öğretmenlere yönelik değişmekte olan koşullara göre meslekî gelişim verilebilmesi amacı ile MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü daha önce gerçekleştirilen uygulamalardan farklı olarak nitelendirdiği Okul Temelli Meslekî Gelişim Modeli (OTMG) şeklinde isimlendirdiği bir model ortaya çıkarmıştır. Bu modelden önce öğretmenlerin meslekî gelişimleri için daha çok hizmet içi eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmekteydi. Hizmet içi eğitim faaliyetleri günümüzde de devam etmekle birlikte değişkenlik göstermektedir. Öğretmenlerin meslekî gelişimleri için bilgiyi hızlı elde edebilme, yaşanan ülkeden farklı olarak dünyadaki diğer çalışmalara ulaşabilme amacı ile yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir. Okul Temelli Meslekî Gelişim de yaygın olarak kullanılan uygulamalardan biridir (Demir ve Demir, 2021). Türkiye’de öğretmenlere yönelik meslekî gelişim çalışmaları, MEB’e bağlı Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı (HEDB) tarafından yürütülmektedir (Odabaşı ve Kabakçı 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı, personellerin hizmet içi eğitimlerini sağlayabilmek amacı ile düzenlemiş olduğu etkinlikleri Bakanlık merkez ve taşra teşkilatları ile Yüksek Öğrenim Kurumu (YÖK), üniversiteler, Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE), diğer kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum örgütleri, yabancı kültür merkezlerinin iş birliği ve katkıları ile gerçekleşmektedir (Türk Eğitim Sendikası [TES], 2010).

Öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin sağlanması için, MEB Meslekî Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı, bütün öğretmenlere yönelik çeşitli kurslar düzenler. Bu kurslar zamanla değişim göstermektedir. Yaşanılan dönemin gerektirmiş olduğu konularda bir dönüşüm yapılmaktadır. Günümüzde bilişim ve teknoloji faaliyetlerine yönelik kurslar artış göstermektedir (Durmuş, 2013).

Öğretmenlerin meslekî gelişim çalışmalarına örnek gösterilecek bir çalışma da “Öğretmenin Sınırı Yok” projesidir. Bu proje, Millî Eğitim Bakanlığı ile Garanti Bankası/Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) arasında bir iş birliğiyle uygulanmaktadır. Öğretmenlik mesleğine destekte bulunan diğer bir uygulama ise “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı”dır. Portal, öğretmenlerin faydalanabileceği birçok etkinlik bulundurmaktadır (Bayram, 2010).

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel M¼d¼rl¼đ¼'nce y¼netilen evrimii eğitim platformudur. ¼đrenciler için onlara y¼nelik etkinlikler sunmanın yanı sıra ¼đretmenlerin profesyonel gelişimine katkıda bulunacak evrimii faaliyetler de sunmaktadır. Platform, ¼đretmenlerin kendi içeriklerini paylaşmalarına ve ¼đrencilerin bu paylaşımlara erişmelerine imkân tanımaktadır. Sahip olduğu çok sayıda kaynak ile ¼đretmenlerin işlerini kolaylaştırmaktadır (Aktay ve Keskin, 2016).

¼đretmenlerin meslek¼ gelişimi, eğitim kalitesinin artırılması ve ¼đrenci başarılarının y¼kseltilmesi için ¼nemlidir. Meslek¼ gelişim programları, ¼đretmenlerin kendi bilgi ve becerilerini g¼ncellemelerine, yeni ¼đretim y¼ntemleri ve teknolojilerini ¼đrenmelerine imkân tanır. Bu sayede ¼đretmenler, sınıf içi uygulamalarını s¼rekli olarak iyileştirir ve ¼đrencilere daha etkili bir eğitim sunar. Ayrıca meslek¼ gelişim ¼đretmenlerin motivasyonunu artırır ve meslek¼ doyumlarını y¼kseltir. Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımı, ¼đretmenlerin meslek¼ dayanışmasını g¼c¼lendirir. Dolayısıyla ¼đretmenlerin s¼rekli kendilerini geliştirmeleri, eğitim sisteminin genel başarısına katkıda bulunarak topluma daha iyi eğitimli bireyler kazandırır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; T¼rkiye'de yasal metinlerde ¼đretmenlerin meslek¼ gelişimi konusunun incelenmesidir. Araştırmanın problem c¼mlesi, 'T¼rkiye'de yasal d¼zenlemelerde ¼đretmenlerin meslek¼ gelişimi nasıl yer almaktadır?' şeklinde ifade edilmiş ve aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- 1) ¼đretmenlerin meslek¼ gelişimi konusu hangi yasal d¼zenlemelerde yer almıştır?
- 2) ¼đretmenlerin meslek¼ gelişimi konusu yasal d¼zenlemelerde nasıl bir dağılım g¼stermektedir?
- 3) ¼đretmenlerin meslek¼ gelişimi ile ilgili yasal d¼zenlemelerde alınan kararlar nelerdir?

Bu araştırma, ¼đretmenlerin meslek¼ gelişimleri ¼zerinde nelerin etkili olduğu ve yapılan çalışmaların ¼đretmene nasıl yansımış olduğunu sistematik olarak inceleyip bu alandaki bilgi birikimini artırarak yapılacak olan yeni çalışmalara destekleyici bir ereve oluşturma konusunda ¼nem taşımaktadır. ¼đretmenlerin meslek¼ gelişimi, eğitim sisteminin kalitesini doğrudan etkileyen kritik bir unsurdur. T¼rkiye'de ¼đretmenlerin meslek¼ gelişimine y¼nelik yasal d¼zenlemelerin ve bu d¼zenlemelerin uygulanma şekillerinin detaylı bir şekilde incelenmesi eğitim politikalarının etkinliğini değerlendirme açısından ¼nemlidir. Bu bağlamda yapılmış olan araştırma T¼rkiye'deki yasal metinlerde ¼đretmenlerin meslek¼ gelişimlerine

yer verilme durumlarını ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulguları meslekî gelişim için yapılacak olan düzenlemelerin eğitim üzerindeki etkilerini analiz ederek bu alandaki literatüre katkı sağlayacaktır. Meslekî gelişim için yapılan hizmet öncesi ve hizmet içi faaliyetlerin etkililiği hakkında fikir oluşturacak ve bu doğrultuda gerekli güncellemelerin yapılmasına katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünü; araştırmanın model ve deseni, çalışma grubu, veri toplama, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik ve etik duruma ait bilgiler oluşturmaktadır.

Araştırmanın Modeli ve Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, bir belgenin özeti çıkarılmak veya açıklanmak yerine, içeriğinin detaylı bir analizini yapmayı ve genellikle belgedeki mesajın, niyetin ve bağlamın tarihsel veya çağdaş yönlerini incelemeyi içerir (Özkan, 2023).

Belgesel tarama şeklinde de bilinen doküman analizinde, mevcut kayıtlar ve belgeler incelenip verilere ulaşılmaktadır. Karasar (2005) doküman analizini, belirli amaçlara yönelik olacak şekilde kaynak bulma, okumalar yapma, notlar alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamakta olan süreç şeklinde tanımlamaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2013) bu süreci, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgiler içermekte olan yazılı materyallerin incelenmesi şeklinde tanımlamaktadır. Doküman analizi, uygun dokümanları bulma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, kodlamada sistematiklik oluşturma ve verileri analiz etme şeklinde bazı aşamalardan oluşmaktadır (Forster, 1994; aktaran Sak vd., 2021; Merriam, 2009; aktaran Sak vd., 2021). Bu araştırmada da bu aşamalar takip edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de var olan ve öğretmenlerin meslekî gelişim/kariyer gelişimi konusunu içeren yasal metinler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yasal metinler arasında 2009-2024 yıllarını kapsayan 4 stratejik plan incelenmiş ve incelenen belgeler *SP-1*, *SP-2*, ... *SP-4* şeklinde kodlanmıştır. 2014-2023 yıllarını kapsayan 5 kalkınma planı çalışmaya dâhil edilmiş ve incelenen belgeler *KP-1*, *KP-2*, ... *KP-5* şeklinde kodlanmıştır. 2014-2023 yılları arasını kapsayan 5 Cumhurbaşkanlığı yıllık programı araştırmaya dâhil edilmiş ve incelenen belgeler *CYP-1*, *CYP-2*, ... *CYP-5* şeklinde kodlanmıştır. Araştırma kapsamında 1982-2021 yıllarını kapsayan 8 Millî Eğitim Şûrası (11., 12., 15., 16., 17., 18., 19., 20., Şûralar) incelenmiş ve incelenen belgeler *MEŞ-11*, *MEŞ-12*, *MEŞ-15*, ... *MEŞ-20* şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada 2012-2023 yıllarını

kapsayan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 12 faaliyet raporu incelenmiş ve incelenen belgeler **FR-1, FR-2, ... FR-12** şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada 11 bütçe raporu (2006, 2012-2023 arası) incelenmiş ve incelenen belgeler **BR-1, BR-2, ... BR-11** şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada Tevhidi Tedrisat Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Devlet Memurları Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Yükseköğretim Kanunu, Meslekî Eğitim Kanunu, Özel Öğretim Kurumları Kanunu ve Öğretmenlik Meslek Kanunu incelenmiş ve incelenen belgeler **K-1, K-2, ... K-8** şeklinde kodlanmıştır. İncelenen 8 kanundan sadece K-4 kodu ile belirtilen Millî Eğitim Temel Kanunu ile K-8 kodu ile belirtilen Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda öğretmenlerin meslekî gelişimi konusuna değinilmiş, incelenen diğer 6 kanunda öğretmenlerin meslekî gelişimi konusuna yer verilmemiştir. Araştırmada 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi, 2023 Vizyon Belgesi, 2022-2024 Orta Vadeli Program incelenmiş ve incelenen belgeler **ÖSB, 2023 VB ve OVP** şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada 4'ü stratejik plan, 5'i kalkınma planı, 12'si faaliyet raporu, 8'i kanun, 5'i Cumhurbaşkanlığı yıllık programı, 8'i Millî Eğitim Şûrası, 11'i bütçe raporu, 1'i vizyon belgesi, 1'i orta vadeli program ve 1'i de öğretmen strateji belgesinden oluşan toplam 56 yasal metin incelenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen bütün yasal metinlerde meslekî gelişim/kariyer gelişimi konusunun işlenme durumuna bakılmış ve 50 yasal metin konu ile alakalı bulunup araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler doküman analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Belgesel tarama veya doküman analizi olarak bilinen süreç, mevcut kayıtları ve belgeleri inceleyerek bilgi toplamayı içerir. Bu analiz, belirli bir hedef doğrultusundaki kaynakları bulma, inceleme, notlar alma ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Doküman analizi, basılı ve dijital (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenip değerlendirilmesi sürecini kapsayan işlemlerdir (Bowen, 2009; aktaran Sak vd., 2021).

İncelenen yasal metinler betimsel içerik analizi ile çözümlenmiştir. Betimsel içerik analizi yönteminde belli bir konu ya da alanda birbirlerinden bağımsız şekilde yapılan nitel ve nicel araştırmaların derinlemesine incelenerek düzenlenmektedir (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021). İçerik analizinde gözlem, görüşme ya da dokümanlar yolu ile ulaşılan nitel araştırmanın verileri, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013), aşamaları izlenerek çözümlenmektedir. Yapılan bu araştırmada da aynı aşamalar takip edilmiştir.

Araştırma, birinci ve ikinci alt problem cümleleri kapsamında tema, alt tema ve kodlara ayrılmamıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan 'Öğretmenlerin

meslekî gelişimi ile ilgili yasal düzenlemelerde alınan kararlar nelerdir?’ ifadesine ilişkin meslekî gelişim teması oluşturularak bu kapsamda alt tema ve kodlara yer verilmiştir. Bu bağlamda 5 alt tema ve 7 kod oluşturulmuştur.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bilimsel araştırmaların yapıldığı her alanda sonuçların güvenilirliği ve geçerliliği büyük bir önem taşımaktadır (LeCompte ve Goetz, 1982; aktaran Arslan, 2022). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlilik için inanırlık, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği ön plana çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada, doküman analizi yöntemi ile toplanan verilerin geçerliği verilerin kaynaklarına ve içeriklerine dayandırılmıştır. Kullanılan yasal metinler, resmî kurumlar tarafından yayımlanmış olup eğitim alanında geçerli ve güvenilir kabul edilen kaynaklardır. Ayrıca analiz sürecinde konuya dair literatürde kabul görmüş kavramlar referans alınarak verilerin kuramsal geçerliliği sağlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için doküman analizi sürecinde belirli bir sistematik yaklaşım benimsenmiş ve bu sürecin her aşaması ayrıntılı bir şekilde belgelenmiştir. Bu sayede analiz sürecinin tekrarlanabilirliği sağlanmış ve sürecin şeffaflığı artırılmıştır. Kodlama ve analiz sürecinde, verilerin tutarlılığını sağlamak amacı ile tekrar eden temalar ve kodlar dikkatlice incelenmiş ve sürekli olarak gözden geçirilmiştir. Kodlama sürecinde herhangi bir belirsizlik oluşmayacak şekilde kodlamalar netleştirilmiştir. Ayrıca analiz sonuçları ve bulguların güvenilirliğini artırmak amacı ile bulguların doğruluğunu ve tutarlılığını kontrol eden bir iç denetim süreci uygulanmıştır. Bu süreçte verilerin tekrar gözden geçirilmesi ve analiz sonuçlarının verilerle tutarlılığının sağlanması için özen gösterilmiştir. Son olarak araştırma bulguları ve sonuçları, konu hakkında uzman kişilerle paylaşılmış ve onların geri bildirimleri alınmıştır. Bu uzman görüşleri, araştırmanın güvenilirliğini artırmaya yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilmiştir ve gerekli düzenlemeler bu doğrultuda yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde doküman analizine dâhil edilmiş olan yasal metinlerden elde edilen verilerin incelenmesi sonucu temalar ve alt temalara dair bulgular yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Öğretmenlerin meslekî gelişimi konusu hangi yasal düzenlemelerde yer almıştır?’ şeklinde ifade edilmiş olup, elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Meslekî Gelişimini İçeren Yasal Metinler

Yasal Metinler	Frekans (f)
Faaliyet Raporu	12
Bütçe Raporu	11
Millî Eğitim Şûrası	8
Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı	5
Kalkınma Planı	5
Stratejik Plan	4
Kanun	2
Orta Vadeli Program	1
Öğretmen Strateji Belgesi	1
2023 Vizyon Belgesi	1
Toplam	50

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin meslekî gelişimi konusunun birçok yasal metinde yer aldığı görülmektedir. İncelenen meslekî gelişim konusuna ait bilgilere en fazla faaliyet raporlarında yer verilirken onu bütçe raporunun takip ettiğine ulaşılmaktadır. En az yer verilen yasal metinlerin ise; Kanunlar, Orta Vadeli Program, Öğretmen Strateji Belgesi ve 2023 Vizyon Belgesi'nin olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi 'Öğretmenlerin meslekî gelişimi konusu yasal düzenlemelerde nasıl bir dağılım göstermektedir?' şeklinde ifade edilmiş ve öğretmenlerin meslekî gelişimi konusu ile ilgili çeşitli yasal metinler incelenmiştir. İncelenen yasal metinlerin dağılımına göre 12 Faaliyet Raporu %24, 11 Bütçe Raporu %22, 8 Millî Eğitim Şûrası %16, 5 Kalkınma Planı %10, 5 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı %10, 4 Stratejik Plan %8, 2 Kanun %4, 1 Orta Vadeli Program %2, 1 Öğretmen Strateji Belgesi %2 ve 1 2023 Vizyon Belgesi %2'lik dilimleri oluşturmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi 'Öğretmenlerin meslekî gelişimi ile ilgili yasal düzenlemelerde alınan kararlar nelerdir?' şeklinde ifade edilmiş olup, elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Meslekî Gelişimi ile İlgili Yasal Metinlerde Alınan Kararlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Yasal Metinler	Frekans(f)	
Meslekî Gelişim	Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrenciler	Öğretmenlerin meslekî gelişiminin desteklenmesi	BR-3, BR-4, BR-5, BR-6, BR-7, BR-8, BR-9, BR-11, CYP-1, CYP-2, FR-3, FR-4, FR-6, FR-7, FR-10, FR-12, MEŞ-15, MEŞ-18, MEŞ-19, MEŞ-20, ÖSB	21	
	Mesleğe Başlayan Aday Öğretmen	Genel ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesi	BR-3, BR-4, BR-5, BR-6, BR-7, BR-8, BR-9, BR-10, BR-11, CYP-4, CYP-5, FR-4, FR-5, FR-6, FR-10, FR-12, KP-2, KP-3, MEŞ-11, MEŞ-17, MEŞ-19, ÖSB, SP-2, SP-4, 2023 V	25	
		Yüz yüze ve Çevrimiçi eğitim verilmesi	BR-2, BR-3, BR-6, BR-8, BR-9, CYP-4, FR-1, FR-2, FR-3, FR-4, FR-7, FR-8, FR-9, FR-11, FR-12, MEŞ-18, MEŞ-19, MEŞ-20, ÖSB, SP-1, SP-2, SP-3, SP-4	23	
		Öğretmen ve okul yöneticilerinin meslekî gelişimlerinin desteklenmesi	BR-1, BR-2, BR-3, BR-4, BR-5, BR-6, BR-8, BR-9, BR-10, BR-11, CYP-3, CYP-4, CYP-5, FR-1, FR-2, FR-3, FR-4, FR-5, FR-6, FR-7, FR-8, FR-9, FR-10, FR-11, FR-12, K-8, MEŞ-11, MEŞ-16, MEŞ-18, MEŞ-19, ÖSB, SP-2, SP-3, SP-4, 2023 V	35	
		Öğretmen ve yöneticilerin meslekî gelişimlerinin üniversiteler aracılığı ile desteklenmesi	CYP-3, KP-1, KP-2, KP-3, KP-4, KP-5, MEŞ-15, SP-3, SP-4	9	
		Hizmet Öncesi Eğitim	Öğretmen yeterliklerinin hizmet öncesi eğitim ile geliştirilmesi	BR-1, BR-2, BR-3, BR-6, FR-1, FR-2, FR-4, FR-6, FR-12, KP-3, KP-5, MEŞ-11, MEŞ-15, ÖSB, SP-1	15

Hizmet İçi Eğitim	Öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin hizmet içi eğitim ve diğer faaliyetlerle desteklenmesi	BR-1, BR-2, BR-3, BR-5, BR-6, BR-7, BR-8, BR-9, BR-10, BR-11, CYP-1, CYP-3, CYP-4, FR-1, FR-2, FR-3, FR-4, FR-5, FR-6, FR-7, FR-8, FR-9, FR-10, FR-11, FR-12, K-4, K-8, KP-1, KP-2, KP-3, KP-4, KP-5, MEŞ-12, MEŞ-15, MEŞ-16, MEŞ-17, MEŞ-18, MEŞ-19, MEŞ-20, OVP, ÖSB, SP-1, SP-2, SP-3, SP-4, 2023 V	46
Toplam			174

Tablo 2'de görüldüğü üzere, meslekî gelişim teması kapsamında 5 alt tema ve 7 koda ulaşılmıştır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin meslekî gelişiminin desteklenmesi konusuna 21 yasal metinde yer verilmiştir. Mesleğe başlayan aday öğretmenlerin genel ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesi ise 25 yasal metinde ele alınmıştır. Öğretmenlere yüz yüze ve çevrimiçi eğitimlerin verilmesi ile ilgili konular 23 yasal metinde yer bulmuştur. Öğretmen ve okul yöneticilerinin meslekî gelişimlerinin desteklenmesine 35 yasal metinde değinilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin meslekî gelişimlerinin üniversiteler aracılığı ile desteklenmesi 9 yasal metinde incelenmiştir. Öğretmen yeterliklerinin hizmet öncesi eğitim ile geliştirilmesine 15 yasal metinde vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin hizmet içi eğitim ve diğer faaliyetlerle desteklenmesi ise 46 yasal metinde ele alınmıştır. Bunlara ek olarak incelenmiş olan 6 yasal metinde meslekî gelişim konusuna dair herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına ilişkin sonuç ve tartışma yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Öğretmenlerin meslekî gelişimi konusu hangi yasal düzenlemelerde yer almıştır?’ şeklinde ifade edilmiş olup, bu kapsamda öğretmenlerin meslekî gelişimlerine yönelik var olan yasal düzenlemeler analiz edilerek bu düzenlemelerin öğretmenlerin meslekî yeterliklerini artırma üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin meslekî gelişimi konusuna yer veren yasal düzenlemelerin bütçe raporları, Cumhurbaşkanlığı yıllık programları, faaliyet raporları, kalkınma planları, kanunlar, Millî Eğitim Şûraları, orta vadeli program, öğretmen strateji belgesi, stratejik planlar ve 2023 vizyon belgesinden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada incelenen yasal düzenlemeler haricinde çeşitli raporlarda, yönetmeliklerde de meslekî gelişim konusuna yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. TEDMEM (2024) raporuna göre Öğretmenlik Meslek Kanunu teklifi önerisinde bulunulmuş fakat kanun içerisinde yer alan meslekî gelişimi sağlayacak düzenlemelerin yeterince uygulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. TALIS 2018 raporuna (Ceylan, vd., 2020) göre öğretmenlerin çeşitli meslekî gelişim faaliyetlerine katılım sağladıkları görülmüştür. Bu faaliyetlere katılım sağlamış olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kurslara ve seminerlere katılmış oldukları sonucu dikkat çekmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği'ne (2022) göre meslekî gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik eğitimlerin planlanması, uygulanması, yönetimi, izlenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin usul ve esasları belirlemesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda düzenlenen hizmet içi eğitimlerin yüz yüze ve uzaktan eğitim şeklinde gerçekleştirilebileceği sonuçlarına vurgu yapılmıştır. Can (2019) yapmış olduğu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesi'ndeki sonuçlara yer vermiştir. Öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin tekrar işlenerek yatay ve dikey kariyer uzmanlık alanları ve meslekî gelişim programlarının tasarlanacağı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sürekli meslekî gelişimlerine destek olmak amacı ile üniversiteler ve sivil toplum örgütleri ile yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim şeklinde iş birlikleri gerçekleştirileceği ve bu eğitimlerin sonucunda alınan sertifika ve diplomaların öğretmenlerin özlük haklarına hakkaniyetli bir şekilde yansıtılmasının sağlanacağı şeklinde de bir vurgu yapılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yanı sıra öğretmenlerin nitelik ve yeterliklerini artırmak amacı ile politikalar oluşturmak, meslek öncesi ve meslek içi eğitimler düzenlemek, çeşitli kurslar ve etkinlikler organize ederek öğretmenlerin meslekî gelişimini desteklemek için ilgili kurumlarla iş birliği yapmak gibi yasal düzenlemeler de bulunmaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin meslekî gelişimlerini teşvik etmek amacıyla eğitim programları düzenlenmekte ve hizmet içi eğitim imkânları sunulmaktadır. Bu da öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini yenilemelerine ve eğitim kalitesini artırmalarına katkı sağlamaktadır. Atal ve Sancar (2020) yapmış oldukları çalışmada Türkiye'de 1960'lardan beri öğretmenlerin meslekî gelişimlerini desteklemek amacı ile çeşitli çalışmaların yürütüldüğünü, özellikle 1982 yılından bu yana Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü ve Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı gibi birimler; yerel valilikler, STK'ler, özel eğitim kurumları, dernek ve vakıflar aracılığı ile öğretmenlere yönelik eğitimler, etkinlikler ve projelerin düzenlendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca şûra kararları, kalkınma planları, eylem planları ve vizyon belgelerinde de öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin öneminin vurgulanıp bu süreçleri düzeltmeye ilişkin kararların da alındığını ifade etmişlerdir. Başaran (2019)

yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin meslekî gelişimleri konusunu Millî Eğitim Şûraları bağlamında inceleyerek 16-19. Şûralarda meslekî gelişimde etkili olan hizmet içi eğitime vurgu yapmıştır. Durmuş (2013) yapmış olduğu çalışmada Türkiye'de öğretmenlerin meslekî gelişimleri için sağlanan hizmet içi eğitimlerin, merkezi bir sisteme sahip olan MEB bünyesindeki Hizmet İçi Eğitim Grup Başkanlığı tarafından uygulandığını ve bu başkanlık, "657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve 3797 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun" çerçevesinde görevlerini planlayarak yürütmekle sorumlu olduğunu belirtmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi 'Öğretmenlerin meslekî gelişimi konusu yasal düzenlemelerde nasıl bir dağılım göstermektedir?' şeklinde ifade edilmiş olup, bu kapsamda araştırmada incelenen 56 yasal düzenlemede öğretmenlerin meslekî gelişimi konusuna en fazla yer vermiş olan yasal metinlerin faaliyet raporları olduğu görülmüştür. Faaliyet raporları incelenmiş olan belgeler arasında öğretmenlerin meslekî gelişimine en fazla (%24) yer vererek bu konunun kurum içi değerlendirmelerde ve raporlamalarda önemli bir yer tuttuğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma kapsamında incelenen yasal düzenlemelerden faaliyet raporlarından sonra meslekî gelişim konusuna fazla yer veren diğer belge ise bütçe raporları (%22) olmuştur. Bu raporlarda öğretmenlerin meslekî gelişimleri için ayrılmış olan paylara ve harcamaların detaylarına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Millî Eğitim Şûrası (%16), kalkınma planları (%10) ve Cumhurbaşkanlığı yıllık programlarında (%10) öğretmenlerin meslekî gelişimine önem verildiği ve eğitim politikalarının belirlenmesinde meslekî gelişim konusunu dikkate alarak düzenlemelerin gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Stratejik planlar ise (%8) uzun vadeli hedeflerde öğretmenlerin meslekî gelişimlerine yer verilmiş olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Kanunlar (%4), Orta Vadeli Program (%2), Öğretmen Strateji Belgesi (%2) ve 2023 Vizyon Belgesi (%2) meslekî gelişim konusuna incelenen yasal düzenlemeler arasında diğer belgelerden daha az yer vermekte ve bu konunun yasal düzenlemelerde yeterince vurgulanmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak öğretmenlerin meslekî gelişiminin çeşitli yasal düzenlemelerde yer aldığı ancak bazı metinlerde daha az vurgulanmakta olduğu tespit edilmiştir. Sözü edilen meslekî gelişim olgusunun öğretmenlerde etkili olması için hizmet içi eğitimlerin önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sadece mesleğe başladıkları süreçte değil eğitim fakültelerine giriş yaptıkları andan itibaren yeterliklerinin gelişmesi için destek sağlanması gerektiği sonucuna da ulaşılmıştır. Büyükgöze Kavas ve Bugay (2009) yapmış oldukları çalışmada hizmet öncesi

öğretmen yetiştirme programlarında okul uygulamalarının, mesleğin tanıtılmasının ve uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlerin meslekî gelişimlerine katkıda bulunması açısından büyük önem taşıdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu programların temel amacının öğretmen adaylarının akademik eğitim sırasında öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulamaya geçirmelerini sağlamak ve ders anlatma becerilerini geliştirmek olduğunu vurgulamışlardır. Okul deneyimi derslerinin ve öğretmenlik uygulamalarının, hizmet öncesinde alınan teorik bilgiler ile uygulamalar arasında bir köprü görevi gördüğü belirtilmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘Öğretmenlerin meslekî gelişimi ile ilgili yasal düzenlemelerde alınan kararlar nelerdir?’ şeklinde ifade edilmiş olup bu kapsamda alınan kararlar analiz edilerek ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. İncelenen 56 yasal düzenlemede öğretmenlerin meslekî gelişimleri için sadece mesleklerini icra ettikleri zaman değil mesleğe başlamadan önce de birtakım faaliyetlerin yürütülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu amaçla çeşitli hizmet öncesi faaliyetler gerçekleştirilerek üniversite eğitiminin kapsamı ve kalitesinin geliştirilmesi gerektiği sonucu vurgulanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin genel ve özel alan yeterlikleri belirlenerek meslekî gelişime katkı sağlayacak biçimde güncellemeler yapıldığı ortaya konmuştur. Öğretmenlerin gelişimleri için yürütülen hizmet içi eğitimlerin yüz yüze ve çevrimiçi ortamlarda yürütülebileceği ortaya konmuş ve bu bağlamda verilen eğitimlerin çeşitliliğinin artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin meslekî gelişimlerini desteklemek için sadece üniversitede yürütülen faaliyetlerin yeterli olmayacağı birçok kurum ve kuruluşlarla iş birliği hâlinde yürütülmesi gereken etkinliklerin düzenlendiği vurgulanmıştır. Araştırma bulguları dikkate alındığında incelenen yasal düzenlemelerde elde edilen sonuçlara her bir yasal düzenleme içerisinde bu bölümde ayrı ayrı yer verilmiştir.

Millî Eğitim Temel Kanunu incelendiğinde öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlayabilmek amacı ile hizmet içi eğitim kapsamında kurslar ve seminerlerin düzenlenmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MEB tarafından açılmış olan kurslar ve seminerlere katılıp başarılı olan öğretmenlere sertifika verilmiştir. Bu belgelerin öğretmenlerin ataması, yükselmesi ve nakil durumlarında ne şekilde etkili olacağı ise yönetmeliklerce belirlenmiştir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu incelendiğinde ise eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde sorumlu olan öğretmenlerin atanmaları ve meslekî gelişimleri ile kariyer basamaklarındaki ilerleme durumlarını düzenlemek amacı ile çıkarılmış bir kanun olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kariyer basamaklarının neye göre ve nasıl belirlendiği ortaya konmuştur. Öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarında ilerlemeye ilişkin usul ve esaslar yönetmelikle düzenlenmiştir. Öğretmenlerin

meslekî gelişimlerinin hizmet içi eğitim ve diğer faaliyetlerle desteklenmesi gerektiği sonucuna vurgu yapılmıştır. Durmaz (2015) da yapmış olduğu çalışmada benzer durumlara yer vererek öğretmenlere yönelik düzenlenmiş olan meslekî gelişim etkinliklerini; ziyaretler, kurul çalışmaları, üniversite kursları, bireysel çalışmalar, başarılı öğretmenlerle iletişim kurulması, workshoplar ve meslekî örgütler olacak şekilde sınıflamıştır.

2023 vizyon belgesinden elde edilen sonuçlara göre öğretmenler için etkili bir kariyer planlaması oluşturulacak ve meslekî gelişim olanakları çeşitlendirilip artırılarak sistematik bir şekilde uygulanıp izlenecek ve değerlendirilecektir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendisini geliştirebilmesi için yurt içi ve yurt dışı olanaklarından yararlanılarak yüksek lisans yapmaları sağlanacaktır. Can (2019) da yapmış olduğu çalışmada 2023 Vizyon Belgesine göre öğretmenlerin meslekî gelişimleri tekrar ele alınıp öğretmenler için yatay ve dikey kariyer uzmanlık alanlarıyla meslekî gelişim programlarının tasarlanacağına vurgu yapmıştır. Ayrıca öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin devamlı desteklenebilmesi açısından üniversiteler ve STK'lar ile yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim biçiminde iş birliklerinin hayata geçirileceği ve öğretmenlerin meslekî gelişimlerine yönelik sertifikaların ve diplomalarının özlük haklarına adaletli bir biçimde yansıtılmasının sağlanacağı bilgisini de aktarmıştır.

2022-2024 orta vadeli programda elde edilen sonuçlara göre temel eğitim güçlendirilecek, bütün kademelerde ve sınıf seviyelerindeki öğretmenlerin meslekî gelişimleri iyileştirilip eğitimler çeşitlendirilerek yaygınlaştırılacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin hizmet içi eğitim ve diğer faaliyetlerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Başaran (2019) da yapmış olduğu çalışmada hizmet içi eğitimlere vurgu yapmakta fakat Türkiye'deki öğretmenlerin MEB tarafından planlanmakta ve yürütülmekte olan bu hizmet içi eğitime katılmakta isteksiz olduklarını vurgulamaktadır. Bunun başlıca sebebi olarak da sunulan hizmet içi eğitimlerin kalite ve yönteminin yetersiz görülüyor olmasından bahsetmiştir. Bir diğer sebep olarak da hizmet içi eğitimi sunacak olan personellerin yetersizliğini vurgulamıştır.

Öğretmen strateji belgesinden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlayabilmek adına MEB'in yanı sıra çeşitli kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları (STK) ve üniversitelerle iş birliği yapılması, geniş katılım ve iş birliğine dayalı bir anlayışın benimsendiği görülmektedir. Bu iş birliği, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sürekli kılmak ve eğitim sistemini iyileştirmek için atılan adımların başarıya ulaşmasını sağlayacağı vurgusunu taşımaktadır. Kişisel ve meslekî gelişimde sürekliliği sağlamak için her öğretmenin ihtiyaçlarına göre erişebileceği çeşitli ve yeterli sayıda faaliyetlerin gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda MEB'in ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve gerekli

eğitimleri verebileceği insan kaynaklarına sahip Öğretmen Akademilerinin kurulması önemli bir yenilik olarak öne çıkmaktadır. Bu akademilerin kurulması ile MEB personelleri için yaşam boyu öğrenme fırsatlarının oluşturulması, eğitim ve öğretim alanındaki bilimsel gelişmeler ve teknolojik gelişmelerin incelenip araştırılabilmesi, danışmanlık hizmetlerinin sağlanması, öğretmenleri yetiştirmekte olan eğitim kurumlarına dair standartların belirlenmesinde ilgili kuruluşlar ile iş birliği yapılması, meslekî gelişim programlarının ve pedagojik formasyon eğitimlerinin düzenlenmesi gibi birçok alanda önemli katkılar sağlanacağı düşüncesi ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültelerinden başlanarak öğretmenlerin meslekî gelişmelerinin desteklenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) da yapmış olduğu çalışmada Türkiye’de öğretmen yetiştirmedeki lisans programlarının amacının “nitelikli öğretmen yetiştirme” politikası doğrultusunda şekillenmiş olduğunu vurgulamıştır. Bu çerçevede eğitim fakültelerinde bulunan öğretmenlik programları öğretmen adaylarına alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) ve genel kültür olmak üzere üç temel alanda dersler sunarak onlara öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikler kazandırmayı hedeflemektedir şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Öğretmen adaylarının alan bilgisi ve genel kültür konusunda donanımlı olmaları, nitelikli öğretmenler olarak yetişmeleri için gerekli bir koşuldur. Ancak başarılı bir öğretmen olabilmeleri için bu bilgileri nasıl öğreteceklerine dair pedagojik bilgiye de sahip olmaları gerektiği şeklinde ifadelerle de yer vermiştir.

Mesleğini yapmakta olan öğretmenlerin genel ve özel alan yeterlikleri belirlenerek öğretmenlerimizin OTMG kapsamında kendilerine sunulmuş bireysel ve meslekî gelişim planını yeterlik kriterleri ışığında doldurmaları, kendisini eksik gördükleri yeterlikleri belirlemeleri, hizmet içi eğitim programlarının planlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Tsedenbal (2023) yapmış olduğu çalışmada Türkiye’nin 2017-2023 “Öğretmen Strateji Belgesi” raporunda öğretmenlikle ilgili meslekî becerilerinin geliştirilmesinin yalnızca üniversitelerde alınmış olan hizmet öncesi eğitimlerle kısıtlı kalmayıp yaşam boyunca devam etmekte olan bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin yalnızca lisans eğitimlerinde edindikleri yeteneklerle uzun yıllar süresince mesleklerini devam ettirmelerinin kısıtlayıcı olabileceği konusuna ise özellikle vurgu yapılmıştır. Bu sebeple öğretmenlerin sürekli meslekî gelişimi birçok ülkede öğretmen yetiştirmenin ana unsuru hâline gelmiştir.

Stratejik planlardan elde edilen sonuçlara göre Türkiye’deki öğretmenlerin meslekî gelişimini desteklemek amacı ile birçok önemli girişim ve politikanın yürürlüğe konulduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda bütün öğretmenlerde olması gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsayan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" çalışması tamamlanmış ve yürürlüğe girmiştir.

Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri belirlenmekte ve bu yeterlikler doğrultusunda öğretmenlerin meslekî gelişimine dair OTMG yaygınlaştırılmaktadır. Bu yeterlikler öğretmenlerin yetiştirilme politikasının belirlenmesinde, öğretmenlerin hizmet öncesindeki eğitim ve hizmet içi eğitimlerinde, seçimlerinde, iş başarma durumlarında ve performans değerlendirilmesinde, kendini tanıma ve kariyer gelişiminde kullanılmaktadır.

Öğretmenlerin özel kuruluşlar ve üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde düzenlenmekte olan eğitim faaliyetlerine katılımları desteklenmekte, alınan sertifika ve belgeler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilmektedir. İnternet teknolojilerinden yararlanılarak çevrimiçi topluluklar oluşturulmakta ve öğretmenlerin alan öğretimi konusunda bir araya gelmeleri sağlanmaktadır. Bölgesel veya ulusal çapta meslekî gelişim sağlamak amacı ile öğretmenlerin bir araya getirilmesi desteklenmektedir.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin meslekî gelişimlerini devamlı destekleyebilmek amacı ile üniversiteler ve STK'ler ile iş birliği yapılarak eğitimler düzenlenmektedir. Meslekî gelişim programları, bölgenin, okulun ve öğretmenin gereksinimlerine uygun şekilde belirlenmektedir. Öğretmen yetiştirme sisteminin tekrar yapılandırılması bağlamında, öğretmenlerin meslekî gelişiminde yeni yaklaşımları kapsayan meslekî uygulamalarla bütünleştirilmiş bir model geliştirilmekte ve Öğretmenlik Kariyer Sistemi yeniden yapılandırılmaktadır. Türk Eğitim Sendikası (2010) da Millî Eğitim Bakanlığı'nın, personeller için hizmet içi eğitimler sağlamak için düzenlemiş olduğu etkinliklerin Bakanlık merkez ve taşra teşkilâtlarının yanı sıra YÖK, Üniversiteler, TİKA, TODAİE, diğer kamu kurum ve kuruluşları, STK'ler ve yabancı kültür merkezlerinin iş birliği ve katkıları ile gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır.

Millî Eğitim Şûralarında elde edilen sonuçlara göre öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özel yeterliklerin belirlenmesi ve öğretmenlerin bu yeterliklere uygun olarak hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin eksik kalan yönlerinin tamamlanması için özel yeterliklerin belirlenmesinin büyük önem taşıdığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin internet teknolojilerinden faydalanarak çevrimiçi topluluklar oluşturmaları ve bölgesel veya ulusal çapta meslekî gelişimlerini sağlamak amacı ile bir araya getirilmeleri teşvik edilecektir. Öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin desteklenmesi amacı ile üniversiteler ve STK'ler ile iş birliği yapılarak eğitim programları düzenlenecektir. MEB ile üniversiteler arasında iş birliği yapılarak öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenecek ve öğretmen adaylarının uygulama becerilerini geliştirecek eğitimler verilecektir. Okul temelli meslekî gelişim modelleri yaygınlaştırılacak ve bu modeller danışman öğretmen (mentorluk) sistemi ile desteklenecektir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekî gelişimleri için okul tabanlı mentorluk

programlarının uygulanması vurgusu vardır. Son olarak öğretmenlerin meslekî gelişimlerinde kullanmak üzere meslekî gelişim ödeneği oluşturulması gerektiği ve her okul için yöneticilerin ve öğretmenlerin meslekî gelişimlerine katkıda bulunmak amacı ile yıllık belli bir bütçe ayrılmalıdır sonucuna yer verilmiştir.

Can (2019) yapmış olduğu çalışmada; Öğretmen Strateji Belgesi, Millî Eğitim Şûrası ve stratejik planlar şeklindeki yasal düzenlemelerden öğretmen yeterliklerinin ihtiyaçların dikkate alınıp yenilenmesi, öğretmen yeterlik alanlarına göre kariyer gelişiminin sağlanması, meslekî gelişimlerinin ekonomik olarak desteklenmesi, öğretmen yetiştirme politikalarının yeterliklere göre uygulanması, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlamaya yönelik OTMG Modelinin yaygınlaştırılması, öğretmen yetiştirme politikalarının öğretmenlere ilişkin eğitim faaliyetleri ve performans değerlendirmelerinde yeterlik alanlarının esas alınması gerektiğine ilişkin hedeflere ulaşıldığını belirtmiştir.

Cumhurbaşkanlığı yıllık programlarından elde edilen sonuçlara göre öğretmenler ve okul yöneticilerinin bireysel ve meslekî gelişimleri uzaktan eğitim faaliyetleri ile desteklenecektir. Bu yaklaşım öğretmenlerin daha derinlemesine bilgi ve beceri kazanmasını sağlayarak öğretmenlik mesleğinin kalitesini artırmasına destek olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin meslekî gelişimleri lisansüstü düzeyde desteklenecek ve bu amaç doğrultusunda “Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı” açılacaktır. Öğretmenlerin kişisel gelişim ve meslekî gelişimlerine katkıda bulunabilecek içerikler de kullanıma hazır hâle getirilecektir. Güncellenmiş olan hizmet içi eğitim içerikleri, meslekî gelişim sertifika programları şeklinde uygulanacak ve bu programların çeşitlendirilmesi sağlanacaktır. Ayrıca Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı olan yurtlarda meslekî gelişime yönelik kurslar ve kariyer planlama konferansları gerçekleştirilecektir. Bu düzenlemelerin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sürekli gelişimini destekleyerek eğitim kalitesini yükseltmeyi amaçlamakta olduğu düşünülmektedir.

Kalkınma planlarından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin meslekî gelişimini desteklemek amacı ile kapsamlı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu doğrultuda aday öğretmenlerin yetiştirilmesi programları, meslekî gelişim programları, pedagojik formasyon eğitimleri ve kariyer basamaklarında yükselmelere yönelik eğitimlerin düzenlenmesi amacı ile bir Öğretmen Akademisi kurulacaktır. Bu akademi, öğretmenlerin meslekî gelişiminde hem nitelik hem de niceliği artırmak için önemli bir yer edinecektir. Öğretmenlerin meslekî gelişimlerini desteklemek amacıyla meslekî gelişim toplulukları, OTMG ve öğretmen ve yönetici hareketlilik programları şeklinde yeni yaklaşımlar uygulanacaktır. Bu yaklaşımlar iş birliklerine dayalı, planlı olma, erişilebilirlik, sürdürülebilirlik ve izlenebilirlik gibi özelliklere sahip olup meslekî uygulamalarla bütünleşmiş model çerçevesinde

düzenlenecektir. Bu model, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin hizmet içi eğitimler ve diğer faaliyetlerle sürekli desteklenmesini sağlayacaktır.

Can (2019) yapmış olduğu çalışmada kalkınma planına göre ülkemizdeki teknolojik dönüşümlerin gerektirmiş olduğu nitelik ve iş yapabilme biçimine uygun meslekî eğitim ve kurumsal yapılanmanın sağlanmasına ihtiyaç olduğu şeklinde bir ifadeye yer vermiştir. Ayrıca bu planlarda eğitime ilişkin politika ve tedbirlerin yer aldığı başlık kapsamında, öğretmen ve okul yöneticilerinin motivasyonlarının ve meslekî gelişimlerinin artırılması, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün güçlendirilmesi ve öğretmenlik meslek kanununun çıkarılmasına yönelik hedefler belirlenmiştir. Bu plan çerçevesinde öğretmen ve yöneticilerin hizmet içi eğitim içeriklerinin güncel ihtiyaçlara bağlı olarak yenileneceği ifade edilmektedir şeklinde bilgilere ulaşılmıştır.

Faaliyet raporlarından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleğe kabulünden önceki eğitim hayatından başlanılarak mesleğe kabul, meslekî gelişim ve kariyer gelişimi şeklinde bütün aşamaları tekrar yapılandırılmakta ve bu süreçler ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli olarak yenilenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin meslekî gelişim eğitimlerini alıp çeşitli içeriklere ulaşım sağlayabilecekleri ÖBA geliştirilmiş ve kesintisiz hizmet vermesi sağlanmıştır. ÖBA, öğretmenlerin dijital ortamda sürekli olarak gelişimlerini sürdürmelerine olanak tanıyan bir platform olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin meslekî gelişimleri ihtiyaç analizleri ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın politika ve öncelikleri doğrultusunda planlanmakta ve yürütülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin meslekî bilgi ve becerilerini artırmak, yeni dijital teknolojilerin kullanımını öğretmek ve eğitimde kullanılan yeni yöntemler konusunda bilgilendirmek amacı ile çeşitli eğitimler düzenlenmiştir. Hizmet içi eğitim faaliyetleri çerçevesinde öğretmen ve yönetici hareketlilik programları, OTMG programları ve MGT'ler gibi yeni yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu programlar öğretmenlerin ve yöneticilerin meslekî bilgi ve becerilerini artırmak amacı ile düzenlenmektedir. Aday öğretmenlerin meslekî ve bireysel bilgilerinin ve becerilerinin artırılması amacı ile çeşitli etkinlikler, hizmet içi eğitimler ve meslekî gelişim uygulamaları düzenlenmektedir. Bu süreç aday öğretmenlerin daha donanımlı ve yetkin bir şekilde mesleğe başlamalarını sağlamaktadır. Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlik mesleği özel bir ihtisas alanı şeklinde tanımlanmış ve öğretmenlerin meslek öncesi aldığı eğitimler, mesleğe girmeleri ve meslekteki ilerleme durumları yasal dayanağa bağlanmıştır. Ayrıca uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik gibi kariyer basamaklarında ilerlemek isteyen öğretmenlere yeni unvanlar ve özlük hakları tanınmıştır.

Bütçe raporlarından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yeterlikleri devamlı geliştirilecek ve gereken yeterliklerin kazandırılması amacı ile hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde etkili yöntemler uygulanacaktır. Öğretmenlerin hizmet

öncesinde yetiştirilmesi, mesleğe başlamaları, meslekî gelişimleri ve öğretmenlik mesleğinin algı ve statüsünün güçlendirilmesine ilişkin Öğretmen Strateji Belgesi hazırlanmıştır. Öğretmen yeterliklerinin geliştirilebilmesi için Okul Temelli Meslekî Gelişim Kılavuzu projesi; bütün öğretmenlerde olması gereken bilgileri, becerileri ve tutumları içeren 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergelerinden oluşmakta olan kapsamlı bir çalışma olarak tamamlanmıştır. Öğretmenlerin meslekî gelişimlerini desteklemek amacı ile Okul Temelli Meslekî Gelişim Kılavuzu oluşturulmuştur. Bu kılavuz öğretmenlerin kendisinin meslekî gelişim ihtiyaçlarını belirlemelerine, bireysel meslekî gelişim planlarını hazırlamalarına ve uygulama süreçlerini izlemelerine yönelik olarak ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında pilot olarak uygulanmıştır. 2011-2012 öğretim yılından beri uzaktan eğitim yaklaşımı ile hizmet içi eğitimler başlatılmıştır ancak yüz yüze eğitimler de devam etmektedir. Yükseköğretim kurumları ile iş birliği içinde bilimsel toplantılar düzenlenerek öğretmenlerin meslekî gelişimlerine destek olunmaktadır. Fatih Projesi Bilişim Teknolojilerinin ve İnternet'in Bilinçli, Güvenli Kullanımı Semineri ile öğretmenlere bilişim teknolojilerini ve interneti bilinçli kullanma konusunda rehberlik edilmesi amaçlanmaktadır. Bu seminerler Bakanlık ile Telekomünikasyon İletişim Başkanlığı (TİB) iş birliği ile yürütülmektedir. Bektaş ve Kablan (2023) çalışmasında uzaktan eğitim yaklaşımı ile öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin desteklenebileceğine vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim yaklaşımını tercih etmelerindeki başlıca sebeplerin iş yoğunlukları, özel hayat faktörü, motivasyon kayıpları ve öz disiplinin yetersizliği vb. unsurlardan oluştuğu sonucuna ulaşmışlardır. Görüldüğü üzere incelenen yasal düzenlemelerde elde edilen sonuçların birbirleriyle benzerlik göstermiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Araştırmanın bulguları dikkate alındığında, öğretmenlerin istek ve ihtiyaçları dikkate alınarak meslekî gelişimlerini sağlayabilmek amacıyla eğitimler planlanabilir. Eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının hizmet öncesi aldığı eğitimlerin nitelikleri ve kapsamları geliştirilebilir. Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetleri farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılarak çeşitlendirilebilir. Bu eğitimler yüz yüze olabileceği gibi çevrimiçi şekilde de yürütülebilecek şekilde düzenlenebilir. Araştırma sadece 56 yasal metinle sınırlandırılmıştır daha kapsamlı ve farklı sonuçlara ulaşabilmek için farklı yasal metinler dâhil edilerek kapsam genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Aktay, S. ve Keskin, S. (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (51), Ö395-Ö407.
- Atal, D. ve Sancar, R. (2020). Öğretmenlerin meslekî gelişimlerine odaklanan araştırmalar ne söylüyor?. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 166-186.
- Aydın, M. (1987). Bir hizmet içi eğitim olarak denetim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 241-249.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2007). Matematik öğretmen adayları tarafından benimsenen öğretmen modeli hakkında bazı ipuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 22-31.
- Başaran, Y. (2019). *Öğretmenlerin meslekî gelişim faaliyetlerine katılımları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Bayirli, A. (2022). Eğitim programı lideri olarak Anadolu lisesi okul müdürlerinin öğretmenlerin meslekî gelişimine etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1634-1655.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik meslekî gelişim programlarının karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş, H. ve Kablan, Z (2023). Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen meslekî gelişim faaliyetlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 1-22.
- Büyükgöze Kavas, A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 13-21.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). *Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları: TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/10142823_TALIS_RA_PORU-.pdf, web adresinden 21.07.2024 tarihinde erişildi.
- Demir, E. ve Demir, M. (2021). Türkiye'de öğretmenlerin meslekî gelişim ve eğitim sistemine etkileri. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 2-5.

- Duramaz, G. (2015). *Yöneticinin, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinde ekonomik ve sosyal katkıları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durmuş, E. (2013). *Öğretmenlerin meslekî gelişimine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Erdaş, E. (2015). *Bilimin doğasının öğretiminde öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin süreç boyunca desteklenmesi: Bir meslekî gelişim programı modeli*, [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gökkyer, N. (2012). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(196), 124-141.
- Gül, K. (2007). *Okul yöneticilerinin öğretmenlerin meslekî gelişimlerine katkılarının belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gül, İ. ve Köse, H.S. (2021). Aday öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi eğitim ile kişisel meslekî yetkinliklerinin incelenmesi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, 1(49), 447-466.
- Güner, P. ve Akyüz, D. (2017). Ders imcesi meslekî gelişim modeli: öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 428-452.
- Işık, A., Ciltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili meslekî gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(Özel Sayı), 41-56.
- İnceler, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin meslekî gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Kızılkant, A. (2011). *İlköğretim okullarında yapılan denetim etkinliklerinin öğretmenlerin meslekî gelişimleri üzerine katkısı*. [Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaptıkları meslekî seminer çalışmalarının değerlendirilmesi*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *Okul temelli meslekî gelişim kılavuzu*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf, web adresinden 27.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Meslekî gelişim faaliyetleri yazısı*. Meslekî Gelişimi Destekleme Dairesi Başkanlığı. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf, web adresinden 27.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf, web adresinden 27.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Millî Eğitim Bakanlığı personeli hizmet içi eğitim yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 31775).
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 14574). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>, web adresinden 12.04.2024 tarihinde erişildi.
- Odabaşı, H. F. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2007). Öğretmenlerin meslekî gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*. Bakü, Azerbaycan.
- Özdemir, L. (2021). Türkiye’de hizmet içi eğitim süreci ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin nedenleri ile uygulamada karşılaşılan sorunlar hakkında literatür taraması. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 495-523.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2014). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Özkan, B. U. (2023). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman yöntemi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2001). *21. yy’ın eşliğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Seferoğlu, S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi meslekî gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, (149), 12-18.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve meslekî gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (58), 40-45.
- Şahin Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimindeki önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 165-174.

- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 235–250.
- TEDMEM. (2024). *Öğretmenlik mesleği kanunu teklifine ilişkin görüş ve değerlendirmeler*.
<https://tedmem.org/storage/writes/July2024/a7hHRyAZQKq6dKR8mY8v.pdf>, web adresinden 21.07.2024 tarihinde erişildi.
- Tortop, N. ve İsbir, E.G. (1986). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Türk Eğitim Sendikası. (2010). 18. Millî eğitim şûrası çalışma raporu. <https://turkegitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2021/10/180-pdf.pdf>, web adresinden 20.04.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Tsedenbal, K. (2023). *Öğretmenlerin meslekî gelişim süreci: Türkiye ve Moğolistan'ın karşılaştırmalı incelemesi*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188- 201.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504. Doi:10.46928/iticusbe.956111
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 503-522.

2. Bölüm

Okul Öncesi Eğitimde Okul Dışı Öğrenme ve Okul Dışı Öğrenme Ortamları¹

Berfin DEMİRCİ²
Ertuğ CAN³

¹ Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanan tezsiz yüksek lisans tez projesinden üretilmiş olup, 18 Ekim 2024'de İstanbul'da düzenlenen Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, berfindemircii@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-2391-5329>

³ Prof. Dr., Kırklareli Üniversitesi, ertugcan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0885-9042>

Okul öncesi eğitim kademesi, çocukların temel becerilerini geliştirdikleri ve dünyayı keşfettikleri kritik bir aşama olarak kabul edilir. Milli Eğitim Temel Kanunu'na (1973) göre, “okul öncesi eğitim zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini içermekte ve bu eğitim isteğe bağlı olarak sunulmaktadır”.

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a), Millî Eğitim'in genel hedefleri ve temel ilkelerine uygun olarak; bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimi destekleyerek çocuklara iyi alışkanlıklar kazandırmak, toplumsal hayata adaptasyonlarını desteklemek, ilkokula hazırlık süreçlerine yardımcı olmak, dezavantajlı çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı sunmak, çocukların Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde konuşmalarını sağlamak, şeklinde sıralanmaktadır.

0-6 yaş arası kapsayan okul öncesi eğitim yılları özellikle çocukların, ilköğretime başlayınca kadar geçirdikleri birçok kritik dönemi içermektedir. Bu dönem, çocukların gelişim hızlarının oldukça yüksek olması, kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır (Başal, 2013). Okul öncesi dönemde, çocuklar sadece okulda değil, aynı zamanda aileleriyle, arkadaşlarıyla ve çevreyle etkileşim içindedirler. Bu etkileşimler, çocukların okul dışı öğrenme olanaklarından faydalanmalarına katkı sağlamaktadır. Okul dışı öğrenme, derslerdeki konuların öğrenme sürecinde doğal ortamlarında edinilmesi olup, informal öğrenmenin bireylerin kendi ilgi ve tercihlerine dayalı olarak gerçekleşen öğrenme özelliklerini kapsamaktadır (Şimşek, 2022). Okul dışında gerçekleştirilen öğrenme faaliyetleri, sınıf içinde gerçekleştirilen formal eğitimden bağımsız olarak değerlendirilemez; aksine, derslerin alternatif bir işleniş biçimini temsil etmektedir (Şen, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2024a) yayınladığı yeni Okul Öncesi Eğitim Programı'nda etkinlik türlerinde ilk defa “Okul Dışı Öğrenme Etkinliği” yer almıştır. Yeni yayımlanan Okul Öncesi Programı'na (MEB, 2024a) göre, “Okul dışı öğrenme, sınıf içerisinde uygulanması zor ya da imkânı olmayan etkinlikleri destekleyen ve çocukların müfredat dâhilinde kazanımlara ulaşmalarına olanak sağlayan en verimli stratejilerden biridir. Bu bağlamda planlaması dikkatlice yapılan okul dışı öğrenme etkinlikleri, sadece geziler ya da açık alanda gerçekleştirilen etkinlikler ile sınırlı değildir.

Okul dışı öğrenme etkinliklerinde okul dışı çevreden seçilmiş her ortam potansiyel bir eğitim yeridir, sınıf dışında yapılan her türlü etkinliği kapsar. Okul dışı öğrenme alanları, okulun sınırlarının ötesinde gerçekleşen okulun dünyaya açılan kapıları olarak nitelendirilir.

Çocuğun kazanım sağlayacağı okul dışındaki müzeler, bilim merkezleri, doğal yaşam alanları ve parklar okul dışındaki öğrenme ortamları olarak değerlendirilmektedir. Parklar, sokaklar ve yakınlardaki hastaneler, dijital

platformlar ve sanal ortamdaki turlar da açık alanlar olarak okul dışı öğrenme alanlarıdır. Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılacak etkinlik türleri arasında arazi çalışmaları, sosyal, kültürel ve bilimsel nitelikli farklı ortamlara yapılacak olan geziler, sanal gerçeklik uygulamaları, doğa ve çevre nitelikli eğitim, çevre kulübü faaliyetleri ve sosyal, kültürel ve bilimsel programlar yer almaktadır (MEB, 2024a). Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerde hem içerik hem de sosyal açıdan zengin anılar oluşturarak öğrenmeyi artırıcı etkiler sağlamaktadır (Şimşek, 2022). Okul öncesi dönemdeki çocuklar için, okul dışı öğrenme deneyimleri son derece önemlidir çünkü bu dönemdeki çocuklar, çevrelerini ve dünyayı anlama yolunda temel yeteneklerini geliştirirler. Bu ortamların değerlendirilmesi ve eğitim sürecinde işlevsel şekilde kullanılması öğretimin daha devamlı, kalıcı nitelikte ve eğlenceli olması açısından önem arz etmektedir.

Okul Öncesi Eğitimin Amacı ve Önemi

Okul öncesi eğitim çağı her çocuğun potansiyelini zirveye çıkarmak, başarılı ve sağlıklı bir birey olmasını sağlamak için kritik bir dönemdir. Bu dönemde verilen eğitim, sadece akademik anlamda değil, aynı zamanda iyi alışkanlıkların, sosyal becerilerin ve duygusal zekânın da temellerini atar.

Okul öncesi eğitiminin temel amacı; ilkokula başlama zamanından önce çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan bir bütün olarak gelişimini destekleyecek uygun bir ortamda eğitim vermektir. Uygun koşullarda fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi destekleyen okul öncesi eğitimin amaçlarından biri de çocuklarda iyi alışkanlıkların oluşturulmasıdır. Bireyin ebeveynlerinin kültürel ve sosyal durumu iyi olsa bile çocuğun okul öncesi eğitimdeki ihtiyaçlarını yerine getirmede aile tek başına yeterli olmayabilir. Aile üyelerinin çocuklarına gösterdiği ilgi, çocuğun temel ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılamayabilir. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların yaşlarına ve düzeylerine uygun deneyimler sunarak, bu dönemde görülen hızlı gelişim sürecinde gelişimlerini desteklemektedir (Başal, 2013). Çocuklar okul öncesi dönemde bilişsel, fiziksel ve duygusal yönden çok hızlı gelişirler ve gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşirler. Böylece çocuklar bu hızlı gelişim döneminde gerekli becerileri kazandıklarında hem kendi kapasitelerini en iyi şekilde kullanırlar hem de topluma faydalı ve üretken bireyler haline gelirler (Çelik ve Daşcan, 2017).

Okul öncesi dönem çocuğun çevresini keşfetmeye ve araştırıp anlamaya çalıştığı, çevresindeki varlıklarla iletişim kurma isteğinin olduğu, yaşadığı toplumun değerleri ve kültürel normlarına uygun davranış alışkanlıklarını öğrenmeye başladığı bir dönemdir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin sözcük dağarcıkları, dili anlayış ve kullanım becerileri okul öncesi eğitim almayan

öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir ve ilköğretime başladıklarında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin okul öncesi eğitim kurumlarına gitmeyen öğrencilere göre daha az uyum sorunu yaşadıkları belirlenmiştir (Başal, 2013).

Okul Öncesi Dönemde Çevrenin Önemi

Okul öncesi dönemdeki deneyim ve öğrenmeler, bireylerin gelecekteki kimlikleri açısından karakteri ve davranışları üzerinde kalıcı bir etki bırakır. Araştırmacılar, bu dönemde çevre bilgisi ve çevreye yönelik tutumun oluşma sürecine başladığını belirtmektedir. Okul öncesi dönemde kazandırılan çevre bilincinin ilerleyen yıllarda bireylerin çevreye karşı olumlu bakış açısı kurmasında önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Taşkın ve Şahin, 2008). Bu bağlamda, çocukların doğal keşif ve öğrenme eğilimleri, çevreleriyle etkileşimlerini de güçlendirir. Çocuğun ne kadar keşfedebileceği, neler öğrenebileceği ve çocukta olan ya da olması muhtemel hangi yetenekleri geliştirebileceği, yaşadığı çevrenin ne derece destekleyici olduğu ve çocuğa sunulan olanaklarla doğrudan ilişkilidir (Çelik ve Daşcan, 2017). Bu durum çevresel koşulların çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini daha da önemli hale getirir.

Çocukların erken dönemdeki gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda çevre eğitimi, çocukların soru sorma ve keşifte bulunma gibi davranışlarla bilişsel gelişimini desteklerken, aynı zamanda okul öncesi çağda fen eğitimine yönelik olumlu tutumlar oluşturulabilmektedir (Taşkın ve Şahin, 2008). Bu nedenle, doğa çocukların bilişsel ve fiziksel gelişimini teşvik eden kapısı ve penceresi olmayan özgür bir sınıf olarak nitelendirilen bir öğrenme ortamı olarak tanımlanabilir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Bahsedilen özellikleri sayesinde, doğa, çocukların öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamakta ve gelişimlerini desteklemektedir (Gülay, 2011).

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (MEB, 2024b) temel özellikleri incelendiğinde “*Günlük yaşam deneyimleriyle beraber yakın çevresinde bulunan fırsatların eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eder.*” başlığı altında, günlük yaşam deneyimlerinden yararlanmanın eğitim sürecini hem zenginleştirdiği hem de kolaylaştırdığı görülmektedir. Yakın çevre olanaklarının kullanılması materyallerin çeşitliliği ile ekonomik fayda sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenin yakın çevreyi dikkatlice gözlemesi ve tanınması ile çocuğun yaşam tecrübelerini iyi analiz etmesi ve izlemesi önemlidir. Programda çocuğun keşfederek öğrenmesi öncelik taşımaktadır. Çocuğun öğrenme sürecine aktif katılım göstermesi ile öğrendiklerini farklı nitelikteki durumlara aktarması ve yeni durumlarda uygulayabilmesi önemlidir.

Bireylerin, çiçek dikme, hayvanları beslemek gibi doğayla doğrudan etkileşime girmesine içinde olmalarının yanı sıra doğaya öylece bakmak bile kişileri rahatlatıp iç huzurunu dengelemesini sağlayabilmektedir (Gülay, 2011).

Okul Dışı Öğrenme ve Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Bugün okulların mimarisi, çevre düzenlemesi ve öğretim programları, çocuklara doğa ve çevre bilinci kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Bu eksiklikler, çocukların kalıcı olumsuzluklar yaşamasına neden olabilir. (Atasoy, 2015). Ivan Illich (2006) “Okulsuz Toplum” adlı eserinde yaşamın en iyi okul dışında öğrenileceğini vurgulamış ve öğrencilerin kazandıkları bilgilerin önemli bir bölümünün, okul dışındaki ortamlarda elde edildiğini ifade etmiştir.

Okul dışı öğrenme etkinliği, öğrencinin öğrenme sürecinde merkezde olduğu bir anlayışla, eğitim ortamına aktif katılımlarını sağlamayı, deneyim sağlamaya yönelik öğrenmeyi, öğrenme sürecinde elde edilen bilgilerin kalıcı hâle gelmesini ve öğrenilenlerin günlük yaşamla bağlantısını kurmayı hedeflemektedir. Okul dışı öğrenme etkinlikleri, okulda kazanımı sağlanan bilgilerin çocukların farklı ortamlardaki somut deneyimlerle pekiştirerek daha iyi anlamalarını sağlar. (MEB, 2024a). Okul dışı öğrenme ortamları, sınıf merkezinde deneyimi sağlamayacak öğrenme öğretme süreçlerine özgü fırsatlar sunar ve bireylerin günlük hayatlarındaki öğrenme süreçleri ile formal eğitimleri arasında bağlantılar kurabilen ortamlar olarak tanımlanabilir (Tatar ve Bağrıyanık, 2012).

Okul dışı öğrenme faaliyetleri okul dışında gerçekleştirilen tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Bu durum, her yerin bir eğitim ortamı olarak değerlendirilebileceği anlamına gelir. Okul dışı öğrenme ortamları, okulun sınırlarının ötesine geçerek, “*okulun dünyaya açılan kapısı*” olarak tanımlanmaktadır. Dijital platformlar ve sanal geziler de okul dışı öğrenme ortamlarına dâhil edilebilir (MEB, 2024b). Bu bağlamda, okul dışı öğrenmenin ve ortamların kapsamı ve önemi daha da belirginleşmektedir.

Okul öncesi eğitimin okul dışı öğrenme etkinliklerinde kullanılan alanlar arasında, müzeler, doğa tarihi ve bilim ve teknoloji müzeleri, çeşitli bitkilerin ve ağaçların bulunduğu botanik alanları ve hayvanat bahçeleri, planetaryumlar, meteoroloji istasyonları, su arıtma tesisleri, barajlar, sanayi kuruluşları ve resmî kurumlar yer almaktadır. Ayrıca, sanal ortamda bulunan artırılmış gerçeklik uygulamaları, çevre eğitimleri ve çevre kulüpleri etkinlikleri, sportif faaliyetleri, sosyal, kültürel ve bilimsel programlar ile yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen yerel uygulamalar da bu çerçevede ele alınmaktadır (MEB, 2024b). Millî Eğitim Bakanlığı’nın yayınlamış olduğu okul dışı öğrenme ortamları incelendiğinde, İl Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından her eğitim kademesi için okulların bulunduğu bölgeye özgü hazırlanmış okul dışı öğrenme ortamlarını içeren kılavuzlar bulunmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı okul dışı öğrenme ortamları kılavuzunda okul dışı öğrenme ortamlarını; tescilli özel müzelerle birlikte devlet kurumlarına ait tüm müzeler, kamu kurumları bünyesindeki bilim ve sanat merkezleri, Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından belirlenmiş tarihi ve kültürel alanlar, edebiyat müze kütüphaneleri ile kamu kurumları bünyesindeki kütüphaneler, doğal sit alanları ve ören yerleri, teknoparklar,

ziyarete açık halde olan endüstriyel kuruluşlar, üniversiteler ve millî, tematik park ve bahçeleri şeklinde sıralamıştır (MEB, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirttiği bu okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin teorik bilgilerini pratikte yaparak yaşayarak pekiştirmelerine ve deneyimleri doğrultusunda gerçek hayatta uygulamalar yapmalarına olanak tanımaktadır. Bu nedenle bu ortamlar eğitim sürecinde çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir.

Okul dışı öğrenme, öğrencilerin eğitim süreçlerini destekleyen ve zenginleştiren eğitim programlarında yeni bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreç, çocukların bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirerek daha kalıcı bir öğrenme elde etmelerini olanak sağlamak ve çocukların bütüncül gelişimine önemli katkılar sunmaktadır. Dolayısıyla, okul dışı öğrenme etkinlikleri, okul öncesi eğitim öğretim sürecinin önemli bir unsuru olarak görülmelidir.

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaları incelemektir. Bu araştırmanın problem cümlesi okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların özellikleri nelerdir? şeklinde ifade edilmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalarda;

- 1) Hangi amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir?
- 2) Hangi konulara yer verilmiştir?
- 3) Hangi yöntemler kullanılmıştır?
- 4) Hangi örneklem grupları/çalışma grupları tercih edilmiştir?
- 5) Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
- 6) Hangi sonuçlara ulaşılmıştır?
- 7) Hangi öneriler geliştirilmiştir?

8) Ele alınan konuların/okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi eğitim yönetmeliği/yasal düzenlemeler ile ilişkisi nasıldır?

Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının önemi giderek artmaktadır. Bu araştırma, okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimine olan etkilerini derinlemesine anlamak ve bu alandaki araştırmaları sentezlemek amacıyla önemlidir. Bu araştırmanın sonuçları, okul öncesindeki okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılan çalışmanın sonuçlarına dayanarak okul öncesi eğitim uygulayıcılarına, politika yapıcılarına ve araştırmacılara okul dışı öğrenme ortamlarının önemini anlamada rehberlik edebilir ve araştırmacılar için önemli bir kaynak oluşturabilir.

Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu araştırma, okul öncesi alanında yapılan okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili mevcut araştırmaları kapsamlı bir şekilde incelemeyi ve yorumlamayı amaçlamaktadır. Araştırmada bu doğrultuda nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Doküman analizi, nitel araştırma yöntemlerinde yaygın olarak kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntemde, metin ve görseller gibi çeşitli türde dokümanlar sistematik bir şekilde incelenerek analiz edilir. Amaç, dokümanların içeriğinden anlamlar çıkarmak, kalıpları ve temaları belirlemek ve araştırma sorusuna yanıt bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Karasar'a (2005) göre doküman analizi, belli bir amaca yönelik olarak kaynakların bulunması, okunması, not alınması ve değerlendirme süreçlerini içermektedir.

Doküman ve analiz kelimeleri incelendiğinde Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2022) doküman sözcüğü "belge", analiz kelimesi ise "çözümleme" anlamını taşır.

Doküman analizi, uygun dokümanları bulma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, kodlamada sistematiklik oluşturma ve verileri analiz etme şeklinde bazı aşamalardan oluşmaktadır (Forster, 1994; aktaran Sak vd., 2021; Merriam, 2009; aktaran Sak vd., 2021). Bu araştırmada da bu aşamalar takip edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda doğrudan gözlem veya görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla yapılan araştırma problemiyle alakalı yazılı ve görsel materyaller de araştırmada incelenebilir. Araştırmacı ihtiyaç duyduğu veriye görüşme ve gözlem yapmadan ulaşabilir (Turgut, 2014.) Araştırmanın verileri, Ulusal Tez Merkezi'ndeki tezler ile TR Dizin üzerinden görüntülenen makalelerden toplanmıştır. Tez ve makaleler doküman analizine alınırken yıl sınırlaması olmadan tümü alınmıştır. Araştırmada 33'ü yüksek lisans ve 4'ü doktora olmak üzere 37 tez çalışması, 23 makale ve 4 yönetmelik olmak üzere toplamda 64 çalışma doküman analizine alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi belirli amaçların tanımlanması, kavramların açıklanması, analiz birimlerinin seçimi, konuya ilişkin verilerin yerinin belirlenmesi, mantıksal yapıyı geliştirilmesi, kodlama kategorilerinin belirlenmesi, sayım, yorumlama ve sonuçların yazılması aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014).

Verilerin analizi sonucunda 8 tema, 63 alt tema ve 140 kod elde edilmiştir. Yüksek lisans tez çalışmaları *YL1, YL2, YL3...YL33* olarak; doktora tez çalışmaları *M1, M2, M3...M23*; Yönetmelikler ise *Y1, Y2, Y3 ve Y4* şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bilimsel araştırmaların yapıldığı her alanda sonuçların güvenilirliği ve geçerliliği büyük bir önem taşımaktadır (LeCompte ve Goetz, 1982; aktaran Arslan, 2022). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlilik için inanırlık, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği ön plana çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırma verileri geçerlik ve güvenirliliği kabul edilmiş olan Ulusal Tez Merkezi ve TR Dizinde yer alan çalışmalardır. Araştırmanın güvenirliliğini arttırmak için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Öncelikle doküman analizi sürecinde belirli bir sistematik yaklaşım belirlenmiş olup sürecin her aşaması ayrıntılı bir şekilde belgelenmiştir. Araştırma bulguları ve sonuçları alan uzmanlarıyla paylaşılmış ve geri bildirimler alınmıştır. Uzman görüşleri araştırmanın güvenirliliğini arttırmaya yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Hangi amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir?” şeklinde ifade edilmiş ve bulgular Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Amaçlara İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Amaçlar	Okul Dışı Öğrenme Ortamları	Dış Mekân Ortamlarının İncelenmesi	14
		Müze Ortamlarının İncelenmesi	2
	Algı ve Tutumların İncelenmesi	Okul Dışı Öğrenme Ortamlarıyla İlgili Algı ve Tutumların İncelenmesi	4
		Dış Mekân ile İlgili Algı ve Tutumların İncelenmesi	1
		Alan Gezileri ile İlgili Algı ve Tutumların İncelenmesi	1
	Katılımcı Görüşlerinin İncelenmesi	Okul Dışı Öğrenme Ortamlarıyla İlgili Katılımcı Görüşlerinin İncelenmesi	10
		Görüşlerinin İncelenmesi	
		Dış Mekân ile İlgili Katılımcı Görüşlerinin İncelenmesi	9
		Müzeler ile İlgili Katılımcı Görüşlerinin İncelenmesi	6
		Alan Gezileri ile İlgili Katılımcı Görüşlerinin İncelenmesi	4
	Gelişime Olan Katkının İncelenmesi	Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Bütüncül Gelişimine Etkisinin İncelenmesi	12
		Yapılan Etkinliklerin Öğretmenlerin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi	7
	Ölçme Aracı Geliştirilmesi	Ölçek Geliştirilmesi	2

Tablo 1 incelendiğinde, en çok katılımcı görüşlerinin incelenmesi (f=29) amacına ilişkin çalışmalar olduğu görülmektedir. Katılımcı görüşlerinin incelenmesi dışında okul dışı öğrenme ortamları (f=16), algı ve tutumlar (f=6), gelişime olan katkı (f=19) ve ölçme aracı geliştirme (f=2) amacına ilişkin yapılmış çalışmalar olduğu görülmektedir. Katılımcıların görüşlerini incelemeyi amaçlayan çalışmalarda ise okul dışı öğrenme ortamları (f=10), dış mekân (f=9), müzeler (f=6) ve alan gezilerine (f=4) ilişkin görüşler bildirilmesi amaçlanmıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarını incelemeyi amaçlayan çalışmalarda ise dış mekân ortamlarını incelemeyi amaçlayan çalışmalar (f=14) müze ortamlarını incelemeyi amaçlayan çalışmalardan (f=2) daha fazladır. Algı ve tutumları inceleme amacını içeren çalışmalarda ise okul dışı öğrenme ortamları (f=4) ile ilgili algı ve tutumları incelemeyi amaçlayan çalışmaların sayısı daha fazladır. Dış mekân ve alan gezileri ile ilgili algı ve tutumları incelemeyi amaçlayan çalışmaların sayısı eşittir (f=1). Gelişime olan katkıların incelenmesinin amaçlandığı çalışmalarda öğrencilerin bütüncül gelişimine etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmalar (f=12) öğretmenlerin gelişimine etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmalardan (f=7) daha fazladır. Ölçme aracı geliştirilmesi amacını içeren çalışmalarda ise ölçek geliştirmesi (f=2) amacına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Hangi konulara yer verilmiştir?” şeklinde ifade edilmiş ve bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Konulara İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt tema	f
Konular	Gelişim Alanları	13
	Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Düşünceler	12
	Dış Mekân	12
	Açık Alan Etkinlikleri	11
	Müze Eğitimi	8
	Hizmet Öncesinde Okul Dışı Öğrenme Ortamı	4
	Alan Gezileri	4
	Aile Katılımı	1
	Program Önerisi	1

Tablo 2 incelendiğinde konulara ilişkin çalışmalarda en çok gelişim alanlarını (f=13) konu edinen çalışmalar olduğu görülmektedir. Sırasıyla bakıldığında dış mekân ve okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik düşünceleri konu edinen eşit çalışma olduğu (f=12), açık alan etkinlikleri (f=11), müze eğitimi (f=8), hizmet öncesinde okul dışı öğrenme ortamı ve alan gezileri (f=4) konulu çalışma olduğu

görülmektedir. En az aile katılımı (f=1) ve program önerisi (f=1) konulu çalışmalar incelenmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmının üçüncü alt problemi “Hangi yöntemler kullanılmıştır?” şeklinde ifade edilmiş ve bulgular Tablo 3’de sunulmuştur:

Tablo 3. Yöntemlere İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	f
Yöntemler	Nitel Araştırma	34
	Karma Araştırma	15
	Nicel Araştırma	11
	Toplam	60

Tablo 3 incelendiğinde yapılan araştırmalarda en çok nitel (f=34) ve karma yöntemlerin (f=15) kullanıldığı, en az kullanılan yöntemin ise nicel yöntem (f=11) olduğu görülmektedir. Tez çalışmalarında en çok kullanılan araştırma yönteminin nitel yöntem (f=19) ve karma yöntem (f=10) olduğu görülmektedir. Tezlerde en az kullanılan yöntem nicel yöntem (f=8) olarak karşımıza çıkmaktadır. Makalelerde en çok kullanılan araştırma yönteminin nitel yöntem (f=15) ve karma yöntem (f= 5) kullanıldığı görülmektedir. Makalelerde en az kullanılan yöntem nicel yöntem (f=3) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmalarda nitel araştırma kapsamında, betimsel araştırma, durum çalışması, fenomenoloji, eylem araştırması, temel nitel araştırma, tarama, deneysel desen, doküman analizi ve yapılandırılmış gözlem deseni kullanılmıştır. Çalışmalarda en fazla durum çalışması (f=14) ve fenomenoloji (f=7) deseni kullanılmıştır.

Araştırmalarda, nicel araştırma desenlerinden en fazla kullanılan desen tarama modelidir (f=6). Tarama modelinden sonra en fazla kullanılan desen deneysel modeldir (f=4). Deseni belirtilmeyen bir (f=1) çalışma mevcuttur.

Araştırmalarda en fazla tercih edilen karma araştırma yöntemlerinden sıralı açılımlı karma desendir (f=4). Deseni belirtilmemiş (f=4) çalışmalar da karşımıza çıkmaktadır. Açıklayıcı tasarım desende yapılan (f=2) çalışmalar vardır. En az tercih edilen karma desenler ise birleştirici, tarama, derinlemesine betimleme, zenginleştirilmiş desen ve iç içe karma desendir (f=1).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmının dördüncü alt problemi “Hangi örneklem grupları/çalışma grupları tercih edilmiştir?” şeklinde ifade edilmiş ve bulgular Tablo 4’de sunulmuştur:

Tablo 4. Örneklem Gruplarına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Örneklem Grupları	Öğretmen Adayı	3. Sınıf	2
		4. Sınıf	3
	Öğrenci	36-48 Ay	2
		48-60 Ay	3
		60-72 Ay	14
	Öğretmen	Okul Öncesi Öğretmeni	31
		Sınıf Öğretmeni	3
	Doküman	Makale	1
		Etkinlik	1
	Veli		9
	Okul Yöneticisi	Müdür	5
	Alan Uzmanı	Üniversite Akademik Personeli	2
		Okul Dışı Öğrenme Ortamları Yetkilileri	1
	Okul	Okul Ortamı	5
	Okul Dışı Öğrenme Ortamları	Müze	1

Tablo 4 incelendiğinde çalışmalarda örneklem grubu olarak en çok öğretmenlerin (f=34) seçildiği görülmektedir. Öğretmenleri örneklem olarak alan çalışmalardan çoğunluğu (f=24) tez çalışması, (f=10) tanesi ise makale çalışmasıdır. İncelenen çalışmalarda öğretmen örneklem olarak seçen tez çalışması makalelerden fazladır. Öğretmenler arasında en çok okul öncesi öğretmenleriyle (f=31) çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarını örneklem olarak alan (f=5) çalışma vardır. 3.sınıf öğretmen adaylarını örneklem olarak alan (f=2) çalışma vardır. 4.sınıf öğretmen adayları örneklemini oluşturan (f=3) çalışma vardır. Araştırmalarda öğretmen adayları arasında örneklem grubu en çok 4.sınıf öğretmen adayları arasından belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda öğrencilerin (f=19) araştırmada örneklem olarak yer verildiği görülmektedir. Öğrenciler arasında en çok 60-72 ay öğrencileriyle (f=14) çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda örneklem grubu doküman olan (f=2) çalışma vardır. Makale ve etkinlik olarak ayrılan doküman örneklem grubundaki çalışma sayıları aynıdır (f=1). Araştırmalarda velilerin (f=9), okul yönetiminin (f=5), okul ortamının (f=5), okul dışı öğrenme ortamlarının (f=1) çalışmada örneklem olarak seçildiği görülmektedir. Alan uzmanlarının örneklem olarak alındığı (f=3) çalışma bulunmaktadır. Alan uzmanları arasında en çok üniversite akademik personeliyle (f=2) çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim uzmanlarıyla yapılan (f=1) çalışma vardır. Araştırmalarda, örnekleme öğretmen olan araştırmalardaki örneklem sayıları incelendiğinde, en fazla okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni tercih edilmiştir. Çalışmalarda kadınlar erkeklerden daha fazla oranda yer almıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?” şeklinde ifade edilmiş ve bulgular Tablo 5’de sunulmuştur:

Tablo 5. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Veri Toplama Araçları	Form	Görüşme Formu	37
		Bilgi Formu	19
		Gözlem Formu	14
		Değerlendirme Formu	7
		Okul Bahçesi Uygulamaları Alan Tarama Formu (Obatf)	1
	Ölçek		15
	Kontrol Listesi		6
	Doküman	Günlük Planlar	3
		Sosyal Medya Paylaşımları	1
		Resimler	2
		Müze Uygulanan Etkinlikler ve Diyaloglar	1
		Dış Mekân Fotoğrafları	2
		Gözlem Defterleri	1
		Araştırmacı Günlüğü	1
	Görsel Materyal	Video ve Ses Kayıtları	1
	Anket		8
	Test	Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi	1
		Bilimsel Süreç Becerileri Testi	1
	Çoklu veri toplama yöntemi	Karma Yöntem	1

Tablo 5’de çalışmalardaki kullanılan veri toplama araçları verilmiştir. İncelenen çalışmalardaki veri toplama araçları form, ölçek, kontrol listesi, doküman, anket, görsel materyal, test ve çoklu veri toplama yöntemi olarak kategorilere ayrılmıştır. Çalışmalarda veri toplama aracı olarak en fazla görüşme formu (f=37) kullanılmıştır. En az tercih edilen veri toplama araçları test (f=2) ve çoklu veri toplama yöntemidir (f=1).

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Hangi sonuçlara ulaşılmıştır?” şeklinde ifade edilmiş ve bulgular Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 18. Sonuçlara İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	
Sonuçlar	Öğrenciye Katkıları	Öğrenme ve Gelişim Alanlarını Olumlu Etkilemesi	31	
		Gerçek Yaşam ile Öğrenmeler Arasında Bağlantı Kurulması	10	
		Çocukların Bahçe Etkinliklerinden Zevk Alması	5	
		Aktif Katılım	3	
		Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Kullanılması	1	
	Okul Öğrenme Ortamları	Dışı	Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Yetersiz Görülmesi	12
			Okul dışı öğrenme Ortamlarının Yeterli Olması	4
			Çeşitli Okul Dışı Ortamlarının Kullanılması	5
			Bahçelerin Daha Donanımlı Olması	4
			Okul Dışı Ortamlarında Yeterli Zaman Geçirilmemesi	2
			Dış Mekânları Kullanma Tercihinde Artış Olması	1
	Planlama		Planlamaların Ortamlara Yapılan Ziyaretleri Daha Etkili Kılması	3
			Belli Bir Plan Dâhilinde Gerçekleştirilmeyen Etkinliklerin Gelişim Alanlarına Katkı Sağlamaması	3
			Uygun Hava Şartlarında Tercih Edilmesi	2
			Günlük Planda Yer Verilmesi	2
	Okul Öğrenme Ortamını Belirleme	Dışı	Ortam Belirlenirken Kazanımlara ve Belirli Gün ve Haftalara Uygun Alanların Seçilmesi	3
			Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Seçerken Güvenli Ulaşımın Kolay Olduğu Alanları Seçme	2
	Okul Eğitim Programı	Öncesi	Programın Yetersiz Olması	7
			Program Geliştirme Çalışmalarının Yapılması	3
	Öğretmen		Yaşanan Kazalara İlk Müdahale Edenlerin Öğretmen Olması	1
			Hizmet İçi Kurslar ile Desteklenme	4
Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öz Yeterliklerinin Yüksek Olması			3	
Bilgi Düzeylerinin Yetersiz Olması			6	
Bilgi Düzeyinin Yeterli Olması			2	
Aday Öğretmen				Okul Dışı Öğrenme Alanlarına İlişkin Bilgi Düzeylerini Artırmaya İhtiyaç Duyulması
Uygulanan Etkinlikler		Okul Dışı Öğrenme Ortamları Konusunda Yeterli Bilgiye Sahip Olması	1	
		Okul Dışı Öğrenme Ortamlarıyla İlgili Derslerin Okul Öncesi Öğretmenliği Programında Zorunlu Olarak Yer Alması	1	
		Çeşitli Gelişim Alanlarına Uygun Etkinlerinin Uygulanması	3	
		İzin Süreci Engelleri	1	
Uygulamadaki Sorunlar		Tehlikeli ve Riskli Durumlar	8	

	Sınıf Kontrolünü Sağlama	7
	Ulaşım Sorunları	2
	Hava Şartları	5
	Uygun Ortamın Bulunmaması	4
	Ekonomik Sebepler	3
	Yardımcı Personel Eksikliği	1
		10
	Okul İdaresi ve Velilerden Destek Alınmaması	
	Pandemi	1
İş Birliği	Paydaşların Birbirini Desteklemesi	10
Yapılan Çalışmalar	DeneySEL Çalışmalarda Azalma Görülmesi	1
	Karma Araştırma Modeli ile Yapılan Çalışmalarda Artış Görülmesi	1
	Geçerli ve Güvenilir Bir Ölçek Aracı Olması	1

Tablo 6’da incelenen çalışmalarda elde edilen sonuçlar verilmiştir. Çalışmalardaki sonuçlar incelendiğinde öğrenciye katkıları (f=50) ve uygulamadaki sorunlar (f=42) başlıkları en fazla görülen sonuçlar arasındadır. Öğrenciye katkıları alt temasına bakıldığında öğrenme ve gelişim alanlarını olumlu etkilemesi (f=31) en fazla görülen sonuçtur. Uygulamadaki sorunlar açısından bakıldığında incelenen çalışmalarda okul idaresi ve velilerden destek alınmaması (f=10) en fazla görülen sonuçlar arasında yer alır. Okul dışı öğrenme ortamlarının yetersiz görülmesi (f=12) okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan çalışmalar alt temasında yer alan en yüksek sonuçtur. Planlama (f=10) alt teması ile ilgili incelenen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında planlamaların ortamlara yapılan ziyaretleri daha etkili kılması (f=3) ve belli bir plan dâhilinde gerçekleştirilmeyen etkinliklerin gelişim alanlarına katkı sağlamaması (f=3) en fazla görülen sonuçlar arasında görülmektedir. Öğretmen (f=16) alt teması ile ilgili incelenen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında en çok ulaşılan sonuç öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yetersiz olmasıdır (f=6). Okul öncesi eğitim programına yönelik (f=10) alt temasında incelenen çalışmalara bakıldığında en fazla programın yetersiz görülmesi (f=7) sonucuna varılmıştır. İş birliği alt teması ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında en fazla paydaşların birbirilerini desteklemesi (f=10) sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen çalışmalarda en az elde edilen sonuçlar aday öğretmen (f=4), uygulanan etkinlikler (f=3) ve yapılan çalışmalar (f=3) alt temasındadır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Hangi öneriler geliştirilmiştir?” şeklinde ifade edilmiş ve bulgular Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. Önerilere İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Öneriler	Farkındalık	Kitle İletişim Araçlarının Kullanılması	3
	Yaratma	Okul Web Sitelerinde Paylaşımlar Yapılması	1
	Okul Öncesi Eğitim	Programda Okul Dışı Öğrenme Ortamları Etkinliklerine Yer Verilmesi	22
	Programının Geliştirilmesi	Okul Öncesi Eğitim Programlarında Gün İçerisinde Bahçe Kullanılmasını Zorunlu Hale Getirilmesi	2
	Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Geliştirilmesi	Okul Bahçelerinin Geliştirilmesi	19
		Müze Ortamlarının Geliştirilmesi	7
		Açık Alan Planlamasında Paydaşların Önerilerinin Alınması	6
	Öğretmen ve paydaşların iş birliği	Öğretmenlere Hizmet İçi Eğitim Verilmesi	31
		Öğretmen ve Yöneticilere Hizmet İçi Eğitim Verilmesi	4
		Okul Dışı Öğrenme Ortamı Yetkililerine Hizmet İçi Eğitim Verilmesi	5
		Meslektaşlar Arası Deneyim Paylaşımı Yapılması	3
		Öğretmenlere Yönelik Farkındalık Çalışmalarının Yapılması	4
		Yardımcı Personel ve Öğretmenlere İlk Yardım Eğitimi Verilmesi	1
		Okul İdaresi, Öğretmen ve Veli İş Birliğinin Gerçekleştirilmesi	17
		Paydaşlara Bilgilendirici Seminer ve Etkinlikler Düzenlenmesi	21
		Ailelerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Ziyaretlerinin Teşvik Edilmesi	5
	Öğretmen yetiştirme	Öğretmen Adaylarına Okul Dışı Öğrenme Ortamları Dersleri Verilmesi	19
		Müze Eğitimcileri Yetiştiren Bölümlerin Artırılması ve Yaygınlaştırılması	2
		Öğretmen Adaylarına Bilinç ve Deneyim Kazandırılması	10
		Üniversitelerin Seminer, Çalıştay, Kurs Vs. Düzenlenmesi	3
		Okul Dışı Öğrenme Ortamlarıyla İlgili Yüksek Lisans Programlarının Eklenmesi	3
	Öğrenciler	Çocukların Planlama Sürecine Katılması	2
		Mevsime Uygun Kıyafetlerin Hazırda Bulunması	4
		Çocukların Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Tasarım Sürecine Dâhil Edilmesi	5
		Gidilecek Okul Dışı Öğrenme Ortamının Kazanımlara Uygun Olması	3
		Çocukların Deneyimlerinin Değerlendirilmesi	3
		Özel Eğitim Öğrencilerine Yönelik Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	4

	Çocukların Ortamdaki Görevlilerle İletişimde Olma Durumunun Desteklenmesi	2
Öğretim Süreci	Farklı Kazanımlar ve Öğretim Yöntem Teknikleriyle Desteklenmesi	9
	Öğretim Sürecine Entegre Edilmesi	16
	Planlama Yapılması	6
	Sınıf İçi ve Bahçe Etkinliklerinin Birbirini Tamamlar Nitelikte Olması	3
	Öğretmenlerin Okul Dışı Etkinlik Türlerini Çeşitlendirmesi	7
	Yapılan Araştırmaların Geliştirilmesi	Değişik Yöntem ve Örneklemin Kullanılması
	Veri Toplama Aracı Geliştirilmesi	2
İlgili Birimlerin Çalışmaları Yapması	Hizmet İçi Eğitim Programlarının Oluşturulması	4
	Müze ve Paydaşların İş Birliğinin Yaygınlaştırılması	4
	Politika Yapıcıların ve Okul Yönetiminin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Program Düzenlemeleri Yapması ve Etkinlikleri Desteklemesi	28
	Prosedürlerin Kolaylaştırılması	4
	Denetimlerin Sıklaştırılması	4
	Personel Sayısında İyileştirmeler Yapılması	9
	Anaokulu Dışında Okul Öncesi Eğitim Verilen Kurumların Anasınıfı Eğitimlerine Son Verilmesi	1
	Okul Yöneticilerinin Alan Mezunu Kişilerden Seçilmesi	1

Tablo 7 incelendiğinde incelenen çalışmalarda yapılan önerilere bakıldığında en çok yapılan araştırmaların geliştirilmesinde değişik yöntem ve örneklemin kullanılması (f=41) ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. İncelenen çalışmalarda çoğunlukla programda okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerine yer verilmesi (f=22) okul bahçelerinin geliştirilmesi (f=19), öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi (f=31), okul idaresi, öğretmen ve veli iş birliğinin gerçekleştirilmesi (f=17) paydaşlara bilgilendirici seminer ve etkinlikler düzenlenmesi (f=21) öğretmen adaylarına okul dışı öğrenme ortamları dersleri verilmesi (f=19) öğretim sürecine entegre edilmesi (f=16) politika yapıcıların ve okul yönetiminin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik program düzenlemeleri yapması ve etkinlikleri desteklemesine (f=28) ilişkin öneriler yapılmıştır. En az okul yöneticilerinin alan mezunu kişilerden seçilmesi, anaokulu dışında okul öncesi eğitim verilen kurumların anasınıfı eğitimlerine son verilmesi, öğretmenlere ve yardımcı personellere ilkyardım eğitimi verilmesi ve okul web sitelerinde paylaşımlar yapılması önerisinde bulunulmuştur (f=1). İncelenen çalışmalardan M9 kodlu araştırmada öneriye yer verilmediğinden tabloya eklenmemiştir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Ele alınan konuların/okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi eğitim yönetmeliği/yasal düzenlemeler ile ilişkisi nasıldır?” şeklinde ifade edilmiş ve bulgular Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8. Ele Alınan Konuların/Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Okul Öncesi Eğitim Yönetmeliği/Yasal Düzenlemelere İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Ele alınan konuların/okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi eğitim yönetmeliği/yasal düzenlemeler ile ilişkisi	Okul bahçesi	Güvenlik Tedbirleri	2
		Bahçe Alanına Yönelik Belirlenmiş Standartlar	3
		Çocuklara Uygun Materyallerin Bulundurulması	2
		Gelişim Alanlarına Uygun Düzenlemeler Yapılması	2
	Okul dışı öğrenme faaliyetleri	Yapılan Çalışmalara İlişkin Belgelerin Elektronik Ortamda Tutulması	1
		Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Eğitim Sürecinde Kullanılması	1
		Gezilere Katılım Sağlayacak Kişilerin Belirlenmesi	1
		Güvenlik Önlemleri	2
		Kurum Yönetimine Düşen Sorumluluklar	1

Tablo 8 incelendiğinde incelenen çalışmalarda yer alan konuların/okul dışı öğrenme ortamlarının yönetmeliklerde incelenen konulara ilişkin iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Okul bahçesi (f=9) ile ilgili düzenlemelerin okul dışı öğrenme faaliyetleri (f=6) ile ilgili düzenlemelerden daha fazla olduğu görülmektedir. Yönetmeliklerde bahçe alanına yönelik belirlenmiş standartlar (f=3) daha fazladır. Okul bahçesine yönelik güvenlik tedbirleri, çocuklara uygun materyallerin bulundurulması ve gelişim alanlarına uygun düzenlemelerin yapılmasıyla ilgili maddeler aynı sıklıktadır (f=2). Okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik okul öncesi kapsamındaki yönetmeliklere bakıldığında güvenlik önlemlerinden bahsedildiği maddeler diğer başlıklardan daha fazladır (f=2). Yapılan çalışmaların ilişkin belgelerin elektronik ortamda tutulması, okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim sürecinde kullanılması, gezilere katılım sağlayacak kişilerin belirlenmesi ve kurum yönetimine düşen sorumlulukların belirlendiği yönetmeliklerin sayısı eşit sayıdadır (f=1).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Birinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, yapılan çalışmalarda en çok katılımcıların görüşlerinin incelenmesi ile ilgili çalışmaların yapılması amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada okul dışı öğrenme ortamları, dış mekân, müzeler

ve alan gezileri ile ilgili katılımcı görüşleri incelenmiştir. Alan yazında da katılımcıların okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçlayan çalışmalar vardır. Dere ve Çiftçi (2022) yaptıkları araştırmada okul dışı öğrenme ortamlarının pedagojik katkıları ile ilgili öğretmen görüşlerini incelerken ve Şeker ve Savaş (2023) okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Umur Erkuş ve Taşdemir (2024) okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ile okul dışı öğrenme pratikleriyle ilgili görüşlerini incelemiştir. Su (2022) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitimde müzelerin etkin kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Alan yazında yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili katılımcı görüşlerinin incelenmesi öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine nasıl ve ne kadar katkıda bulunduğunu anlamak için önemlidir. Bu görüşler, öğrenme etkinliklerinin etkili oluşunu değerlendirmek, öğrenci motivasyonunu ve ilgisini artıracak planlar geliştirmek ve gelecekteki programları iyileştirmek için değerli geri bildirimler sağlar. Algı ve tutumların incelendiği ve ölçme aracı geliştirme amacıyla yapılan çalışmaların sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

İkinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, konular bağlamında en çok gelişim alanlarının incelenmesi ve okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik düşünceleri konu alan çalışmalara ulaşılmıştır. Alan yazında yapılan araştırmaların konu başlıklarına bakıldığında gelişim alanlarına ilişkin benzer konu alanlarını içeren çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Karslı ve Kurt, 2022; Yıldırım Polat ve Gürsoy, 2023). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik düşünceleri konu alan araştırmalarda ise Öner ve Ercan (2023) erken çocukluk döneminde okul dışı öğrenme ortamı olarak bilim merkezlerine yönelik deneyim ve düşünceleri incelemiştir. Ocak ve Korkmaz (2018) ise yaptıkları araştırmada okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik öğretmen düşüncelerini incelemiştir. Alan yazında yapılan bu araştırmalar, ikinci alt problemde varılan sonuç açısından bakıldığında okul dışı öğrenme ortamlarının eğitime katkısını anlamak ve bu katkıyı artırmak açısından önemlidir. Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin farklı ve zengin deneyimler edinmelerini sağlar, bu da öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirir. Ayrıca, bu tür ortamlar, öğrencilerin motivasyonunu artırır ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirir. Yapılan bu araştırma sonucunda aile katılımı ve program konulu yapılan araştırmaların diğer konu başlıklarıyla kıyaslandığında daha az oluşu dikkat çekmektedir. Çocukların gelişiminin temel basamağında yer alan ailelerin eğitim sürecine katılımı önemli bir husustur. Okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme ortamlarında aile katılımını konu alan çalışmaların artırılması ile konu alanında

bilinçlendirme sağlanarak okul öncesi eğitim çağındaki çocuğa daha fazla yarar sağlanabilir. Eğitim programlarını konu edinen çalışmaların az olması okul öncesi eğitim kademesinin gelişmesini ve ülkemizde bu kademeye ilişkin önemin ortaya çıkmasını olumsuz yönde etkiler. Okul öncesi eğitim programlarının çeşitlenmesi ve incelenen konu alanında genişletilmesi, çocukların ilgi alanlarına ve öğrenme tarzlarına daha uygun ortamlar sağlayarak daha kapsamlı bir öğrenme deneyimi sunabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, çalışmalarda en çok nitel araştırma yönteminin, ikinci olarak karma yöntemin kullanıldığı görülmektedir. En az kullanılan yöntem ise nicel araştırma yöntemidir. Yıldırım Polat ve Gürsoy (2023) da yaptıkları araştırma sonucunda benzer olarak en fazla nitel yöntem en az ise nicel yöntem kullanıldığı sonucuna varmıştır. Yapılan bu araştırma sonucunda, okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme ortamlarında incelenen çalışmalarda nitel araştırmaların kullanılma oranının yüksek olmasının sebebi, bu tür araştırmaların, öğrencilerin ve diğer eğitim sürecinde bulunan paydaşların doğal ortamlardaki davranışlarını, etkileşimlerini ve öğrenme süreçlerini derinlemesine incelemeye olanak tanınması olabilir. Okul öncesi kademesinde okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme ortamlarını konu edinen bu çalışmada kullanılan nitel araştırma desenlerinden en fazla durum çalışması, karma araştırma desenlerinden sıralı açımlayıcı desen, nicel araştırma desenlerinden ise en fazla tarama çalışması olduğu görülmüştür. Saraç (2017) okul dışı öğrenme ortamları alanında yaptığı içerik çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden en fazla durum çalışması nicel araştırma yöntemlerinden ise tarama çalışması kullanıldığı sonucuna varmıştır. Araştırma sonucunda bu çalışmaya benzer sonuca ulaşılmıştır. Aynı zamanda, araştırma sonucunda nicel yöntemlerin diğer yöntemlere göre daha az kullanıldığı görülmüştür. Nicel yöntemler, geniş örneklemeler üzerinden yapılan ölçüm ve analizlerle genelleme yapma olanağı sağlar. Bu yöntem, eğitim alanında daha kapsamlı ve derinlemesine bilgiye ulaşmaya olanak tanır, araştırma sonuçlarının daha kesin ve geniş bir açıdan değerlendirilmesine imkân sağladığından nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmaların yapılması, yapılan çalışmaların daha kapsamlı ve güvenilir olmasını sağlayabilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, seçilen örneklem grubu olarak en fazla öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Gezer ve Can (2023) yaptığı meta-analiz çalışmasında örneklem gruplarında en çok öğretmen, öğretmen adayı, öğrenci olarak seçildiği görülmektedir. Yapılan çalışma araştırmanın sonucuyla

benzerlik göstermektedir. Alan yazında yapılan diğer araştırmalarda örneklem grubu öğrenci olan çalışmalar daha fazla olsa da ikinci en fazla kullanılan örneklem grubunun öğretmen olduğu görülmüştür (Saraç, 2017; Karlı ve Kurt, 2022; Şahin ve Asal Özkan, 2023). Örneklem olarak öğretmenlerin diğer örneklem gruplarına göre fazla tercih edilmiş olması okulda eğitimi aktaran temel kişi olmasından kaynaklanıyor olabilir. Örneklem grupları karşılaştırıldığında öğretmen adayları ve alan uzmanlarının örneklem olarak kullanıldığı çalışmaların sayısı diğer örneklem gruplarına göre daha azdır. Araştırma sonucunda en az kullanılan örneklem grubu okul dışı öğrenme ortamlarını inceleyen çalışmalardır. Çeşitli örneklem gruplarının kullanıldığı çalışmaların yapılması konu kapsamındaki çalışmaların daha kapsamlı olmasını sağlayabilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda veri toplama araçlarının kullanımı çeşitlilik göstermektedir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda veri toplama araçları olarak form, ölçek, kontrol listesi, doküman, anket, görsel materyal, test ve çoklu veri toplama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda veri toplama araçlarında en çok form kullanıldığı görülmüştür. Alan yazında yapılan çalışmalarda benzer sonuca varılmıştır (Saraç, 2017; Karlı ve Kurt, 2022). Formların içeriğinde ise en çok görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan çalışmalara bakıldığında örneklem grubu olarak öğretmenlerin fazlaca tercih edilmesinden dolayı görüşme formunun daha fazla tercih edilmiş olması olasıdır. Veri toplama araçlarının çoğaltılması araştırmaları çeşitli verilere ulaşılması ve doğru sonuçlar alınması açasından önemli olduğundan dolayı veri toplama araçlarının çeşitlilik gösterdiği çalışmalar yapılması alan yazına katkı sağlayacaktır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Altıncı alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, çalışmalarda en çok öğrenme ve gelişim alanlarını olumlu etkilemesi sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda çoğunlukla okul idaresi ve velilerden destek alınamaması, okul dışı öğrenme ortamlarının yetersiz görülmesi, planlamaların ortamlara yapılan ziyaretleri daha etkili kılması, belli bir plan dâhilinde gerçekleştirilmeyen etkinliklerin gelişim alanlarına katkı sağlamaması, bütçe eksikliği, güvenlik kaygıları öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yetersiz olması, programın yetersiz görülmesi ve paydaşların birbirilerini desteklemesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yıldırım ve Efendioğlu (2023) öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik gezi düzenleme kaygıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırma sonucunda, gezi

düzenleme konusunda öz yeterlik eksikliği, bürokratik kaygılar ve güvenlik endişeleri nedeniyle okul dışına gezi düzenlemekten kaçındıklarını ortaya koymuşlardır. Alkan ve Bülbül (2024) araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin başarıları üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak olumlu bir etkisi olduğunu ve bu etkinliklerin öğrencinin sosyal duygusal gelişimini desteklediğini belirttiklerini ortaya koymuşlardır. Kubat (2018) çalışmasında, okul dışı öğrenme ortamlarının avantajları arasında yaparak-yaşayarak öğrenme ve deneyim kazanma, dezavantajları arasında ise yasal prosedürlerin zorluğu olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçları alan yazındaki çalışmalarla benzerlik taşımaktadır. Özellikle, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenme ve gelişim üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmekle birlikte, bu tür etkinliklerin uygulanmasında çeşitli zorluklar yaşandığı anlaşılmaktadır. Araştırma sonucunda, okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlama, destek eksikliği, bütçe kısıtlamaları ve güvenlik kaygıları gibi faktörlerden olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Alan yazındaki çalışmaların sonuçlarıyla uyumlu olarak, okul dışı öğrenme ortamlarının etkin ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için bu ortamlarda iyileştirme ve geliştirme çalışmaları yapılması, öğretmenlere ve paydaşlara eğitim verilmesi, paydaşların birbirini desteklemesi ve politika yapıcıların mevcut engellerin aşılması için bütçe sağlanması ve destek göstermesi gerekmektedir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yedinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, çoğunlukla yapılan araştırmaların geliştirilmesinde değişik yöntem ve örneklemin kullanılması ile ilgili öneride bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre çoğunlukla programda okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerine yer verilmesi, kitle iletişim araçlarının kullanılması, okul bahçelerinin geliştirilmesi, okul idaresi, öğretmen ve veli iş birliğinin gerçekleştirilmesi, paydaşlara bilgilendirici seminer ve etkinlikler düzenlenmesi, öğretmen adaylarına okul dışı öğrenme ortamları dersleri verilmesi, okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğretim sürecine entegre edilmesi, politika yapıcıların ve okul yönetiminin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik program düzenlemeleri yapması ve etkinlikleri desteklemesi önerilerine ulaşılmıştır. Alkan ve Bülbül (2024) yaptıkları çalışmada okul dışı öğrenme etkinliklerinin ilgili eğitim programları ile ilişkisinin artırılması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, etkinlik sürecinde konuya hâkim yardımcı personeller görevlendirilmesi, bakanlık tarafından ödeneklerle desteklenmesi ve ölçeği geliştirme çalışmaları yapılması gibi önerilere ulaşılmıştır. Bu öneriler, araştırmada elde edilen sonuçlarla uyumludur ve okul dışı öğrenme etkinliklerinin etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayabilir. Bakioğlu ve Karamustafaoğlu (2020) yaptıkları çalışmada öğretim programlarında okul dışı ortamlara daha çok yer

verilmesi, okul dışı ortamlarda öğrencilerin daha fazla bulunmasının sağlanması, gidilecek yer hakkında öğrencilere bilgi verilmesi, öğrencilerin Okul dışı öğrenme ortamlarında bulunan rehberler ile daha çok etkileşimde bulunulması sağlanması ve kamu spotu reklamlarına, okullarda pano çalışmalarına yer verilmesi gibi önerilere ulaşılmıştır. Bu öneriler de araştırmada elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir ve okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim sürecine daha fazla entegre edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Gezer ve Can (2023) çalışmalarında, okul dışı öğrenmenin ilerlemesi için daha fazla araştırma yapılması, okul dışı öğrenme kültürünün güçlendirilmesi, bütçe ayrılması ve ilgili prosedürlerin kolaylaştırılması, yapılacak etkinliklerin programda zorunlu olarak yer alması, önerilerine ulaşılmıştır. Bütçe ayrılması ve prosedürlerin kolaylaştırılması, öğretmenlerin ve okulların bu tür etkinlikleri daha sık ve etkili bir şekilde düzenlemesine olanak sağlayacaktır. Okul öncesi eğitim programlarında bu tür etkinliklerin zorunlu olarak yer alması, erken yaşta başlayan zengin öğrenme deneyimlerinin çocukların gelişimine olan katkısını artıracaktır. Okul öncesi dönemde çocukların merak ve keşfetme isteğini desteklemek, bu tür öğrenme ortamlarının etkin kullanımıyla mümkün olabilir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, ele alınan konuların/okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi eğitim yönetmeliği/yasal düzenlemeler ile ilişkisine bakıldığında ilgili yönetmeliklerde okul bahçesi ve okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin düzenlemelerin olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda okul bahçesi ile ilgili düzenlemelerin okul dışı öğrenme faaliyetleri ile ilgili düzenlemelerden daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç okul öncesi eğitim yönetmeliklerinde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik düzenlemelerin daha fazla olması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. MEB (2018) 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde temel eğitim kademesinde, okulların çevresindeki okul dışı öğrenme ortamlarıyla etkileşimlerinin artırılması ve öğrencilerin çevrelerindeki öğrenme ortamlarına hem ders içi hem de ders dışı faaliyetlerde önem verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu belge, okul dışı öğrenme fırsatlarının eğitim sürecine entegre edilmesi gerektiğini ve öğrencilerin de çevresindeki öğrenme kaynaklarından daha fazla yararlanabileceklerini ortaya koymaktadır. Ancak, bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için uygun politikaların ve destekleyici düzenlemelerin yapılması, okul dışı öğrenme ortamlarının etkin bir şekilde kullanılması açısından kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim yönetmeliklerinde düzenlemelerin gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Yönetmeliklerde yapılacak düzenlemeler, okul dışı öğrenme fırsatlarının daha etkin bir şekilde sunulmasına ve çocukların bu tür ortamlardan daha fazla yararlanmasına olanak tanyabilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme alanları hakkında bilgi sahibi olması ve okul dışı öğrenme ortamlarını eğitim öğretim süreçlerinde aktif bir şekilde kullanmaları konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenebilir. Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin araştırmaların çeşitlendirilmesi ve derinleştirilmesi, özellikle nicel araştırma yöntemlerinin daha fazla kullanılması, okul dışı öğrenme ortamlarının etkilerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirebilir ve genelleme yapma olanağı sağlayabilir. Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılacak çalışmalarda farklı örneklem grupları seçilebilir. Ayrıca, veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi, elde edilen verilerin kapsamlı ve güvenilir olmasını sağlar. Çeşitli veri toplama araçlarının kullanılması, araştırma bulgularının doğruluğunu artırır ve daha geniş bir perspektif sunar. Bu sebeple bu alanda yapılacak olan araştırmalarda veri toplama araçları çeşitlendirilebilir.

Okul öncesi eğitim yönetmeliklerinde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik düzenlemeler yapılabilir. Bu düzenlemeler, okul dışı öğrenme fırsatlarının daha etkin bir şekilde sunulmasını ve çocukların bu ortamlarından daha fazla yararlanmasını sağlar. Millî Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik yeterli desteği sağlaması ve etkinliklerin düzenlenmesinde ortaya çıkan zorlukları aşmaları için bütçe ayırması önerilebilir.

İncelenen çalışmalarda okul bahçesi ve müze çerçevesinde çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Okul öncesi dönemdeki okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin çalışmalar yapılması okul öncesinde okul dışı öğrenme kültürünün artmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Alkan, D., & Bülbül, T. (2024). Okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanılmasında okul yöneticilerinin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 534-551.
- Anlıak Ş., & Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-407.
- Atasoy, E. (2015). *İnsan-doğa etkileşimi ve çevre için eğitim*. Sentez yayıncılık.
- Bakioğlu, B., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 80-94.
- Başal, H. A. (2013). *Okul öncesi eğitime giriş*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çelik, N., & Daşcan, Ö. (2017). *Son değişikliklerle okul öncesi eğitimi programı ve etkinlik kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dere, F., & Çifçi, T. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının pedagojik katkılarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(4), 681-695.
- Gezer, A., & Can, E. (2023). Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan araştırmaların incelenmesi. Kıral, B. (Ed.), *Eğitimde mükemmellik arayışı 2023* içinde (ss 89-109). İzmir: Duvar Yayınları.
- Gülay, H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: Yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(3), 240-245.
- Illich, I. (2006). *Okulsuz toplum*. C. Öner (Çev.). İstanbul: Oda Yayınları
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karslı, G., & Kurt, M. (2022). 2012-2021 yılları arası Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamları konulu araştırmaların incelenmesi: Doküman analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, (92), 86-104.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135.
- MEB. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB. Erişim Adresi: https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf

- MEB. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim Adresi: https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/118732/mod_resource/content/0/13.hafta%20%28mebkilavuz%29.pdf
- MEB. (2024a). *Güncellenen okul öncesi eğitim programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim Adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- MEB. (2024b). *Okul öncesi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim Adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf>
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- Ocak, İ., & Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 18-38.
- Öner, D., & Ercan, Z. G. (2023). Erken çocukluk eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları olarak bilim merkezleri: Öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Müze Eğitimi Dergisi*, 5(Cumhuriyetin 100. Yılında Türkiye'de Müzecilik ve Müze Eğitimi" Özel Sayısı), 78-90.
- Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Su, Y. (2022). Okul öncesi eğitimde müzelerin etkin kullanımı. *Journal of Sustainable Education Studies*, 3(2), 97-110.
- Şahin, A., & Asal Özkan, R. (2023). 2010-2022 yılları arasında okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 70-81.
- Şeker, P. T., & Savaş, Ö. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 64-83.
- Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir?. Şen, A. İ. (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss 2-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, C. L. (2022). Okul dışı öğrenme. Şimşek, C. L. (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 1-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Taşkın, Ö., & Şahin, B. (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 1-12.

- Tatar, N. & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 882-896.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2022). *Genel Açıklamalı Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Turgut, Y. (2014). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: Nicel ve nitel. Tanrıöğen, A. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 193-247). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Yıldırım, N. T., & Efendioğlu, A. (2023). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemeye yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1-26.
- Yıldırım Polat, S. N., & Gürsoy, G. (2023). Fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamına ilişkin yapılan tezlerin sistematik derlemesi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-20.

3. Bölüm

Akıllı Öğrenme Ortamları

Selin YILDIZ¹
Fikriye KIRBAĞ ZENGİN²
Raşit ZENGİN³

¹ Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı. slnylddz@gmail.com ORCID No: 0000-0001-8134-0864

² Prof. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü. fzenjin@firat.edu.tr ORCID No: 0000-0002-0547-8746

³ Prof. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü. rzenjin@firat.edu.tr ORCID No: 0000-0002-1624-6406

GİRİŞ

Hızlı gelişen teknoloji bütün alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermektedir. Yeni teknolojik gelişmeler ile öğretim ve öğrenme süreçleri gelişmektedir. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojileri eğitimde yaygın olarak kullanılmaktadır. Tabletler, etkileşimli beyaz tahtalar, robotlar ve programlanabilir tahtalar popülerlik kazanmıştır. Ayrıca, çevrimiçi öğrenme platformları, özellikle COVID-19 salgınının getirdiği zorluklar ışığında vazgeçilmez hale gelerek eğitimin bütün kademelerinde kullanılmıştır. Günümüzde, öğretmenler eğitim içeriği oluşturmak için çok çeşitli çevrimiçi araçlara erişmekte ve öğrenciler ise, bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış çevrimiçi öğrenme ortamlarında tamamen kişiselleştirilmiş öğrenme yollarından faydalanabilmektedir. Sınıflar ve okullar da nesnelere interneti cihazları kullanılarak toplanan verilerin entegrasyonundan, yapay zeka ve makine öğrenimi kullanılarak analiz edilmesinden faydalanabilir (Figuroa ve ark., 2024). Dijital, uyarlanabilir cihazlar ve yazılımlardan yararlanarak oluşturulan akıllı sınıflar sayesinde daha iyi ve daha hızlı öğrenmenin teşvik edilmesi sağlanmaktadır (Koper, 2014). Bu ortamlarda teknoloji öğrencilerden, öğretmenlerden ve ortamdan bilgi toplayıp işleyerek öğretim ve öğrenme süreçlerinin kalitesini iyileştirmeye yardımcı olur (Palau ve Mogas, 2019). Bu bölüm; akıllı eğitim, akıllı eğitimin çerçevesi, akıllı öğrenme, akıllı öğrenme ortamları, akıllı okullar ve akıllı sınıflar hakkında bilgiler içermektedir.

Akıllı Eğitim

Günümüzde e-öğrenmenin ilerlemesi, yeni pedagojik teknikler ve yaklaşımlar, "akıllı eğitim" olarak adlandırılan yeni bir eğitim eğiliminin oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Bu eğilim, çeşitli bilgi ve iletişim teknolojilerinin aktif kullanımı yoluyla farklı mesleki beceriler, yeterlilikler ve bilgi edinmek için olağanüstü fırsatlar sunmaktadır. Bu nedenle, çağdaş bilgi ve iletişim teknolojiler eğitim alanında muazzam bir etkiye sahiptir (Tikhomirov ve ark.,2015).

Akıllı eğitimin ilk ve en önemli boyutu, eğitim çıktıları boyutudur. Bu boyut çok önemlidir çünkü çağdaş sosyal ve bilgi bağlamında her iyi eğitimli kişi için birçok yeni ve karmaşık gereksinim vardır. Bu nedenle, eğitim süreci sırasında elde edilmesi gereken birkaç önemli sonuç vardır. Çağdaş bağlam nedeniyle, bu sonuçlar uyum avantajları elde etmeye yardımcı olurlarsa "akıllı" olarak adlandırılabilir. Eğitim çıktuları, eğitim programlarının üzerine inşa edildiği öğrencilerin amaçlarıdır. Öğrencilerin farklı türdeki yaşam boyu aktivitelerinde başarılı olmak için edinmeleri gereken farklı beceriler, yeterlilikler, bilgi

içerikleri, kültürel geçmiş, değerler kümesi olarak sunulabilirler (Tikhomirov ve ark.,2015).

Zhu ve ark. (2016) göre, “akıllı eğitimin amacı, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme kalitesini iyileştirmektir. Öğrencilerin ortaya çıkan zekasını teşvik etmek ve akıllı ortamlarda problem çözmeye yeteneklerini kolaylaştırmak için bağlamsal, kişiselleştirilmiş ve kesintisiz öğrenmeye odaklanır”. Benzer şekilde, Kim ve ark (2014), akıllı eğitimin öğrenci merkezli ve hizmet odaklı bir eğitim paradigması olduğunu düşünür. Middleton(2015), akıllı eğitimin öğrenci merkezli yönüne dayalı olarak geliştirilmesi gerektiğine inanır.

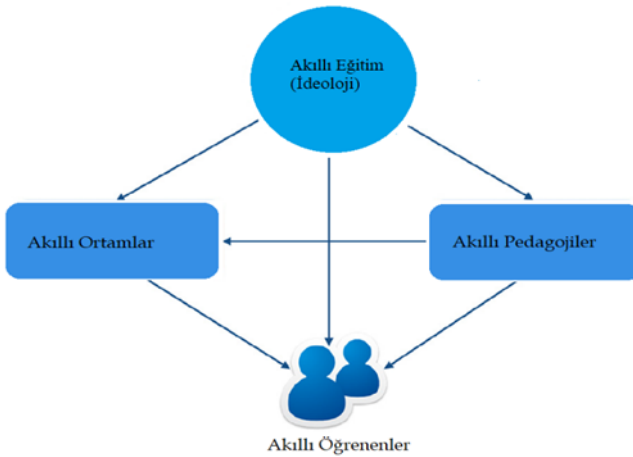
Akıllı eğitimin amacı, toplumun ihtiyaçlarını ve zorluklarını karşılamak için 21. yüzyıl bilgi ve becerilerine hakim olan iş gücünü yetiştirmektir. Zeka teknolojisi, akıllı eğitim ortamlarının inşasında önemli bir rol oynar. Akıllı eğitim ortamlarında, öğrenme her zaman ve her yerde gerçekleşebilir. Resmi ve gayri resmi öğrenme, kişisel ve sosyal öğrenme gibi çeşitli öğrenme stillerini kapsar ve öğrenen için öğrenme deneyiminin sürekliliğini sağlamayı amaçlar. Bunda, öğrenenlere kişiselleştirilmiş öğrenme hizmetleri ve uyarlanabilir içerik sağlanır ve (öğrenme) bağlamlarına ve kişisel yeteneklerine ve ihtiyaçlarına göre. Bu nedenle, genel olarak, akıllı eğitimdeki 'akıllı' zeki, kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir anlamına gelir. Ancak farklı varlıklar ve/veya eğitim durumları için 'akıllı'nın anlamı farklı tanımlara sahiptir. Öğrenen için 'akıllı' bilgelik ve zeka anlamına gelir. Bilgelik, bilginizi ve deneyiminizi iyi kararlar ve yargılar almak için kullanma yeteneği olarak tanımlanır. Çin'in en ünlü eğitimcisi olan Konfüçyüs'e göre bilgelik üç yöntemle elde edilebilir: yansıtma (en asil), taklit (en kolay) ve deneyim (en acı). Ayrıca zeka, bir veya daha fazla kültürel ortamda değerli olan sorunları çözmeye yeteneğidir (Gardner, 2011). Bilgelik ve zeka kavramlarına göre, öğrenci için akıllı olmanın, insanların farklı durumlarda hızlı ve akıllıca düşünmelerini sağlayan bir yetenek anlamına geldiğini anlıyoruz. Eğitim teknolojisi için 'akıllı', amacını etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmeyi ifade eder (Spector, 2014). Teknoloji, donanımı ve yazılımı içerir. Donanım için 'akıllı', çok daha küçük, daha taşınabilir ve uygun fiyatlı akıllı cihazı ifade eder. Öğrencinin akıllı cihazlarla her zaman ve her yerde öğrenmeyi gerçekleştirmesini desteklemek etkilidir. Bazı donanımlar (örneğin akıllı telefonlar, dizüstü bilgisayarlar, Google Glass, vb.) öğrenme verilerini tanıma ve toplama işlevlerine sahiptir ve öğrenciyi bağlamsal ve kesintisiz öğrenmeye dahil eder. Yazılım için 'akıllı', uyarlanabilir ve esnek anlamına gelir. Öğrenenlerin kişisel farklılıklarına göre kişiselleştirilmiş öğrenmeyi, uyarlanabilir öğrenme teknolojileriyle (örneğin bulut bilişim, büyük veri, öğrenme analitiği, uyarlanabilir motor vb.) gerçekleştirmek verimlidir. Eğitim ortamı için, 'akıllı' ilgi çekici, zeki ve ölçeklenebilir anlamına gelir. Akıllı eğitim ortamı, öğrenciyi

etkili, verimli ve anlamlı öğrenmeye dahil etmek için uyarlanmış ve kişiselleştirilmiş öğrenme hizmeti (örneğin bağlam farkındalığı, uyarlanabilir içerik, işbirlikçi ve etkileşimli araç, hızlı değerlendirme ve gerçek zamanlı geri bildirim vb.) sağlayabilir ve artan arayüzlerin, akıllı cihazların ve farklı öğrenme verilerinin entegrasyonunu daha iyi desteklemek için açık sistem mimarisi gereklidir (Zhu ve ark., 2016).

Farklı ülkelerin akıllı eğitiminin genel özelliklerine ve akıllı kelimesinin anlamına dayanarak akıllı eğitim kavramı önerilmiştir. Zhu ve He (2012), “akıllı eğitimin özü, akıllı teknolojileri kullanarak akıllı ortamlar yaratmaktır, böylece akıllı pedagojiler kişiselleştirilmiş öğrenme hizmetleri sağlamak ve öğrencileri güçlendirmek için kolaylaştırılabilir ve böylece daha iyi değer yönelimi, daha yüksek düşünme kalitesi ve daha güçlü davranış yeteneği olan bilgelik yetenekleri teşvik edilebilir”

Akıllı Eğitimin Çerçevesi

Akıllı eğitimin bu tanımına dayanarak, **Şekil 1**'de araştırma çerçevesi Zhu ve ark. (2016) tarafından önerilmiştir. Bu çerçeve, akıllı eğitimdeki üç temel unsuru açıklar: akıllı ortamlar, akıllı pedagoji ve akıllı öğrenendir. Akıllı eğitim, daha iyi eğitimin peşinden gitme ideolojisini vurgular ve bu nedenle daha akıllı eğitim olarak yeniden adlandırılması daha iyidir, bu da akıllı pedagojilere metodolojik bir konu ve akıllı öğrenme ortamlarına teknolojik bir konu olarak ihtiyaç duyulmasına değinir ve akıllı öğrenenler yetiştirmek için eğitim hedeflerini sonuç olarak ilerletir. Akıllı ortamlar akıllı pedagojiden önemli ölçüde etkilenebilir. Akıllı pedagojiler ve akıllı ortamlar akıllı öğrenenlerin gelişimini destekler.



Şekil 1. Akıllı eğitimin araştırma çerçevesi

Akıllı Öğrenenler: Akıllı eğitimin amacı, 21. yüzyılda iş ve yaşam ihtiyaçlarını karşılamak için akıllı öğrenenleri yetiştirmektir. 21. yüzyıl becerilerini bağımsız olarak geliştiren birçok kuruluş vardır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), 21. yüzyıl becerisini düşünme biçimleri, çalışma araçları, çalışma biçimleri ve dünyada yaşama biçimleri olmak üzere dört kategoriye ayırmıştır (Ananiadou ve Claro, 2009). Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (NCREL) dijital çağ okuryazarlığı, yaratıcı düşünme, etkili iletişim ve yüksek üretkenliğin 21. yüzyıl becerilerini oluşturduğunu öne sürmüştür (Burkhardt ve ark., 2003). Bu araştırmalara dayanarak, öğrencilerin modern toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için hakim olması gereken akıllı eğitimde temel bilgi ve temel beceriler, kapsamlı beceriler, kişiselleştirilmiş uzmanlık ve kolektif zeka olmak üzere dört düzeyde beceri önerilmiştir (Zhu ve diğ, 2016).

1. Temel bilgi ve temel beceriler: STEM, okuma, yazma, sanat vb. gibi temel konulardaki bilgi ve becerilere atıfta bulunan temel bilgi ve temel becerilerdir. Bu temel konularda ustalaşmak öğrencilerin başarısı için önemlidir (P21, 2015). Jenkins (2009) ayrıca okuma, yazma ve matematiğin 21. yüzyıl için temel yetenekler olduğunu belirtmiştir.

2. Kapsamlı beceriler: Eleştirel düşünme ve gerçek dünya sorunlarını çözme yeteneklerini ifade eder. 21. yüzyıl beceri çerçevelerinin çoğu, insanların düşünme biçimlerine yönelik talepleri artırır (Ananiadou ve Claro, 2009; Burkhardt ve ark, 2003; P21, 2015). Bu yetenekler, öğrencilerin farklı karmaşık durumlarda uygun muhakeme ve kapsamlı düşünme kullanmasını sağlar. Analiz etmeye, yargılarda bulunmaya ve karar vermeye dayalı olarak, öğrenciler farklı sorunları çözmeli ve daha iyi çözümler üretmelidir.

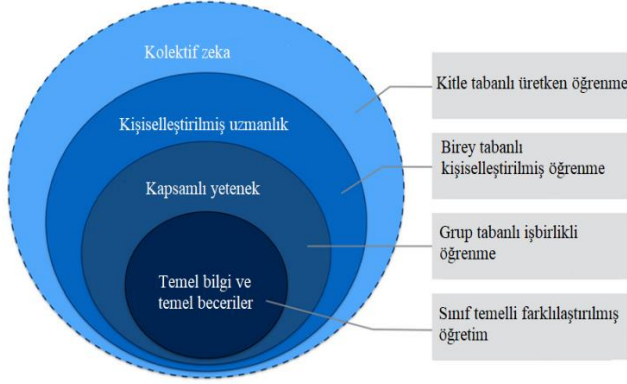
3. Kişiselleştirilmiş uzmanlık: Bu seviyedeki beceri, öğrencilerin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, yaratıcılık ve inovasyon becerilerinde ustalaşmasını gerektirir. Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, öğrencilerin farklı bilgi ve iletişim teknolojisi uygulamalarını kullanma ve öğrenme için bilişsel yetenekleri veya üst düzey düşünme becerilerini birleştirmeyi içeren bilgi ve iletişim teknolojisi becerilerinde kapsamaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009).

4. Toplu zeka: Bir grup insan tarafından iletişim ve işbirliği yoluyla oluşturulan bilgiye atıfta bulunur. Bilgi ve bilgiyle ilgili önceki çalışmalardan sonra, öğrencilerin sonuçları veya çıktılarını diğer insanlara paylaşma ve iletme yolları hakkında düşünmeleri gerekir (Ananiadou ve Claro, 2009). Bu nedenle öğrencilerin çeşitli şekillerde açık ve etkili bir şekilde iletişim kurmaları gerekir. Ayrıca işbirliği, öğrencilerin çeşitli takımlarda etkili ve saygılı bir şekilde çalışmasını gerektirir (P21, 2015).

Akıllı Pedagojiler: Teknolojilerin hızla gelişmesiyle birlikte, öğrenciler için giderek daha esnek ve etkili öğrenme yöntemleri geliştirilmektedir. Bilişsel bilimdeki araştırmalar, bilgi ve becerilerin yakından iç içe geçtiğini göstermiştir (Scardamalia ve Bereiter, 2006). Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu anlayışı üretmek için içerik bilgisi ve süreç becerilerinin harmanlanması gerekir. Eleştirel düşünme ve öğrenme becerileri çok önemlidir, ancak bu beceriler bağımsız olarak öğretilemez ve belirli bir alanda ve bağlamda bazı uygun olgusal bilgilerin öğretilmesi gerekir (Ananiadou ve Claro, 2009).

Öğrenciler genellikle sınıfta temel bilgileri ve temel becerileri alırlar. Geleneksel sınıfta öğrenme hedefi ve süreci her öğrenci için her zaman aynıdır. Ancak farklı geçmişlere sahip öğrencilerin farklı ihtiyaçları vardır. Her öğrenci, anlayışı teşvik eden içerik ve performans standartlarıyla eşleşen iyi bir eğitimi hak eder (Tomlinson ve McTighe, 2006). Sınıf, farklılaştırılmış ve öğrencilerin farklı hazır olma seviyelerine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine duyarlı olmalıdır (Tomlinson ve Kalbfleisch, 1998). Öğrenme ister sınıfta ister çevrimiçi olsun, farklı performanslara sahip öğrencilerin genellikle ortak bir görevi yerine getirmek ve ortak bir hedefe ulaşmak için grup veya takım halinde birlikte öğrenmeleri gerekir. İşbirlikçi süreçte, öğrencilere eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneği gibi kapsamlı yetenekler kazandırılabilir (Gokhale, 1995; Stahl, 2006). İşbirlikçi takımlardaki öğrenciler, bilgi paylaşımı ile bilgiyi daha uzun süre saklayabilir ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almak için düşünce seviyelerinde tartışmalara katılabilirler (Totten ve ark., 1991).

Öğrenme süreçleri, öğrencilerin gereksinimlerine, geçmişine, ilgi alanları ve tercihlerine göre özel olarak tasarlanmalıdır (Sampson ve Karagiannidis, 2002). Özellikle, kişisel ilgi, öğrencilerin kendi tutkuları tarafından yönlendirildiği için dış motivasyondan daha önemlidir (Malone, 1981). İlgi odaklı kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrencilerin ilgi alanlarını vurgular ve içsel motivasyonları besleyebilir ve ardından öğrenciler için kişiselleştirilmiş uzmanlığı teşvik edebilir (Atkins ve ark., 2010). Öğrenme üretken bir süreçtir. Üretken öğrenme, öğrenenlerin öğrendikleri ve ürettikleri zekayı çeşitli ilgili gelecekteki durumlara esnek bir şekilde uygulamalarını sağlayabilir (Engle, 2006; Fiorella ve Mayer, 2015). Bu nedenle, öğrencilerin performanslarını desteklemek için, **Şekil 2'**de gösterildiği gibi dört öğretim stratejisi önerilmiştir (Zhu ve ark., 2016).



Şekil 2. Akıllı pedagojilerin dört katmanlı aşaması

Bu stratejiler arasında sınıf tabanlı farklılaştırılmış öğretim, grup tabanlı işbirlikçi öğrenme, birey tabanlı kişiselleştirilmiş öğrenme (çoğunlukla ilgi odaklı) ve kitle tabanlı üretken öğrenme (çoğunlukla çevrimiçi etkileşimler aracılığıyla) yer alır. Tüm bu stratejiler, hem gerçek hem de dijital dünyada resmi ve gayri resmi öğrenmeyi kapsar. Dört akıllı strateji seviyesi aşağıdaki gibi ayrıntılı olarak sunulmuştur.

1. Sınıf tabanlı farklılaştırılmış öğretim: Farklılaştırılmış öğretim, aynı sınıftaki farklı yeteneklere sahip öğrenciler için öğretim ve öğrenmeye yaklaşma sürecidir (Hall, 2002) ve standart tabanlı eğitimle birlikte var olabilir (McTighe ve Brown, 2005). Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretim yoluyla bir ders veya ünite öğrenme görevinin tamamlanması için farklı beklenti düzeyleri belirlerler (Waldron ve McLeskey, 2001).
2. Grup tabanlı işbirlikçi öğrenme: İşbirlikçi öğrenme, iki veya daha fazla kişinin birlikte bir şeyler öğrenmesi veya öğrenmeye çalışması durumudur (Dillenbourg, 1999). Öğretmenler, anlamlı öğrenme deneyimleri oluşturmak ve öğrencilerin problemlerini çözerek düşüncelerini teşvik etmek için işbirlikçi öğrenme sürecini tasarlarlar.
3. Bireysel temelli kişiselleştirilmiş öğrenme. Kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak için hızı ayarlama (bireyselleştirme), yaklaşımı ayarlama (farklılaştırma) ve öğrencilerin ilgi ve deneyimlerine bağlanma (Atkins ve ark, 2010) ve bireysel öğrenciler arasında öğrenme yeteneğini teşvik etmek için destek sağlama (Bentley ve Miller, 2004) olarak tanımlanır. Kişiselleştirilmiş öğrenmeyi bilgi teknolojileri aracılığıyla mümkün kılanın dört temel sorunu vardır: öğrencilerin bilinçli öğrenme kararları alması, farklı bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi, çeşitli öğrenme ortamlarının yaratılması ve

öğrencilerin değerlendirme ve geri bildirimlerine odaklanması (Green ve ark., 2005).

4. Kitle tabanlı üretken öğrenme: Üretken öğrenmenin temel kavramı, çevreler hakkında kişisel zihinsel yapıların oluşturulmasını ve geliştirilmesini içerir (Ritchie ve Volkl, 2000). Engle (2006), içerik ve bağlam analizini birleştiren üretken öğrenme için teorik bir çerçeve önermiş, öğrencilerin aktarılan içeriğin oluşturulmasına katılmaları ve bağlamlar arası ilişki yaratmak için öğrenme ve aktarım bağlamlarını sağlamaktır. Öğrenciler çevrimiçi öğrenirken, yeni bilgileri eskilerine bağlayabilir, anlamlı bilgi edinebilir ve meta-bilişsel yeteneklerini kullanabilirler (Jay ve ark, 1997).

Akıllı Öğrenme

Yeni bir eğitim paradigması olarak akıllı öğrenme, temellerini akıllı cihazlara ve akıllı teknolojilere dayandırır (Lee ve ark., 2014; Kim ve ark., 2011). Teknoloji öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için uygulanabilir ve kullanılabilir. Bu teknoloji destekli öğrenme olarak tanımlanır. Teknolojiler, teknoloji destekli öğrenme içeriğine erişim (Daniel, 2012), sorgulama, iletişim ve işbirliği, inşa (Bruce ve Levin, 1997), ifade (Goodman, 2003) ve değerlendirme (Meyer ve Latham, 2008) için medya veya araç olarak kullanılabilir. Mobil, bağlantılı ve kişisel teknolojilerin gelişmesiyle birlikte, mobil öğrenme büyük bir teknoloji destekli öğrenme paradigması haline gelmiştir. Mobil öğrenme ve yaygın öğrenmenin bazı yönleriyle örtüşen kesintisiz öğrenme, öğrencilerin zaman ve konumlar arasında öğrenebilecekleri ve öğrenmeyi bir senaryodan diğerine dönüştürebilecekleri bire bir teknoloji destekli öğrenme modeli olarak açıklanmaktadır. Akıllı kişisel cihaz aracılığıyla resmi ve gayri resmi öğrenmeyi, bireysel ve sosyal öğrenmeyi kapsamaktadır (Chan ve ark., 2006). Ayrıca bulut bilişim, öğrenme analitiği, büyük veri, nesnelere interneti, giyilebilir teknoloji vb. gibi diğer akıllı teknolojiler de akıllı eğitimin ortaya çıkmasını teşvik etmiştir. Öğrenme verilerinin nasıl yakalanabileceği, analiz edilebileceği ve öğrenmeyi ve öğretimi iyileştirmeye yönlendirilebileceğine odaklanan bulut bilişim, öğrenme analitiği ve büyük veri, kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenmenin gelişimini destekler (Lias ve Elias 2011; Picciano 2012).

Akıllı öğrenmenin şu ana kadar net ve birleşik bir tanımı yapılmamıştır. Hwang (2014) ve Scott & Benlamri (2010) akıllı öğrenmenin bağlam farkındalı her yerde öğrenme olduğunu ifade etmişlerdir. Gwak (2010) akıllı öğrenme kavramını şu şekilde tanımlamıştır: birincisi, cihazlardan ziyade öğrenenlere ve içeriğe odaklanır; ikincisi, gelişmiş bilgi teknolojisi altyapısına dayalı etkili, akıllı, kişiye özel öğrenmedir. Middleton (2015) da akıllı öğrenmenin öğrenen

merkezli yönlerini ve akıllı teknolojilerin kullanımından nasıl fayda sağladığını belirtmiştir. Kişisel ve akıllı teknolojiler, öğrenenlerin öğrenmelerine katılmalarını sağlar ve kişisel olarak daha zengin bağlamlarla daha açık, bağlantılı ve artırılmış yollarla bağımsızlıklarını artırır. MEST (2011) kendi kendini yöneten, motive, uyarlanabilir, kaynaklarla zenginleştirilmiş ve teknolojiye gömülü olarak tanımlanan akıllı öğrenmenin özelliklerini sunmuştur. Lee ve ark. (2014) akıllı öğrenmenin özellikleri arasında formal ve informal öğrenme, sosyal ve işbirlikçi öğrenme, kişiselleştirilmiş ve konumlandırılmış öğrenme ile uygulama ve içerik odağının yer aldığını öne sürmüştür.

Akıllı Öğrenme Ortamları

Geleneksel öğrenme paradigması, günümüz toplumunun ihtiyaçlarına karşı çok yapay, katı ve duyarsız olduğu için eleştirilmiştir (Kinshuk ve Graf, 2012). Dijital çağda yeni teknolojilerin geliştirilmesi ve yeni pedagojilerin ortaya çıkmasıyla, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrencileri meşgul etmek için teknolojilerin kullanımı evrensel bir olgu haline gelmiştir. Piccoli ve ark. (2001), öğrenme ortamlarının boyutlarını tanımlar ve genişletir; bunlara mekan, yer, zaman, teknoloji, kontrol ve etkileşim dahildir. Bu nedenle, hem teknik hem de pedagojik olarak yeni öğrenme ortamları tasarlamak mümkündür. Teknik açıdan, ortam zekası son zamanlarda yeni bir araştırma paradigması olarak hızla büyümektedir (Shadbolt, 2003). Ortam zekası ortamlarında, cihazlar insanların günlük yaşam aktivitelerini ve görevlerini ağıdan gelen zeka ve bilgileri kullanarak kolay ve doğal bir şekilde yürütmelerini destekler. Cihazlar, insanlarla koordinasyon olmadan bağımsız olarak etkileşime girebilir ve iletişim kurabilir ve insanların tercihleri ve mahalledeki diğer insanların varlığı da dahil olmak üzere bir dizi faktöre dayalı kararlar alabilir (Preuveneers ve ark., 2004). Günümüzdeki öğrencilerin çoğu, günlük yaşamda iletişim, öğrenme ve eğlence için akıllı mobil cihazların ve dijital kaynakların kullanımına dalmış dijital yerlilerdir (Bennett ve ark., 2008).

Teknolojilerle desteklenen akıllı öğrenme ortamları, öğrencilerin dijital kaynaklara erişmesini ve öğrenme sistemleriyle her yerde ve her zaman etkileşim kurmasını sağlamakla kalmamalı, aynı zamanda onlara doğru yerde, doğru zamanda ve doğru biçimde gerekli öğrenme rehberliğini, destekleyici araçları veya öğrenme önerilerini aktif olarak sağlamalıdır (Hwang, 2014). Öğrenmeyi desteklemek ve geliştirmek için kullanılan birçok farklı teknoloji türü vardır ve bunlara hem donanım hem de yazılım dahildir. Donanım, etkileşimli beyaz tahta, akıllı masa, e-çanta, cep telefonu, giyilebilir cihaz, akıllı cihaz, her yerde bulunan bilgi işlem, bulut bilişim, ortam zekası, nesnelerin interneti teknolojisi vb. kullanan sensörler gibi somut nesnelere içerir. Yazılım, her türlü öğrenme

sistemini, öğrenme araçlarını, çevrimiçi kaynakları, sosyal ağlar kullanan eğitim oyunlarını, öğrenme analitiğini, görselleştirmeyi, sanal gerçekliği vb. içerir. Çeşitli teknolojilerin desteğine dayanarak, akıllı öğrenme ortamlarının amacının öğrenciler için zengin, kişiselleştirilmiş ve sorunsuz bir öğrenme deneyimi sağladığı bildirilmiş (Zhu ve ark., 2016) ve akıllı öğrenme ortamlarının temel özelliğini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Konum Farkındalığı: Öğrencinin konumunu gerçek zamanlı olarak algılanması;
2. Bağlam Farkındalığı: Farklı senaryoları ve etkinlik bilgilerini keşfetmesi;
3. Sosyal Farkındalık: Sosyal ilişkiyi hissetmesi;
4. Birlikte Çalışabilirlik: Farklı kaynak, hizmet ve platform arasında standart belirlenmesi;
5. Sorunsuz Bağlantı: Herhangi bir cihaz bağlandığında sürekli hizmet sağlaması;
6. Uyarlanabilirlik: Öğrenme erişimi, tercihi ve talebine göre öğrenme kaynağını zorlaması;
7. Her Yerde: Öğrencinin talebini açıkça ifade edene kadar tahmin etme, öğrenciye öğrenme kaynağına ve hizmetine erişmek için görsel ve şeffaf bir yol sağlaması;
8. Tüm Kayıt: Öğrenme yolu verilerini derinlemesine incelemek ve analiz etmek için kaydetme, ardından makul bir değerlendirme, öneri verip ve talep üzerine hizmeti zorlama;
9. Doğal Etkileşim: Konum ve yüz ifadesi tanıma dahil olmak üzere çok modlu etkileşimin duyularını aktarması;
10. Yüksek Katılım: Teknolojinin zengin olduğu bir ortamda çok yönlü etkileşimli öğrenme deneyimi

Hwang'a [22] göre ise , akıllı bir öğrenme ortamı aşağıdaki gibi olmalıdır:

- Gerçek dünya bağlamlarını tespit etmek ve hesaba katmak.
- Öğrencileri gerçek dünya senaryolarına yerleştirmek.
- Bireysel öğrenciler için öğrenme arayüzlerini uyarlamak.
- Bireysel öğrenciler için öğrenme görevlerini uyarlamak.
- Kişiselleştirilmiş geri bildirim veya rehberlik sağlamak.
- Disiplinler arası öğrenme rehberliği veya desteği sağlamak.
- Bağlamlar arası öğrenme rehberliği veya desteği sağlamak.
- Öğrenme araçları veya stratejileri önermek.
- Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme durumunu göz önünde bulundurmak.
- Öğrencilerin gerçek dünya öğrenme durumunu göz önünde bulundurmak.
- Hem resmi hem de resmi olmayan öğrenmeyi kolaylaştırmak.

- Birden fazla kişisel ve çevresel faktörü hesaba katmak.
- Kullanıcılarla birden fazla kanal aracılığıyla etkileşim kurmak.
- Öğrencilere gerçek ve sanal bağlamlar arasında önceden destek sağlamaktır.

Spector'a (2014) göre, akıllı öğrenme ortamlarının tasarımının çeşitli öğrenenler için motivasyon sağlaması, öğrenenlerin yeterliliklerini, öğrenme stillerini ve ilgi alanlarını tanıması da oldukça arzu edilir. Dahası, öğrenme ortamı kişiselleştirilmiş ödevler ve/veya biçimlendirici geri bildirim sağlamalı ve şunları destekleyen pedagojik stratejiler içermelidir:

1. Konuşma: Öğrenme ortamı, öğrenciyi bir diyaloga dahil edebilir veya ilgili bir konu veya sorun hakkında bir grup diyalogunu kolaylaştırabilir;
2. Yansıma: Öğrenme ortamı, öğrencinin ilerlemesi ve performansına dayalı öz değerlendirme üretebilir, tercihen genel etkinliği iyileştirmek için öğrenme ortamında ayarlanabilecek etkinlikler ve nitelikler önerebilir;
3. Yenilik: Öğrenme ortamı, öğrenmeyi ve eğitimi desteklemek için yeni ve ortaya çıkan teknolojileri kullanır ve yaratıcı yollarla yenilikçi teknolojilerden yararlanır;
4. Kendi kendini organize etme: Öğrenme ortamı, çeşitli durumlarda öğrencilerle ortamın nasıl etkileşime gireceğini iyileştirmek için otomatik olarak toplanan ve kullanılan verilere dayanarak, zaman içinde performansını iyileştirmek için kaynakları ve kontrol mekanizmalarını yeniden düzenleyebilir.

Akıllı öğrenme ortamlarının uygulanması, akıllı teknolojinin uygulanmasının ötesine geçer. Akıllı bir öğrenme ortamı, öğrencilerin dijital kaynaklara erişmesini ve öğrenme sistemleriyle her yerde ve her zaman etkileşim kurmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda gerekli öğrenme rehberliğini, ipuçlarını, destekleyici araçları veya öğrenme önerilerini doğru yerde, doğru zamanda ve doğru biçimde aktif olarak sağlar (Gros, 2016).

Akıllı Okul Nedir?

Akıllı okul, etkileşimli öğrenme, katılım, iş birliği, öğretim ve yönetim için modern teknolojiler, cihazlar, araçlar ve uygulamalarla donatılmış, teknoloji odaklı fiziksel veya sanal bir öğrenme ortamıdır (Zhu ve ark., 2016). "Akıllı" terimi, zeka, bilgelik, verimlilik ve etkinliği ifade eder. Dolayısıyla, akıllı eğitim, öğrencilerin akıllıca düşüncelerini, verimli bir şekilde hareket etmelerini ve sorunları etkili bir şekilde çözmelerini sağlayan bir öğrenme ortamını ifade eder. Bu nedenle, akıllı bir okul, engelsiz erişimle karakterize edilen etkileşimli ve iş

birlikçi araçlarla, öğrenci merkezli, kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme hizmetlerine dayalı akıllı bir öğrenme ortamı sağlamayı hedefler (Zhu ve ark., 2016).

Akıllı okul kavramlarının öğretmen eğitimi, güvenilir bilgi, iletişim teknolojisi altyapıları, modern müfredat tasarımları, etkileşimli ve işbirlikçi teknolojilerin uygulanması, araçlar ve cihazlar, kullanıcı dostu, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları ve akıllı okul yönetim sistemleri üzerine kurulu olduğu sonucuna varabiliriz. Akıllı bir okulun geleneksel okullara göre avantajlarını tanımlayan akıllı bir okulun temel hedefleri şunları içerir:

- Dijital okuryazarlık ve iletişim teknolojisi okuryazarlığı olan bir gelecek işgücü elde etmek.
- Etkileşimli, işbirlikçi bir öğrenme deneyimi ve gelişmiş bir eğitim kalitesi elde etmek
- Fiziksel okul altyapıları kurmadan uzak bölgelere sanal eğitim sağlayarak kapsayıcı eğitim elde etmek.
- Öğretmenleri günlük iş rutinlerinde iş kolaylığı ve sunum kalitesinden yararlanmaları için modern öğretim araçları ve uygulamalarıyla donatmak.
- Kaliteli eğitim sağlamada kaynakların sürdürülebilir yönetimini elde etmek.
- Sürdürülebilir toplulukları destekleyerek ve inşa ederek sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak (QE, 2022).

Son araştırmalara dayanarak, çok temel bir akıllı okulun, öğrencilerine bilgisayarlar, tabletler, multimedya ekranları, projektörler ve ücretsiz internet erişimini güvenilir ve sürdürülebilir bir şekilde sunan bir okul olabileceği bildirilmiştir (QE, 2022). Buradaki güvenilirlik, uygulamaların herhangi bir hizmet kesintisi olmadan güvenli ve kullanılabilir olması gerektiğini ve uygulama güvenli, kolayca erişilebilir, uygun maliyetli ve çevre dostu olduğunda sürdürülebilirliğin sağlanabileceğini gösterir. Bir okul, sensörler, kameralar, akıllı ve etkileşimli beyaz tahtalar, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik araçları ve uygulamaları, etkileşimli öğrenme oyunları ve öğrenme ortamları ve teknoloji tabanlı değerlendirme ve geri bildirim araçları gibi gelişmiş cihazları ve teknolojileri sürdürülebilir yollarla benimseyerek akıllı özelliklerini geliştirebilir. Bu nedenle, güvenli ve güvenilir iletişim teknolojisi altyapısı, teknoloji odaklı fiziksel ve sanal sınıflar, sürdürülebilir kaynak yönetim sistemleri ve kişiselleştirilmiş öğrenme yönetim sistemleri ile gelişmiş pedagojilerden oluşan bir okul, akıllı okul olarak adlandırılabilir (QE, 2022). Benzer şekilde, e-öğrenmeden bahsettiğimizde, aklımıza uzaktan öğrenmeyi kullanan sanal bir sınıf düzeni gelir. E-okullar, öğrencinin kampüse gitmeden evde öğrenebileceği

çevrimiçi, çevrimdışı veya sanal sınıflarda öğrenme sağlar. Bu tür sanal veya uzaktan öğrenme eğitimi, uzak bölgelere de eğitim sağlama açısından birçok avantaja sahiptir. COVID-19 ve COVID-19 sonrası dönemde, dünya uzaktan öğrenmenin gücünü ve rahatlığını deneyimlemiştir. Bu nedenle, uzak yerlerde yaşayan öğrencilere çevrimiçi eğitim sağlayabilen bir okul, akıllı okuldur. Uzaktan öğrenme, her gün seyahat etmekten veya uzak bölgelerde fiziksel bir okul düzeni kurmaktan daha ucuz ve daha rahattır (Zeeshan. 2022)

Akıllı Sınıf

Nesnelerin İnterneti (IoT) ve Yapay Zeka (AI) gibi farklı ortaya çıkan teknolojileri bir araya getirerek öğretim ve öğrenim deneyimini geliştiren bir sınıfı tanımlamak için araştırmalarda ortaya çıkan yeni bir kavramdır (Kassab ve ark., 2020; Huang ve ark., 2023). Akıllı bir sınıfta, günlük nesnelere iletişim kurabilir ve veri ve bilgi paylaşabilir, bu da bilgiye ve ardından bilgiye dönüştürülebilir ve öğretmenlerin daha bilinçli kararlar almasına olanak tanır (Saha ve ark., 2017; Gul ve ark., 2017; Lima ve ark., 2021). Gelişmiş teknolojilerin ve akıllı çözümlerin uygulanmasıyla akıllı sınıflar, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim deneyimini iyileştirme, öğrenme sürecini daha ilgi çekici, kişiselleştirilmiş ve verimli hale getirme fırsatları sunarken aynı zamanda akademik ortamda iş birliğini, yenilikçiliği ve kapsayıcılığı teşvik etmektedir (Saini ve Goel, 2019; Alfoudari ve ark., 2021; Lima ve Isotani, 2022).

Akıllı sınıf kavramı okullarda ve üniversitelerde giderek daha fazla yer edinmektedir (Rico-Bautista ve ark., 2019; Alhasan ve ark., 2023). Huang ve ark., (2019) tarafından önerilen "akıllı sınıf" terimi, Gösterme, Yönetilebilir, Erişilebilir, Gerçek Zamanlı Etkileşimli ve Test etme anlamına gelir ve öğrenciler için daha zenginleştirici ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi sağlamak için fiziksel alanın gelişmiş teknolojilerle sorunsuz bir şekilde entegre edildiği bir ortamı ifade eder. Huang ve ark., (2019) tarafından yapılan bu tanımın literatürde yaygın olarak kullanılmasına rağmen, akıllı bir sınıfın neyi oluşturduğuna dair başka yorum ve modeller de olduğunu belirtmek önemlidir.

Araştırmacılar, dijital beyaz tahtalar, tabletler ve akıllı telefonlar gibi etkileşimli cihazlar, eğitim yazılımları, bilgisayar ağları, sensörler ve otomasyon sistemleri ve yapay zeka ve veri analizi teknolojileri dahil olmak üzere çok sayıda teknolojiyi sinerjik olarak entegre eden farklı akıllı sınıf modelleri önermişlerdir (Kassab ve ark., 2020; Consoli ve ark., 2023). Bu modellerin her birinin kendine özgü özellikleri ve hedefleri vardır. Bazıları öğrenciler arasında etkileşimi ve iş birliğini teşvik etmek için teknolojiyi kullanırken, diğerleri kişiselleştirilmiş öğretime odaklanarak öğrenme hızını her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre uyarlar (Ma ve Li, 2021). Diğer modeller, öğrenme deneyimini

geliştirmek için multimedya ve sanal gerçeklik (VR) kaynaklarını kullanır (Elkoubaiti ve Mrabet, 2018; Srimadhaven ve ark., 2020). Akıllı sınıfların yararlı bir taksonomisi, öğretim ve öğrenme deneyiminin dört önemli yönüne dayanmaktadır: Bunlar; akıllı içerik, akıllı etkileşim, akıllı değerlendirme ve akıllı fiziksel ortamdır (Saini ve Goel, 2019; Kaur ve ark., 2022).

Akıllı İçerik, öğrenmeyi daha erişilebilir ve ilgi çekici hale getirmek için videolar ve etkileşimli simülasyonlar gibi dijital eğitim materyallerini içerir. Akıllı sınıfın avantajlarından biri kişiselleştirilmiş öğrenme olanağıdır. Her öğrencinin benzersiz öğrenme ilgi alanları, ihtiyaçları ve ritimleri vardır ve teknoloji öğretimin her birine uyarlanmasına olanak tanır (Alhaboobi ve ark., 2019; Zhang ve ark., 2019). Akıllı İçerik, sezgisel ve zenginleştirici destek materyalleri oluşturmak için kullanılan ses, video, resim, metin ve animasyonlar gibi multimedya bileşenlerini içerir. Bu destek materyalleri, öğrencilerin öğretilen kavramları daha iyi anlamaları ve içselleştirmeleri için gereklidir (Li ve ark., 2019; Hu, 2021). Sınıflarda giderek daha popüler hale gelen artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) gibi özel bilgisayar grafik teknolojilerinin kullanımı (Fidan ve Tuncel, 2019; Cheng ve Tsai, 2019; Şahin ve Yılmaz, 2020), öğretmenin kavramları görsel ve etkileşimli bir şekilde göstermesine olanak tanır ve öğrenme sürecini daha heyecanlı ve ilgi çekici hale getirmeye yardımcı olur. Örneğin AR ile öğretmen, metinler, resimler ve animasyonlar gibi dijital bilgileri gerçek dünyaya yerleştirerek karmaşık kavramları açık ve çekici bir şekilde açıklayabilir. VR ile öğrenciler, kavramları daha somut bir şekilde anlamalarına yardımcı olan simülasyonları ve sanal ortamları deneyimleyebilirler (Memos ve ark., 2020; Wannapiroon ve ark., 2021).

Akıllı Etkileşim, akıllı sınıfların bir başka boyutudur. Bu, daha işbirlikçi ve etkileşimli bir öğrenme ortamı yaratma ve böylece daha geniş bir yelpazede yeterlilik geliştirme olasılığını ifade eder. Öğrenciler, fikirlerini paylaşmak, projeler üzerinde birlikte çalışmak ve konuları gerçek zamanlı olarak tartışmak için dijital araçları kullanabilirler. Bu yaklaşım, öğrencilerin diğer bölgelerden veya ülkelerden akranlarıyla işbirliği yapması gereken lisans veya lisansüstü sınıflarda kullanılmıştır (Dafoulas ve ark., 2018; Greenhow ve Chapman, 2020; MacNeil ve ark., 2019). Dahası, teknoloji öğretmenlerin öğrencilerin ilerlemesini izlemelerine ve onlara anında geri bildirim sağlamalarına da olanak tanır (Ghazal ve ark., 2017; Yang ve ark., 2021). Örneğin, öğrencilerin çevrimiçi tartışmalara katılımını değerlendirmek veya gerçek zamanlı veri analizi yoluyla dersleri takip edip etmediklerini kontrol etmek mümkündür. Bu şekilde yapılan izleme, öğretmenlerin her öğrencinin zayıf noktalarını hızla tespit edip uygun yardımcı sağlamalarına yardımcı olur. Bu anlamda, akıllı etkileşim akıllı bir sınıf oluşturmak için olmazsa olmazdır, çünkü teknoloji farklı akıllı nesnelere dersler

sırasında öğrencilerin katılımını ölçmesine olanak tanır; öğretmenler ses tanıma ve yüz ifadesi analizi gibi kaynakları kullanarak öğrencilerin dikkatini ve katılımını değerlendirebilirler (Alhaboobi ve ark., 2019; Deng ve ark., 2019; Hu, 2021; Li ve ark., 2019). Ayrıca, öğretmenler toplanan verileri öğretim uygulamalarını değerlendirmek ve sınıflarını öğrencilerin katılımını sağlamada daha etkili hale getirmek için iyileştirilecek alanları belirlemek için kullanabilirler. Akıllı etkileşim ile sınıf, öğrencilerin ve öğretmenlerin gerçek zamanlı olarak bağlandığı ve bilgi ve deneyimi etkili bir şekilde paylaşabildikleri dinamik ve etkileşimli bir ortam haline gelir (Lima ve Isotani, 2022). Bu etkileşim öğrencilerin öğrenmesini iyileştirmeye yardımcı olur ve motivasyonlarını ve katılımlarını artırarak öğretme-öğrenme deneyimini çok daha anlamlı ve zenginleştirici hale getirir.

Akıllı Değerlendirme, öğrencilerin derslere katılmalarını ve öğretilen içeriği yeterince anlamalarını sağlar. Bunu başarmak için eğitimler, ödev, testler, sınıf içi tartışmalar ve diğer değerlendirme formları gibi yüz yüze ve uzaktan öğrenme faaliyetlerinin bir kombinasyonunu kullanabilirler (Li ve ark., 2019; Raffaghelli ve ark., 2022). Akıllı değerlendirme, değerlendirme sürecini daha doğru hale getirir ve öğretme-öğrenmede eşitliği ve şeffaflığı teşvik etmeye yardımcı olur (Chang ve ark., 2020; Ghizlane ve ark., 2019). Akıllı değerlendirme, özellikle yüz tanıma ve radyo frekansı tanımlama etiketli kimlik kartları gibi teknolojilerle değerlendirme sürecini de hızlandırmıştır (Akbar ve ark., 2018; Bdiwi ve ark., 2019). Bu teknolojiler, değerlendirme ve öğrenci öğrenmesinin izlenmesi için önemli bir avantaj olan otomatik öğrenci devam kaydına olanak tanır. Bu teknolojiler birlikte, fiziksel sınıf ortamını etkili öğrenme için mümkün olduğunca elverişli hale getirmeyi amaçlamaktadır (Zhong, 2018; Huang ve ark., 2019; Revathi ve ark., 2020; Shang ve ark., 2021).

Akıllı Fiziksel Ortam, gelişmiş sınıflarda, teknoloji ortamın farklı yönlerini izler. Öğrenme ortamının kalitesini ve öğrencilerin konforunu etkileyen sıcaklık, nem, aydınlatma ve diğer faktörleri ölçmek için sensörler kullanılır (Song ve ark., 2014; Zhong, 2018; Deng ve ark., 2019; Huang ve ark., 2019; Alhaboobi ve ark., 2019; Shang ve ark., 2021). Amaç, sensör ölçümlerine göre sıcaklığı, nemi ve aydınlatmayı otomatik olarak ayarlayarak öğrenme için uygun bir fiziksel ortam sağlamaktır. Örneğin, aydınlatma öğrencilerin ve öğretmenlerin performansı için kritik öneme sahiptir ve ışık sensörleri, aydınlatmanın farklı ışık seviyeleri için uygun olduğundan emin olmak için kullanılır (Song ve ark., 2014; Zhong, 2018; Deng ve ark., 2019; Huang ve ark., 2019; Li ve ark., 2019; Shang ve ark., 2021).

KAYNAKLAR

- Akbar, M. S., Sarker, P., Mansoor, A. T., Al Ashray, A. M., & Uddin, J. (2018). Face recognition and rfid verified attendance system. In: 2018 International Conference on Computing, Electronics & Communications Engineering (iCCECE) (pp. 168–172). IEEE.
- Alfoudari, A. M., Durugbo, C. M., & Aldhmour, F. M. (2021). Understanding socio-technological challenges of smart classrooms using a systematic review. *Computers & Education*, 173, 104282.
- Alhaboobi, Z. A., Yousif, S. T., & Shawkat, A. R. (2019). Intelligent classroom a conceptual model for the effective use of internet of things technique. In: 2019 2nd Scientific Conference of Computer Sciences (SCCS) (pp. 116–120). IEEE.
- Alhasan, A., Hussein, M. H., Audah, L., Al-Sharaa, A., Ibrahim, I., & Mahmoud, M. A. (2023). A case study to examine undergraduate students' intention to use internet of things (iot) services in the smart classroom. *Education and Information Technologies*, 1–24.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD education working papers, no. 41. OECD Publishing (NJ1).
- Atkins, D. E., Bennett, J., Brown, J. S., Chopra, A., Dede, C., Fishman, B., & Williams, B. (2010). Transforming American education: Learning powered by technology. *Learning*, 114, 39.
- Bdiwi, R., Runz, C., Faiz, S., & Cherif, A. A. (2019). Smart learning environment: Teacher's role in assessing classroom attention. *Research in Learning Technology*, 27,
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775-786.
- Bruce, B. C., & Levin, J. A. (1997). Educational technology: Media for inquiry, communication, construction, and expression. *Journal of educational computing research*, 17(1), 79-102.
- Burkhardt, G., Monsour, M., Valdez, G., Gunn, C., Dawson, M., Lemke, C., ... & Martin, C. (2003). enGauge 21st century skills: Literacy in the digital age. North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group.
- Chan, T. W., Roschelle, J., Hsi, S., Kinshuk, Sharples, M., Brown, T., & Hoppe, U. (2006). One-to-one technology-enhanced learning: An opportunity for global research collaboration. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 1(01), 3-29.

- Chang, L., Wang, J., Abari, O., & Keshav, S. (2020). Id-clicker: A battery-free in-class response system using rfid tags. In 2020 IEEE/ACM Fifth International Conference on Internet-of-Things Design and Implementation (IoTDI) (pp. 238–244). IEEE.
- Cheng, K.-H., & Tsai, C.-C. (2019). A case study of immersive virtual field trips in an elementary classroom: Students' learning experience and teacher-student interaction behaviors. *Computers & Education, 140*, 103600.
- Consoli, T., Désiron, J., & Cattaneo, A. (2023). What is “technology integration” and how is it measured in k-12 education? a systematic review of survey instruments from 2010 to 2021. *Computers & Education, 104742*.
- Dafoulas, G., Maia, C. C., Ali, A., & Augusto, J. C. (2018). Collecting sensor-generated data for assessing teamwork and individual contributions in computing student teams. *10th International Conference on Education and New Learning Technologies*
- Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of interactive Media in education, 2012(3)*, 18-18.
- Deng, T., Wang, X., Xu, Z., Zhang, L., Hei, X., & Wang, Z. (2019). The intelligent classroom client software design. In *2019 IEEE International Conference on Engineering, Technology and Education (TALE)* (pp. 1–5). IEEE.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches.*, 1-19.
- Elkoubaiti, H., & Mrabet, R. (2018). How are augmented and virtual reality used in smart classrooms? In: *Proceedings of the 2nd international conference on smart digital environment* (pp. 189–196).
- Engle, R. A. (2006). Framing interactions to foster generative learning: A situative explanation of transfer in a community of learners classroom. *The journal of the learning sciences, 15(4)*, 451-498.
- Fidan, M., & Tuncel, M. (2019). Integrating augmented reality into problem based learning: The effects on learning achievement and attitude in physics education. *Computers & Education, 142*, 103635.
- Figuroa, E., Batista, E., Palau, R., Unciti, O., Ferre, M., & Ballesté, A. M. (2024). The Use of Artificial Intelligence Techniques in Smart Classrooms is in its Infancy. *Ieee Access*.
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2016). Eight ways to promote generative learning. *Educational psychology review, 28*, 717-741.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.332). IEEE.
- Ghazal, M., Khalil, A., Al Hadithy, T., Al Tarabsheh, A., & Ali, S. (2017). Intellimeet: Collaborative mobile framework for automated participation

- assessment. In: *2017 5th International Conference on Future Internet of Things and Cloud Workshops (FiCloudW)* (pp. 227–232). IEEE.
- Ghizlane, M., Hicham, B., & Reda, F. H. (2019). A new model of automatic and continuous online exam monitoring. In: *2019 International Conference on Systems of Collaboration Big Data, Internet of Things & Security (SysCoBIoTS)* (pp. 1–5). IEEE.
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking.
- Goodman, S. (2003). *Teaching Youth Media: A Critical Guide to Literacy, Video Production & Social Change*. Columbia University Press.
- Green, H., Facer, K., Rudd, T., Dillon, P., & Humphreys, P. (2005). *Personalisation and digital technologies*. Bristol: Futurelab.
- Greenhow, C., & Chapman, A. (2020). Social distancing meet social media: Digital tools for connecting students, teachers, and citizens in an emergency. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 341–352.
- Gros, B. (2016). The design of smart educational environments. *Smart learning environments*, 3, 1-11.
- Gul, S., Asif, M., Ahmad, S., Yasir, M., Majid, M., Malik, M. S. A., & Arshad, S. (2017). A survey on role of internet of things in education. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 17(5), 159-165.
- Gwak, D. (2010). *The meaning and predict of smart learning, smart learning Korea proceeding*. Korea: Korean e-Learning Industry Association.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved July, 29, 2010.
- Hu, H. (2021). Research on the construction of smart classroom in vocational colleges. In: *IOP Conference series: earth and environmental science* (vol. 692, p. 022037). IOP Publishing.
- Huang, A. Y., Lu, O. H., & Yang, S. J. (2023). Effects of artificial Intelligence–Enabled personalized recommendations on learners’ learning engagement, motivation, and outcomes in a flipped classroom. *Computers & Education*, 194, 104684.
- Huang, L.-S., Su, J.-Y., & Pao, T.-L. (2019). A context aware smart classroom architecture for smart campuses. *Applied Sciences*, 9(9), 1837.
- Hwang, G. J. (2014) Definition, framework and research issues of smart learning environments-a context-aware ubiquitous learning perspective. *Smart Learning Environ.*1(1), 1–14.
- Jay, C., Bonk, J. B., & Reynolds, T. H. (1997). Learner-centered Web instruction for higher-order thinking, teamwork, and apprenticeship. *Web-based instruction*, 167.

- Jenkins, H. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century (p. 145). The MIT press.
- Kalbfleisch, M. L., & Tomlinson, C. A. (1998). Teach me, teach my brain a call for differentiated classrooms. *Educational leadership*, 56(3), 52-55.
- Kassab, M., DeFranco, J., & Laplante, P. (2020). A systematic literature review on Internet of things in education: Benefits and challenges. *Journal of computer Assisted learning*, 36(2), 115-127.
- Kaur, A., Bhatia, M., & Stea, G. (2022). A survey of smart classroom literature. *Education Sciences*, 12(2), 86.
- Kim, S. H., Park, N. H., & Joo, K. H. (2014). Effects of flipped classroom based on smart learning on self-directed and collaborative learning. *International journal of control and automation*, 7(12), 69-80.
- Kim, S., Song, S. M., & Yoon, Y. I. (2011). Smart learning services based on smart cloud computing. *Sensors*, 11(8), 7835-7850.
- Kinshuk, S., Graf, Ubiquitous Learning (Springer Press, Berlin Heidelberg New York, 2012).
- Koper, R. (2014). Conditions for effective smart learning environments. *Smart Learning Environments*, 1, 1-17.
- Lee, J., Zo, H., & Lee, H. (2014). Smart learning adoption in employees and HRD managers. *British Journal of educational technology*, 45(6), 1082-1096.
- Li, Y., Yang, H. H., & MacLeod, J. (2019). Preferences toward the constructivist smart classroom learning environment: Examining pre-service teachers' connectedness. *Interactive Learning Environments*, 27(3), 349-362.
- Lias, T. E., & Elias, T. (2011). Learning analytics: The definitions, the processes, and the potential(Report).<http://learninganalytics.net/LearningAnalyticsDefinitionsProcessesPotential.pdf>,
- Lima, D. A., Ferreira, M. E. A., & Silva, A. F. F. (2021). Machine learning and data visualization to evaluate a robotics and programming project targeted for women. *Journal of Intelligent & Robotic Systems*, 103(1), 4.
- Lima, D. A., & Isotani, S. (2022). Systematic map and review of google classroom usage during the covid-19 pandemic: An analysis by data clustering approach. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 30, 20-49.
- Ma, J., & Li, J. (2021). English web-based teaching supervision based on intelligent face image perception and processing for iot. *Complexity*, 2021,
- MacNeil, S., Kiefer, K., Thompson, B., Takle, D., & Latulipe, C. (2019). Ineqdetect: A visual analytics system to detect conversational inequality and support reflection during active learning. In *Proceedings of the ACM Conference on Global Computing Education* (pp. 85-91)

- Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive science*, 5(4), 333-369.
- Mayer-Schönberger, V., & Cukier, K. (2013). *Big data: A revolution that will transform how we live, work, and think*. Houghton Mifflin Harcourt.
- McTighe, J., & Brown, J. L. (2005). Differentiated instruction and educational standards: Is détente possible?. *Theory into practice*, 44(3), 234-244.
- Memos, V. A., Minopoulos, G., Stergiou, C., Psannis, K. E., & Ishibashi, Y. (2020). A revolutionary interactive smart classroom (risc) with the use of emerging technologies. In: *2020 2nd International Conference on Computer Communication and the Internet (ICCCI)* (pp. 174–178). IEEE.
- MEST: Ministry of Education, Science and Technology of the Republic of Korea, Smart education promotion strategy, President’s Council on National ICT Strategies (2011).
- Middleton, A. (Ed.). (2015). *Smart learning: Teaching and learning with smartphones and tablets in post-compulsory education*. Media-enhanced learning special interest group and Sheffield Hallam University Press.
- Palau, R., & Mogas, J. (2019). Systematic literature review for a characterization of the smart learning environments. *Propuestas multidisciplinares de innovación e intervención educativa*, 55-71.
- Partnership for 21st century learning, P21 (2015). *Framework Definitions (2015)*, http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf.
- Picciano, A. G. (2012). The evolution of big data and learning analytics in American higher education. *Journal of asynchronous learning networks*, 16(3), 9-20.
- Piccoli, G., Ahmad, R., & Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. *MIS quarterly*, 401-426.
- Preuveneers, D., Van den Bergh, J., Wagelaar, D., Georges, A., Rigole, P., Clerckx, T., ... & De Bosschere, K. (2004). Towards an extensible context ontology for ambient intelligence. In *Ambient Intelligence: Second European Symposium, EUSAI 2004, Eindhoven, The Netherlands, November 8-11, 2004. Proceedings 2* (pp. 148-159). Springer Berlin Heidelberg.
- Quality Education: Why It Matters. United Nations Sustainable Development Goals. Available online: https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2019/01/SDG_Guidelines_AUG_2019_Final.pdf (accessed on 20 March 2022).

- Raffaghelli, J. E., Rodríguez, M. E., Guerrero-Roldán, A.-E., & Baneres, D. (2022). Applying the utaut model to explain the students' acceptance of an early warning system in higher education. *Computers & Education*, *182*, 104468.
- Revathi, R., Suganya, M., & NR, G. M. (2020). Iot based cloud integrated smart classroom for smart and a sustainable campus. *Procedia Computer Science*, *172*, 77–81.
- Rico-Bautista, D., Medina-Cárdenas, Y., & Guerrero, C. D. (2019). Smart university: A review from the educational and technological view of internet of things. *Information Technology and Systems: Proceedings aof ICITS, 2019*, 427–440.
- Ritchie, D., & Volkl, C. (2000). Effectiveness of two generative learning strategies in the science classroom. *School Science and Mathematics*, *100*(2), 83-89.
- Saha, H. N., Mandal, A., & Sinha, A. (2017, January). Recent trends in the Internet of Things. In *2017 IEEE 7th annual computing and communication workshop and conference (CCWC)* (pp. 1-4). IEEE.
- Sahin, D., & Yilmaz, R. M. (2020). The effect of augmented reality technology on middle school students' achievements and attitudes towards science education. *Computers & Education*, *144*, 103710.
- Saini, M. K., & Goel, N. (2019). How smart are smart classrooms? a review of smart classroom technologies. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, *52*(6), 1–28.
- Sampson, D., & Karagiannidis, C. (2002). Personalised learning: educational, technological and standarisation perspective. *Digital Education Review*, *(4)*, 24-39.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2010). A brief history of knowledge building. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, *36*(1).
- Scott, K., & Benlamri, R. (2010). Context-aware services for smart learning spaces. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, *3*(3), 214-227.
- Shadbolt, N. (2003). Ambient intelligence. *IEEE Intell. Syst.*, *18*(4), 2-3.
- Shang, J., Liu, Y., & Lei, Y. (2021). Onenet-based smart classroom design for effective teaching management. In: *2021 4th international conference on information systems and computer aided education* (pp. 2746–2751)
- Song, S., Zhong, X., Li, H., Du, J., & Nie, F. (2014). Smart classroom: From conceptualization to construction. In: *2014 international conference on intelligent environments* (pp. 330–339). Tikhomirov, V., Dneprovskaya, N., & Yankovskaya, E. (2015). Three dimensions of smart education. In *Smart*

- Education and Smart e-Learning (pp. 47-56). Springer International Publishing.
- Spector, J. M. (2014). Conceptualizing the emerging field of smart learning environments. *Smart learning environments*, 1, 1-10.
- Srimadhaven, T., AV, C. J., Harshith, N., Priyaadharshini, M., et al. (2020). Learning analytics: Virtual reality for programming course in higher education. *Procedia Computer Science*, 172, 433–437.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. Ascd.
- Totten, S., Sills, T., Digby, A., & Russ, P. (1991). *Cooperative learning: A guide to research* (Garland. New York).
- Walther-Thomas, C., & Brownell, M. T. (2001). Nancy Waldron and James McLeskey: Helping schools include all learners. *Intervention in School and Clinic*, 36(3), 175-181.
- Wannapiroon, P., Nilsook, P., Kaewrattanapat, N., Wannapiroon, N., & Supa, W. (2021). Augmented reality interactive learning model, using the imagineering process for the smart classroom. *TEM Journal*, 10(3), 1404.
- Yang, S. J., Ogata, H., Matsui, T., & Chen, N.-S. (2021). Human-centered artificial intelligence in education: Seeing the invisible through the visible. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100008.
- Zeeshan, K., Hämäläinen, T., & Neittaanmäki, P. (2022). Internet of Things for sustainable smart education: An overview. *Sustainability*, 14(7), 4293.
- Zhang, R., Tian, C., & Ji, Y. (2019). An emotion recognition system based on edge computing and cloud computing applied in the kindergarten. In *Proceedings of the ACM Turing Celebration Conference- China* (pp. 1–5).
- Zhong, D. (2018). Research on the control and transmission of multimedia information flow in wisdom classrooms. In: 2018 2nd IEEE Advanced Information Management, Communicates, Electronic and Automation Control Conference (IMCEC) (pp. 936–939). IEEE.
- Zhu, Z. T., & He, B. (2012). Smart Education: new frontier of educational informatization. *E-education Research*, 12, 1-13.
- Zhu, Z. T., Yu, M. H., & Riezebos, P. (2016). A research framework of smart education. *Smart learning environments*, 3, 1-17.

4. Bölüm

Ekolojik Sanatla Doğa ve Çevre Bilinci Kazandırma: Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Bir Çalışma Önerisi

Handan BÜLBÜL¹

¹ Doç. Dr. Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü,
handan.bulbul@giresun.edu.tr ORCID No: 0000-0002-9668-3752

GİRİŞ

Sanayi Devrimi öncesine kadar insanoğlu doğayla uyumlu ve dengeli ilişki içindeyken endüstriyel üretimler sonrasında bu ilişkinin dengesi bozulmaya başlamış, makineleşmeyle gelen doğa ve çevre sorunları her geçen gün daha çok fark edilir olmuştur. Endüstrileşmenin doğada yarattığı tehdit, pek çok meslek insanları gibi sanatçıları da insan-doğa-çevre ilişkisini yeniden düşünmeye ve sorgulamaya yöneltmiş, özellikle içinde bulunduğumuz yüzyılın başından itibaren pek çok sanatçı ekolojik sorunlara dikkat çeken üretimlerde bulunmaya başlamıştır.

İnsanın oluşturduğu medeniyet gelişiminin ekolojik meydan okumaya dönüşmesi sonrası günümüz dünyasında insanlık geri döndürülemez bir çevre krizinin eşiğine gelmiştir (Panov, 2013). İklim değişikliği, küresel ısınma, buzulların erimesi, ormanların tahribatı, hava, su ve toprak kirliliği, atık sorunları, biyolojik çeşitliliğin azalması ve doğal kaynakların tükenmesi bu krizi doğuran nedenlerden bazılarıdır (Keleş, 2019). Sanat, doğa ve çevrenin karşı karşıya kaldığı bu tehditlere yönelik aksiyon alınmasında etkili araçlardan biridir. Elbette tek başına ekolojiyi tehdit eden sorunlara çözüm getirebilme gücüne sahip değildir. Ancak sorunu görünür hale getirerek toplumsal farkındalık oluşturmayı sağlamaktadır. Çünkü sanat, hayal gücüyle birleşen akıl yürütmeyi, eleştirmeyi, sorgulamayı ve yeni keşifleri içerir (Bilir, 2019). Dolayısıyla ekolojik sorunlara yönelik toplumsal bir etki yaratmada işlevsel bir role sahiptir.

Ekolojik sanatçıların sanatsal üretimlerindeki temel amaç, doğa tahribatları ve çevresel tehditlere karşı bireyleri düşündürmeye sevk ederek ve ilham kaynağı olarak toplumsal duyarlılığı yaygınlaştırma çabasıdır (Mamur, 2017b). İnsanlığın üretim ve tüketimi arasındaki dengedeki bozulma, canlı türlerinin yok edilmesi ve bu konudaki toplumsal duyarsızlaşma devam ettiği sürece sanatçıların ekolojik sanata yönelik çalışmalar yapması da devam edecek gibi görünmektedir (Özeskici, 2023).

Sanatçıların ekolojiyi önceleyen üretimlerinin altında yatan amacın daha çok görünür olması ve yaygınlaşmasını sağlamanın en etkili yollarından biri görsel sanatlar eğitimidir. Genç nesillerin tıpkı bir sanatçı duyarlılığıyla ekolojik sorunlara yönelik farkındalıklarını geliştirmek, bu sorunları sanatsal yaratıcılık perspektifiyle düşünmelerine olanak vermek için sanat temelli ekoloji eğitimi bir gereklilik halini almıştır. Öğrencilerin sanat yoluyla içinde yaşadıkları çevreye yönelik geliştirecekleri bilinç ve doğayla kuracakları empati sayesinde duyarlı davranışlar sergilemelerinin yolu açılacaktır, böylelikle ekolojik bilince ilişkin toplumsal dönüşüme katkı verilebilecektir.

1. Ekolojik Sanat

Ekolojik sanat, çevresel sorunlara dikkat çekerek bu sorunları iyileştirmeye, onarmaya odaklanan ve çoğunlukla çevre dostu yaklaşımları olan bir çağdaş sanat akımı olarak tanımlanır (Aydın ve Zümrüt, 2013). Bu sanatın kökleri 1960'larda ortaya çıkan yeryüzü sanatı, arazi sanatı, çevresel sanat gibi çağdaş sanat yaklaşımlarına dayanmaktadır. İnsan kaynaklı doğa ve ekosistemlerdeki meydana gelen değişim sonucu oluşan küresel ısınma ve iklim değişikliği gibi pek çok çevre krizine odaklanan ve bu yolla toplumsal farkındalığı geliştirmeyi hedeflemektedir (Çakıroğlu, 2022). Ekolojik sanat üretimleri, çevre sorunları hakkında farkındalık oluşturmanın yanı sıra insan-doğa etkileşimini sorgulaması, doğa tahribatına dikkat çekmesi, çevre sorunlarına yönelik yaratıcı ve sürdürülebilir çözümler üretmesi ve toplumsal bilinç oluşturması bakımından işlevsel bir görev üstlenmektedir (Mamur, 2017b). Bu yönüyle tamamen aktivist bir tavır sergiler ve doğaya karşı bir sorumluluk bilincine sahip olunması gerektiğini savunur (Çınar, 2019).

Sanayi devrimi sonrasında oluşan tüketim ekonomisi, doğanın da tüketilebilir bir meta olarak algılanmasına sebep olmuş, bunun sonucunda insanlık günbegün doğadan kopmuş, doğaya yabancılaşmıştır. İnsanın doğaya verdiği zararları eserlerinde göstermeyi hedefleyen ekolojik sanatçılar, bu yabancılaşmanın getirdiği yıkımı, yani doğada yok edilenleri onarma ve yerine koyma eylemini de gerçekleştirme çabası göstererek sanatta daha önce hiç denenmemiş bir yaklaşım sergilemektedirler (Akkol, 2018). Çoğunlukla disiplinlerarası yaklaşımı benimseyen bu sanatçılar, küresel ve yerel çevre sorunlarını sanatsal platforma taşıyarak çözüm yolları arama veya toplumsal bilinç yaratma çabası göstermektedirler (Saygı, 2016).

Ekolojik sanatın felsefesi; insan, doğa ve çevre birlikteliği üzerine şekillenen evrensel bir ekolojik bilinç oluşturma temeline dayanır. Dünya kaynaklarını ve yaşam formlarını korumayı ve iyileştirmeyi amaçladığından ekolojik sanatçı, canlılar ve onların yaşam alanları üzerinde oluşan tahribatı onarmak ve buna farkındalık yaratma sorumluluğu taşıyan bir aktivist olarak tanımlanabilir (Arıkan, 2021). Böylelikle insanların dünyayı ve gelecek nesilleri bekleyen doğa ve yaşam koşullarının iyileştirilmesi için önlemler almasına katkı sağlayıcı (Çakıroğlu, 2022) bir rol üstlendiği söylenebilir.

Ekolojik sanat kapsamında gerçekleştirilen projeler, çağdaş anlamda ekolojik dengenin korunması, toplumsal bilincin uyarılması açısından büyük kitlelere kısa sürede ulaşmayı kolaylaştıran bir etkiye sahiptir (Çınar, 2019). Bu perspektifle bakıldığında, sanatın gelecekteki ekolojik olarak sürdürülebilir toplumlar için önemli bir yapısal bileşen olacağı (Akdere ve Atlı, 2023) düşünülmektedir.

2. Doğa ve Çevre Bilinci Kazandırmada Görsel Sanatlar Eğitimi

Çevre krizinin günbegün derinleşmesi, çeşitli tedbirlerin alınması gerekliliğini gündeme getirmiştir. Bu doğrultuda BM Sürdürülebilir Kalkınma Stratejisi'nin kabul edilmesinin ardından, çevre eğitiminin geliştirilmesinde yeni bir aşama olarak sürdürülebilir kalkınma için eğitim kavramı, dünya topluluğunun gelişmiş ülkelerinde eğitimin geliştirilmesinde ortak ve gerekli bir eğilim olarak benimsenmiştir (Panov, 2013). Bu kapsamda UNESCO'nun uluslararası sanat eğitimi derneklerini birleştirerek kurduğu Dünya Sanatlar Eğitimi Birliği "Sürdürülebilir Kalkınma İçin Sanat Eğitimi" teması altında biyolojik, sosyal ve kültürel çeşitliliğe duyarlılığı artırma, toplumsal adalet, ekolojik ve çevresel farkındalığı geliştirme konusunda sanat eğitime önemli görevler yüklemiştir (Mamur, 2017a).

İnsanın doğayla olan çeşitli ilişkilerinin bir yansıması olan ekolojik bilinç, bireyin doğal dünyayla olan ilişkisinde aldığı aksiyonu ifade eder. Yapılan çalışmalar, ekolojik bilincin; bilişsel, düzenleyici, duygusal ve etik yönleri içeren karmaşık bir zihinsel eğitimle oluşabileceğini göstermektedir (Panov, 2013). Görsel sanat eğitimi ise kaynağını oluşturan sanat gibi, bireyin düşünme alanını genişleten, yaşamı anlamlaştıran ve bireyi daha değerli ve yaşanılır bir dünya kurmaya yönelten bir eğitim ve öğretim alanıdır (Kırıçoğlu, 2014). Özgür düşünebilen, sorgulama ve eleştirel düşünme becerisine sahip, üretken ve sorumluluk sahibi, çevresine karşı duyarlı bireyler yetiştirmeyi amaçlar (San, 2010). Görsel sanatlar eğitimi ile estetik beğenisi gelişmiş, çevreye karşı duyarlı, yaratıcı düşünce ve davranışlar edinen bireyler sayesinde toplumsal yapıda olumlu değişimler meydana gelebilecektir (Gökay, 2019). Bireye ve dolayısıyla topluma kazandırdığı değerler göz önüne alındığında, görsel sanatlar eğitiminin okul döneminden başlayarak toplumun her kesimindeki bireylerde ekolojik bilincin geliştirilmesine katkı verecek bir eğitim alanı olduğu açıktır.

Sanat, içinde yaratıcılığı barındıran özel bir alandır. Sanatın yaratıcılıkla olan ilişkisi, görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştiren işlevsel bir alan olmasına kaynaklık etmektedir (Eisner, 2002). Yaratıcı davranışların toplumun gelişmesinde önemli bir yetenek olduğu (Etike, 2001) düşünüldüğünde, görsel sanatlar eğitimi, ekolojik sorunlara yaratıcı çözümler üretebilen genç nesillerin yetiştirilmesinde etkili bir araç olarak görülebilir.

Öğrencilere doğa ve çevre bilinci kazandırmada görsel sanatlar eğitiminin işleviyle ilgili yapılan araştırmaların (Babadağ, 2022; Çavuldur, 2018; İçen Kükürt, 2021; Mamur ve Çelik, 2023; Mamur, 2017a; Song, 2012; Sunassee, Bokhoree ve Patrizio, 2021) sonuçları, ekoloji temelli sanatsal öğrenme süreçlerinin öğrencilerde doğaya ve çevreye yönelik bilinç oluşturduğuna işaret etmektedir. Her geçen gün derinleşerek artan doğa tahribatları ve bu tahribatlara

bağlı olarak oluşan çevre krizlerini en aza indirgeyebilmenin ön koşullarında birinin yeni nesillerde bu bilinci sağlamak için görsel sanat eğitiminden de yararlanılması bir seçenek olarak değerlendirilmektedir.

3. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersinde Ekolojik Sanat Konulu Ders Planı Önerisi

Bu çalışmada, ekoloji ve sanat ilişkisi çerçevesinde ilköğretim görsel sanatlar eğitimine yönelik ekolojik sanat içerikli ders planı önerisi geliştirilmiştir. Öneri, ekolojik sanatı tanıma ve inceleme, ekolojik sanata yönelik sanatsal uygulamaları gerçekleştirme olarak iki aşamalı şekilde planlanmıştır. Ekolojik sanatı tanıma ve inceleme aşaması; ekoloji ile ilgili çalışan sanatçıları ve çalışmalarını tanımayı, sanatçı çalışmaları üzerinden ekolojik sorunları sorgulamayı içeren etkinliklerle oluşturulmuştur. Ekolojik sanata yönelik sanatsal uygulamaları gerçekleştirme aşaması da ekolojik sorunlar üzerine düşünceler geliştirme, taslaklar oluşturma ve ekoloji konulu sanatsal çalışmalar üretmeye yönelik etkinlikleri kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Geliştirilen ders planı önerisinin; içeriği, gerekçesi ve amacı aşağıda açıklanmıştır.

Çalışmanın içeriği

Çalışmanın içeriği, görsel sanatlar dersi öğretim programı kazanımları dikkate alınarak 7. sınıf düzeylerine uygun olarak tasarlanmıştır. Ancak 5. 6. veya 8. sınıf kazanımlarına göre içerik oluşturularak da düzenlenebilir. Çalışma kapsamındaki etkinlikler, “kültürel miras” ve “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanlarında yer alan konuya uygun kazanımlar çerçevesinde biçimlendirilmiştir. Buna göre çalışmanın etkinlikleri, “kültürel miras” öğrenme alanından “Sanatçıların topluma sağladığı katkıları açıklar.” kazanımı ve “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanından, “Atık malzemeleri kullanarak üç boyutlu çalışma yapar.” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) kazanımları çerçevesinde planlanmıştır.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen ders planlaması için beş ders saatinin yeterli olabileceği öngörülmüştür. İlk ders saati, ekoloji ile ilgili çalışan sanatçıları ve çalışmalarını tanımayı, sanatçı çalışmaları üzerinden ekolojik sorunları sorgulamayı içeren etkinliklerle oluşturulmuştur. İkinci ders saati, ekolojik sorunlar üzerine düşünceler geliştirmeye ve taslaklar oluşturmaya diğer üç ders saati de ekolojik sorunlarla ilgili sanatsal uygulama çalışmalarına ayrılacak şekilde planlanmıştır.

Gerekçe

İnsanoğlunun doğayla olan uyumlu ve dengeli ilişkisi Sanayi Devrimi'nden sonra bozulmaya başlamış, makineleşme sonucunda oluşan endüstriyel üretimler dünyada çeşitli sorunlara yol açmıştır. Sanayileşmeyle birlikte fabrika alanlarına duyulan ihtiyaçlar ve hızlı kentleşme orman tahribatlarına yol açmıştır. Üretimde kimyasalların kullanılmasıyla oluşan çevre kirliliği dünyayı tehdit etmeye başlamıştır. Orman ve tarım arazilerinin yok edilmesi, su kaynaklarının kirlenmesi ve azalması, küresel ısınma, kuraklık ve açlık tehdidi giderek daha fark edilir hale gelmiştir. 20. yy.'ın sonlarında bu tehditlere yönelik gelişen farkındalık sonucunda çeşitli tedbirler alınmaya başlanmıştır.

Okul çağındaki çocuklarda doğa ve çevre bilinci kazandırmak alınması gereken tedbirler arasındadır. Bu bilincin kazandırılmasındaki en etkili yollardan biri de görsel sanatlar eğitimidir. Çocukları, sanat yoluyla doğa ve çevre sorunları üzerine düşünmeye yönlendirmek amacıyla UNESCO, uluslararası sanat eğitimi derneklerini birleştirerek Dünya Sanatlar Eğitimi Birliği'ni kurmuştur. Böylelikle çocukların sanat yoluyla doğa ve çevre sorunlarını görünür hale getirerek farkındalık kazanacakları öngörülmüştür.

Amaç

Bu çalışmada iki temel amaç belirlenmiştir. Çalışmanın ilk amacı, öğrencilerin ekolojiye yönelik üretimler yapan sanatçıların çalışmalarını tanıyıp bu çalışmalar üzerinden ekolojik sorunları ve nedenlerini sorgulamalarını sağlamaktır. İkinci amaç ise doğa tahribatlarının yarattığı olumsuzlukların sanat yoluyla nasıl görünür kılınabileceğinin öğrencilerce deneyimlenmesine olanak vermektir.

3.1. Ekolojik Sanatı Tanıma ve İnceleme

Öğrencilerin ekolojik sanat uygulamaları öncesinde ekolojik sanatın ne olduğunu, bu alanda üretim yapan sanatçıları ve eserlerini tanımaları gereklidir. Uygulama çalışması öncesinde verilecek bu bilgilerle öğrenciler, doğa ve çevre sorunları üzerine anlamlı düşünceler geliştirebilecek, bu düşünceleri sanat yoluyla nasıl ifade edebileceklerine yönelik bilgi edinebileceklerdir.

a) Ekoloji ile ilgili çalışan sanatçıları ve çalışmalarını tanıma

Etkinliğin ekolojik sanat içerikli üretimlerde bulunan sanatçıları ve çalışmalarını tanıma boyutuna yönelik olarak uygulama çalışmaları öncesinde öğrencilerin konuyu içselleştirmeleri amacıyla, Andy Goldsworthy, Mierle Laderman Ukeles, Mel Chin, Lynne Hull, Agnes Denes gibi sanatçılar tanıtılarak bu sanatçıların çalışmalarından örnekler gösterilir. Öğretmen

tarafından hazırlanan power point sunusu sanatçı ve çalışmalarının tanıtımı için yeterli olabilir. Ancak bilgileri düz anlatımla sunmak yerine soru-cevap yöntemini kullanıp öğrencilerin de aktif olarak katılım göstermesi sağlanabilir.

Sunum sonrasında öğrencilere en çok hangi sanatçının çalışmalarını beğendikleri sorularak aynı çalışmaları beğenen öğrencilerden gruplar oluşturulması yararlı olacaktır. Grupların belirlenmesinin ardından bir sonraki ders için her grubun seçtikleri sanatçı hakkında ve bu sanatçının sanatsal çalışmaları ile ilgili derinlemesine araştırma yapmaları sağlanabilir. Çalışmanın içeriğini oluşturan “kültürel miras” öğrenme alanından “Sanatçıların topluma sağladığı katkıları açıklar.” kazanımı doğrultusunda her grubun seçtiği sanatçının ekolojik sanat çalışmaları ile topluma ne tür katkı sağladıklarına ilişkin gruptan yazılı ödev istenebilir.

Görsel sanatlar eğitiminde işbirlikli öğrenmeye olanak verilmesiyle öğrenciler, grupta sosyal paylaşım sağlamakta, yardımlaşma ve sorumluluk alma becerileri kazanmaktadırlar (Mamur Yılmaz, 2015). Bu ders planı önerisi kapsamında ekolojik sanat üretim süreçlerinin işbirlikli öğrenmeye göre düzenlenmesi, öğrencilerin grupta çalışmalar yapması önerilmiştir. Grupların bu aşamada belirlenmesi sonraki etkinlikler için hazırlık oluşturulabilecek, yapılacak uygulamalı çalışmalar için grup etkileşimini güçlendirebilecektir.

b) Sanatçı çalışmaları üzerinden ekolojik sorunları sorgulama

Bir önceki etkinlik sonrasında öğrencilerin yaptıkları araştırmalarla hazırladıkları ödevleri öğretmenleri ve arkadaşları ile paylaşmaları için ortam hazırlanarak bu etkinliğe başlanabilir. Böylelikle sanatçıların çalışmalarında hangi ekolojik sorunları ele aldıkları, bu sorunları nasıl görünür hale getirdikleri sorgulanabilecektir. Grupların seçtiği sanatçının bir çalışması üzerinden Tery Barrett’in “Sanat eleştirisinde dinlemeyi öğrenme” olarak tanımladığı yöntemden yararlanılabilir.

Sanat eleştirisinde dinlemeyi öğrenme yöntemi, “Ne görüyorsun?”, “Eserin senin için anlamı ne?” sorularına odaklanır. Eserin eleştirisinde “Ne görüyorsun?” sorusuna yanıt veren ilk öğrenciden sonra bir sonraki öğrenci kendinden önce verilen yanıtı tekrarlayıp, buna bir şey daha ekleyerek yeni bir yanıt vermelidir (Kırışoğlu, 2014). Sınıf mevcuduna göre 4 veya 5 öğrenciden oluşturulabilecek her grup üyesi öğrenciler “Ne görüyorsun?” sorusuyla incelemeye başlayıp “Eserin senin için anlamı ne?” sorusu ile eserin hangi ekolojik sorunu görünür kıldığını keşfedebileceklerdir. Bu döngü her grubun seçtiği sanatçının bir sanatsal çalışmasına yönelik yapılan eleştirilerle devam ettirilerek etkinlik sonlandırılır.

3.2. Ekolojik Sanata Yönelik Sanatsal Uygulamaları Gerçekleştirme

Sanatsal uygulamalar öncesindeki etkinliklerin tamamlanmasının ardından her gruptaki öğrenciler, çalışmasını inceledikleri sanatçı gibi düşünmeye yönlendirilebilir. Her grubun öğrencileri nasıl bir sanatsal uygulama yapacağına yönelik ön hazırlıklarını oluşturabilirler. Bu aşamada gruplara öncelikle ekolojik sorunlar üzerine düşünceler geliştirmeleri ve taslak çalışmalar oluşturmaları için ortam oluşturulmalıdır.

a) Ekolojik sorunlar üzerine düşünceler geliştirme, taslaklar oluşturma

Sanatsal uygulamalarda işbirlikli çalışmalar; öğrencilerde yardımlaşma, paylaşma ve sorumluluk alma gibi beceriler kazandırmaktadır (Bobick, 2009). Öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasının yanı sıra sanatsal uygulamaların çoklu bakış açısıyla oluşturulması için grup çalışmasıyla ilerlemesinin yararlı olacağı düşünülmüştür. Sanatsal uygulamalarda hangi ekolojik soruna dikkat çekileceği, ne tür malzemelerin kullanılacağıyla ilgili grup üyesi öğrencilerin birbirlerini destekleyerek daha yaratıcı fikirler üreteceği varsayılmıştır.

Çalışma kapsamındaki ekolojik sorunlar üzerine düşünceler geliştirmeyi ve taslaklar oluşturmayı içeren bu etkinlik için öncelikle öğrencilerin daha önceki etkinlikte sorguladıkları sanatsal çalışmalarla da bağ kurarak bir ekolojik sorun üzerine düşünce geliştirmeleri sağlanmalıdır. Sanatsal çalışmalar üretme öncesindeki bu etkinlikte her bir grup bir ekolojik soruna karar verip o sorunu sanat yoluyla yansıtabilmek için hangi malzemeler kullanacaklarını belirlemelidirler. Bu aşamada öğretmen, grupların karar verdiği ekolojik soruna yönelik ne tür malzeme seçebilecekleri konusunda öğrencileri yönlendirebilir. Belirlenen sorunlar çerçevesinde atık malzemeler veya doğal malzemelerden nelerin seçileceği kararlaştırıldıktan sonra gruptaki her öğrencinin ortaklığıyla taslak çizimler yapılarak ön hazırlıklar tamamlanabilir. Sonraki derse her grubun belirledikleri malzemelerle gelmeleri gerektiği belirtilmelidir.

b) Ekoloji konulu sanatsal çalışmalar üretme

Sanatsal çalışmaların üretimini içeren bu etkinlik sürecinde çalışmanın içeriğini oluşturan “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanından, “Atık malzemeleri kullanarak üç boyutlu çalışma yapar.” kazanımı doğrultusunda öğrencilerin atık malzemeleri kullanarak üç boyutlu sanatsal çalışmalar yapmaları sağlanmalıdır. Bir önceki etkinlikte oluşturulan taslak çizimlerden yararlanarak her grubun derse getirdikleri malzemeleri sanatsal bir forma dönüştürmelerine olanak tanınmalıdır. Sanatsal üretim sürecinde grupların belirlediği ekolojik sorunlara bağlı olarak atık malzemelerin yanı sıra doğal malzemelerden de yararlanılabileceği göz ardı edilmemelidir. Tüm gruplar

sanatsal çalışmalarını tamamladıktan sonra her bir çalışma okulun uygun bir alanında sergilenerek diğer öğrencilerin de doğa ve çevreye yönelik farkındalıklarını geliştirmelerine katkı verilebilir.

c) Ekolojik sanata yönelik sanatsal çalışma örnekleri

Aşağıdaki görsellerde öğrencilere yaptırılacak sanatsal çalışma örneklerine yer verilmiştir. Bu çerçevede sanatsal üretimler için her gün yaşamımızı çevreleyen plastik ambalajlar, kağıtlar, tel, pet şişeler gibi atık malzemelerden yararlanılabilir.



Görsel 1, Öğrenci sanatsal çalışması



Görsel 2, Öğrenci sanatsal çalışması

Görsel 1 öğrencilerin tel, kağıt, pet şişe kapakları gibi çeşitli atık malzemelerle yaptıkları bir balının betimlendiği sanatsal çalışmayı yansıtmaktadır. Bu çalışma, okyanuslardaki plastik kirliliğinin okyanusun en büyük canlısı olan balınaya bile çok büyük zararlar verdiğini göstermesi açısından oldukça etkilidir. Görsel 2’de ise yine pet şişeyle oluşturulan bir balık formu ve balık ağının birlikte kullanıldığı bir çalışma görülmektedir. Bu çalışmada da öğrenciler, denizlere bırakılan balık ağlarının deniz canlılarının hayatını tehdit ettiği fikrine odaklanmışlardır.



Görsel 3, Öğrenci sanatsal çalışması



Görsel 4, Öğrenci sanatsal çalışması

Görsel 3’de yer alan sanatsal çalışmada öğrenciler, çeşitli renkte plastik malzemeler ve tel kullanarak deterjanların doğaya verdiği zararı yansıtmışlardır. Yeşil renkli plastik malzemeler yaprak formunda ele alınmış, kırmızı ve turuncu renkteki plastik malzemelerden de deterjanları sembolize edecek şekilde yararlanılmıştır. Görsel 4’de ise kurumuş bir ağaç dalı ve plastik ipler kullanılarak orman tahribatları ve plastik üretimlerindeki artışın ekosistemi tehdit ettiğine vurgu yapılmıştır.

SONUÇ

Bu çalışma, ortaokul görsel sanatlar dersinde sanatsal bilgi, becerileri ve yaratıcılığı geliştirmenin yanı sıra öğrencilerde ekolojik ve toplumsal konulara yönelik duyarlılık sağlamayı hedefleyen bir ders planı önerisini kapsamaktadır. Öneri, ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programında (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2018) yer alan kazanımlar doğrultusunda 7. sınıf düzeyine uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Görsel sanatlar dersi öğretim programı, programda esas alınan üç öğrenme alanı ve ilgili kazanımların dersin işlenişinde birbirleriyle ilişkilendirilmesi gerektiğine (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2018,) vurgu yapmaktadır. Bu gereklilik dikkate alınarak hazırlanan örnek ders planındaki etkinlikler “kültürel miras” ve “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanlarından seçilen kazanımların birbirleri ile ilişkilendirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu çalışmanın içeriğini oluşturan ders planının günümüzü ilgilendiren konulardan biri olan ekolojik sorunlara odaklanması nedeniyle görsel sanatlar eğitimindeki güncel arayışlara katkı vereceği öngörülmektedir.

Ders planı önerisinin ekolojik sanatı tanıma ve inceleme aşamasının ilk etkinliği olan “ekoloji ile ilgili çalışan sanatçıları ve çalışmalarını tanıma” etkinliği, öğrencilerin ekoloji alanında çalışan sanatçıların üretimleri yoluyla ekolojik sorunları anlama ve anlamlandırmalarını sağlayıcı içerikle oluşturulmuştur. “Sanatçı çalışmaları üzerinden ekolojik sorunları sorgulama” etkinliğiyle ise öğrencilerin ekolojik sorunlarla ilgili farkındalıklarını bir adım daha ilerletmek hedeflenmiştir. Ekolojik sanata yönelik sanatsal uygulamaları gerçekleştirme aşamasındaki “ekolojik sorunlar üzerine düşünceler geliştirme, taslaklar oluşturma” etkinliği öğrencilerin, bireysel ve grup dinamiğiyle keşifler yapabilecekleri ve yaratıcı güçlerini ortaya çıkarabileceği şekilde düzenlenmiştir. Son etkinlik olan “ekoloji konulu sanatsal çalışmalar üretme” etkinliğiyle de bir önceki etkinlikte geliştirilen yaratıcı süreçlerin derinleşip sanatsal üretimle sonuçlanmasına olanak verecek biçimde planlanmıştır. Ders izlencesindeki etkinliklerin her biri genel bir çerçeveye öneri olarak sunulmuş, öğrenme- öğretme sürecinde, öğretmenin yararlanacağı öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri ve araç-gereçleri öğrencinin seviyesi, gereksinimleri ve okulun olanaklarına göre çeşitlendirebilecek şekilde düzenlenmiştir.

Görsel sanatlar dersinde atık malzemelerin kullanımı ile yapılan araştırmalarda (Dağ, 2020; Yavuz, 2021; Yeboah, Asante ve Opoku-Asare, 2016), sanatsal çalışmalarda atık malzeme kullanımının öğrencilerin doğa ve çevre bilinci kazanmasına katkı verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Hazırlanan ders planının uygulama boyutunda atık malzemelerden yararlanılabileceği önerilmiş, bu sayede öğrencilerin atık malzemeleri sanatsal bir forma dönüştürerek geri dönüşümün gerekliliğine yönelik de farkındalık sağlayacakları düşünülmüştür.

Ortaokul görsel sanatlar dersinde ekoloji temelli sanat uygulamalarının etkili bir şekilde verilebilmesinin ön koşullarından biri dersi yürüten görsel sanatlar öğretmenlerinin bu alana yönelik yeterli bilgi ve deneyime sahip olmasıdır (Bülbül, 2024). Ortaokul görsel sanatlar dersine yönelik hazırlanan bu ders planına benzer bir içerik oluşturularak görsel sanatlar öğretmen eğitiminde de ekolojik sanat uygulamalarına yer verilmesi yararlı görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında hazırlanan ders planı önerisi görsel sanatlar öğretmenleri için uygulama konusu olarak düzenlenmiştir. Konuya uygun olarak belirlenen araştırma yöntemi ve bu yöntem doğrultusunda geliştirilen veri toplama teknikleri ile bir araştırma konusu olarak da değerlendirilebilir. Hazırlanan ders planının ekoloji ile ilgili çalışan sanatçıları ve çalışmalarını tanıma, sanatçı çalışmaları üzerinden ekolojik sorunları sorgulama, ekolojik sorunlar üzerine düşünceler geliştirme, taslaklar oluşturma ve ekoloji konulu sanatsal çalışmalar üretme etkinlikleri süreçlerinde öğrencilerin tepkilerini, algılarını ve deneyimlerini ortaya çıkartan araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akdere, B. ve Atlı, İ. (2023). Sürdürülebilir sanat bağlamında ekolojik sanat. *Journal of Management and Educational Sciences*, 2(3), 179-186.
- Akkol, N. (2018). Değişen doğa algısı ve armağan etme bağlamında ekolojik sanat. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 7(44), 421-427.
- Arıkan, H. (2021). İnsan ve doğa ekseninde ekolojik sanat. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 7(1), 76-87.
- Aydın, İ. ve Zümrüt, Y. (2013). Doğa ve sanat ekseninde farklı yaklaşımlar. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4(4), 53-78.
- Babadağ, G. (2022). *İlkokul görsel sanatlar dersinde görsel kültür yoluyla aile katımlı ekolojik sanat çalışmaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bilir, A. (2019). Sanat yoluyla düşünme: Su örneği. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 9(1), 116-127.
- Bobick, B. (2009). A study of cooperative art education in elementary art classrooms. *Australian Art Education*, 32(1), 16-28. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.524811563882347>
- Bülbül, H. (2024, May and June). Ecological art practices in visual arts teacher education [Öz]. 11th International Ecology Symposium (Ecology 2024) “Water and Climate Change”de sunulan bildiri Sinop University, Sinop. Erişim adresi: https://ecology2024.sinop.edu.tr/wp-content/uploads/sites/246/2024/07/Ecology-Symposium-2024_Abstracts_Book_Final_V2-4.pdf
- Çakıroğlu, E. (2022). Antroposen çağında ekolojik sanat: David Buckland, Terike Haapoja ve Mel Chin’in ekolojik sanat projeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 24-39.
- Çavuldur, Z. L. (2018). *Geri dönüşümlü kağıt hamurunun görsel sanatlar eğitiminde kullanımı ve çevre eğitimine yönelik katkıları: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çınar, S. (2019). Ekolojik sanat projeleri’nde okyanus atıklarının sanatsal nesnelere dönüşümü. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat*, 4(9), 203-215.
- Dağ, M. (2020). *Görsel sanatlar dersinde atık nesnelere işlevselliği olan tasarım çalışmaları uygulama örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gökay, M. (2019). Görsel sanatlar eğitimi. A. O. Alakuş ve L. Mercin (Ed.), *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi* (3. Baskı) içinde (ss. 13-18). Ankara: Pegem Akademi.

- İçen Kükürt, E. (2021). *Okul öncesi dönemde etkili çevre eğitimi için görsel sanat etkinliklerinin kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Keleş, R. (2019). 100 soruda çevre sorunları ve çevre politikası (Genişletilmiş 3. Baskı). İzmir: Yakın Kitabevi.
- Kırıçoğlu, O. T. (2014). Sanat bir serüven (1.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Mamur, N. and Çelik T. (2023). Ecological art pedagogy: Co-creation for ecological transformation. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 1-19., Doi: <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2266510>
- Mamur, N. (2017a). Sanat eğitiminde sürdürülebilirlik ve çevre eğitimi üzerine bir çalışma. *Ege Eğitim Dergisi*, 2 (18), 774-794.
- Mamur, N. (2017b). Ekolojik sanat: Çevre eğitimi ile sanatın kesişme noktası. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1000-1016.
- Mamur Yılmaz, E. (2015). İşbirliğine dayalı öğrenme yoluyla okul öncesi çocuklara yönelik duvar resimleme çalışmaları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02), 5-18.
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018121111026326-GORSEL%20SANATLAR.pdf>
- Özeskici, E. (2023). Biyo ve ekolojik sanat bağlamında Yedinci Kıta. *ARTS: Artuklu Sanat ve Beşeri Bilimler Dergisi*, (9), 59-74.
- Panov, V. I. (2013). Ecological thinking, consciousness, responsibility. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 86, 379-383.
- San, İ. (2010). Sanat eğitimi kuramları (3. Baskı). Ütopya Kitabevi, Ankara.
- Saygı, S. (2016). Çağdaş sanatta doğa algısı ve ekolojik farkındalık. *Sanat-Tasarım Dergisi*, (7), 7-13.
- Song, Y. I. K. (2012). Crossroads of public art, nature and environmental education. *Environmental Education Research*, 18 (3), 2-17.
- Sunasse, A., Bokhoree, C. ve Patrizio, A. (2021). Students' empathy for the environment through eco-art place-based education: A review. *Ecologies*, 2, 214-247.
- Yavuz, G. (2021). *Görsel sanatlar dersi 11-12 yaş grubu öğrencilerine çevre bilinci kazandırılmasında atık malzeme kullanımının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yeboah, R., Asante, E. A. ve Opoku-Asare, N. A. (2016). Teaching interactive art lessons with recycled waste materials as instructional resources. *Journal of Education and Practice (Online)*, 7 (14), 38-59.

5. Bölüm

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özelliklerinin İncelenmesi¹

Şerife AKAN²
Hatice GÜZEL³

¹ Bu çalışma Şerife AKAN'nın "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Dijital Çağ Okuryazarlığı Becerileri Girişimcilik Özellikleri ve STEM'e Yönelik Tutumların İncelenmesi" başlıklı tezin bir bölümünden üretilmiştir

² MEB / Fen Bilgisi Öğretmeni. Konya/ TÜRKİYE.

aserife051@gmail.com ORCID No: 0009-0006-0815-2326

³ Prof. Dr.; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü. Karaman /TÜRKİYE.

haticeguzel@kmu.edu.tr ORCID No: 0000-0001-5678-4447

GİRİŞ

21. yüzyılda her alandaki bilgiler zaman içerisinde giderek çoğalırken teknoloji alanındaki gelişmeler de aynı doğrultuda hız kazanmaktadır. Teknolojinin gelişmesi sadece günlük hayatta karşımıza çıkan problemleri teknoloji kullanarak rahat bir şekilde çözmemizi sağlamamış aynı zamanda birçok farklı meslek gruplarının ortaya çıkmasına da olanak sağlamıştır. Farklı meslek gruplarının ortaya çıkışı iş çevresinde bireylerden istenen yetenekleri de değiştirmiştir. Bu teknolojik çağda bireylerin ihtiyaç duyduğu beceriler de farklılaşmıştır. Dolayısıyla 21. yüzyılda bireylerin becerilerine yenileri ilave olmuştur. Bu anlamda “21. yüzyıl becerileri” kavramı önem kazanmıştır. 21. yüzyıl becerileri; dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve liderlik, inisiyatif alabilme, girişimcilik, etkili iletişim, bilgiye ulaşma ve merak olarak belirtilmektedir (Bybee, 2010;Wagner, 2008).

Ülkelerin dijitalleşme ve ekonomik olarak büyümeleri, bireylerinin dijital çağ beceri ve yeterliliğine sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu bağlamda eğitim sisteminin toplumdaki misyonunu yerine getirebilmek, öğrencileri sınıf dışındaki dünyaya hazırlayabilmek için eğitim sisteminde 21.yüzyıldaki gelişmelere paralel değişiklikler yapılması önemli görülmektedir. Konunun önemli görülmesiyle ülkemizde yeni fen bilimleri öğretim programında çağımızın gerekliliği olarak beceriler ve hayat boyu öğrenme alışkanlığını kazanmış, üst düzeyde düşünebilen, eleştirel bakış açısına sahip, etik ve ahlaki değerleri benimseyen çok yönlü bireylerin yetiştirilmesi dolayısıyla 21. yüzyıl becerilerini kapsayan fen öğretimi amaçlanmıştır.

Bu programda öğrencilerin ülkemizde ve uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve mesleki yaşamlarında ihtiyaç duyulacak beceri çeşitlilikleri olan yetkinliklerin belirlendiği Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi dikkate alınarak öğrencilerin problem çözme ve bilinçli karar vermede bütüncül bakış açısıyla ve dijital okuryazarlık becerilerini kullanmaları amaçlanmıştır (MEB, 2024). Bu kapsamda 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırabilecek olan öğretmenlere de büyük görevler düşmektedir. Konunun öneminin anlaşılmasıyla araştırmacılar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının21. yüzyıl becerilerini ölçmeye yönelik pek çok çalışma yapmışlardır (Çevik ve Şentürk, 2019; Elekoğlu ve Demirdağ, 2020; Eğmir ve Çengelli, 2020; Molano, 2020; Oral ve Erkiş, 2022; Oral ve Yayla,2023;. Uyar ve Çiçek 2021; Valtonen ve diğerleri,2021).

21. yüzyıl becerileriyle ilgili birçok tanımlama mevcuttur. Ancak her tanımlama içerisinde girişimcilik becerisini barındırmıştır. Girişimcilik becerisi genelde “yaşam ve kariyer” becerileri şeklinde yer bulmuştur. Benzer şekilde The American National Research Council (NRC, 2011), 21.yüzyıl becerilerini

“içsel-özel beceriler”, “kişilerarası beceriler” ve “bilişsel beceriler” olarak 3 grupta toplamıştır. Burada da “kişilerarası beceriler” kısmında girişimcilik becerisinin özellikleri ön plana çıkmaktadır. Girişimcilik becerisinin en önemli özellikleri yaratıcılık ve risk alma özellikleridir. Yapılan tüm tanımlamalarda bu özellikler ön plana çıkmıştır (Belet Boyacı ve Güner Özer,2019).

Günümüzde girişimcilik; üretkenliğin ve yeniliğin arkasındaki itici bir güç, toplumsal ve bireysel refahı sağlamada önemli bir unsur haline gelmiş durumdadır (Iglesias-Sánchez, ve diğerleri 2016; Uluyol, 2013). Girişimcilik finansal faydalar elde etme yanında ekonomik kalkınmaya katkıda bulunma fırsatlarını da sunan önemli bir kariyer aracıdır(Gemlik ve Kıraç, 2013; Isenberg, 2014; Morris ve diğerleri, 2017). İlgili alan yazında girişimcilik becerilerinin artırılması yönündeki faaliyetlerle ekonomi alanında varılan sonuçlarda iyi bir gelişme olduğunu gösteren araştırmaların yapıldığı belirlenmiştir (Silva, 2013; Praag ve Versloot, 2007).

Girişimcilik becerisi toplumlarda sadece ticaretin ve ekonominin gelişebilmesi için değil aynı zamanda eğitim alanında girişimci bireyler yetiştirebilmek için önemli bir beceri haline gelmiştir. Gelişmiş ülkeler üniversite eğitimlerinde öğrencilerin girişimci özelliklerinin geliştirilmesini savunmaktadır (European Commission, 2013; Hannula ve diğerleri, 2012; Karadeniz, 2010; Oganisjana, 2011).

Girişimcilik aynı zamanda bir bireyin veya bir kuruluşun, teknoloji, internet, veri analizi ve diğer 21. yüzyılda gelişmiş teknolojileri kullanarak üretim, hizmet veya gelir üretimi sağlayan bir plan veya proje oluşturma sürecidir (Atasoy, 2012). Bir bireyin girişimci özelliklere sahip olması için risk alması, sosyal ve çevresel sorunları gidermesi, bir girişimci için gerekli olan teknolojik gelişmeleri takip etmesi gerekir. Gelişen teknolojiyle beraber yaşadığımız toplumda girişimcilik kavramı önemli bir kariyer seçeneği olarak da görülmektedir. Fen bilimleri öğretim programları ise öğrencileri gelecekte tercih edecekleri kariyere hazırlamaktadır. Dolayısıyla girişimcilik eğitiminin fen bilimleri disiplini ile birleşmesi bireylerin gelecek iş hayatlarında sadece başarılı olmasını değil aynı zamanda girişimciliğin yaratıcılık ve yenilikçilik gibi özelliklerini kullanarak kendi iş fırsatlarını yaratmalarına da olanak tanıyacaktır (Mbanefo ve Eboka, 2017; Moemeke, 2013).

Girişimcilik, sadece bir fikrin bulunmasını değil aynı zamanda bulunan fikrin uygulamaya dönüştürülmesini sağlayan bireysel bir yetenektir (European Commission, 2011).Bu doğrultuda bireylerin girişimcilik becerilerini artırmak için girişimcilik eğitime olan ihtiyaç artmıştır (European Commission, 2012).

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin girişimci bireyler yetiştirebilmek için girişimcilik eğitime ihtiyaçları vardır Geçmiş yıllarda girişimcilik eğitimi yalnızca işletme, iktisat gibi bölümlerin müfredatında olan bir ders olmuştur (Deveci ve Çepni, 2015).Ancak değişen eğitim sisteminde girişimcilik eğitiminin sadece bu

bölümlerde değil yükseköğretim kurumlarının birçok bölümünde olması gerekmektedir (Yelkikalan ve diğerleri 2010). Girişimcilik eğitimi daha önceki yıllarda genellikle ergin bireylere verilse de gelişen toplumda bireylerin sosyal ve ekonomik hayatta başarılı olabilmeleri için girişimcilik özelliklerine küçük yaşlarda sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle örgün eğitimlerde her okul kademesinde girişimcilik eğitiminin önemi artmıştır. (Ayar,2019; Çelik, 2014). Bu durum öğretmen ve öğretmen adaylarına girişimcilik becerisinin kazandırılmasının önemini artırmıştır. İlgili alan yazında ulusal ve uluslararası bağlamda bu konuda gerçekleştirilen çalışmalar bulunmaktadır (Arruti ve diğerleri, 2023; Aydemir, 2022; Blesia ve diğerleri, 2021; Dergin, 2022; Değer, 2022; Özkan, 2019; Saporava, 2023; Slisane, Lama ve Rubene, 2021).

Son yıllarda girişimci, problemlere yönelik çözümler üretebilen, teknolojiyle iç içe, uygulamalarda bulunabilen nitelikli bireyleri yetiştirebilmek amacıyla girişimcilik eğitimlerine ağırlık verilmektedir. Girişimcilik potansiyelini artırmada verilen eğitim, özellikle de girişimcilik eğitimi önemli rol oynamakta, öğrencilerin girişimcilğe yönelik farkındalığını artırarak yeni girişimlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Durrant, 2014; Rauch ve Hulsink, 2015; Sanchez, 2013).

Eğitim sistemlerinin; bireyleri içinde yaşadığı topluma uyumlu, yenilikleri benimseyip özümseyen vasıfta yetiştirmek çabaları, ülkeleri güncel becerilerin okullarda uygulanmasına yöneltmiştir. Dünya genelinde güncel becerilere yönelik yapılan araştırmaların çoğu incelendiğinde öncelikli olarak bireyleri bu becerilerle yetiştirmeye önem ve ağırlık verildiği görülmektedir. Ayrıca girişimci özelliklerin ulusal gelişimin artırılması noktasında bir potansiyele sahip olması nedeniyle bu yeteneklerin ortaokul düzeyinde verilen fen bilimleri eğitimi ile sağlanabileceği öngörülmektedir. Konunun önemli görülmesiyle girişimcilik Milli Eğitim Bakanlığının Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde sahip olunması gereken yetkinlikler arasında yerini almıştır (MEB, 2018, 2024). Fen bilimleri öğretim programlarında ilköğretim ve ortaöğretimde bazı derslerde öğrencilere girişimcilik becerilerinin kazandırılmasına yönelik kazanımlara ve girişimcilik eğitime yer verilmiştir(MEB,2013, 2018, 2024)..

Girişimcilik eğitimi öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarına transfer edebilmelerine, karşılaştıkları problemleri yaratıcı bir şekilde çözebilmelerine ve bu bilgileri kullanarak proje üretebilmelerine olanak sağlamıştır (Özkan, 2021). Girişimcilik eğitiminin fen bilimleri öğretim programına katılmasının öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bıraktığı görülmüştür (Deveci, 2016; Uğur, 2015).

Fen bilimleri öğretim programında bulunan girişimcilik becerilerinin öğrencilere kazandırılması adına başta öğretmen adaylarının bu konuda bilgi ve deneyim sahibi olmaları, girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesi gerektiği savunulmaktadır (Bolaji,

2012; Deveci ve Çepni, 2015a; Karademir, Balbağ ve Çemrek, 2018). Girişimcilik özelliklerin öğrencilere kazandırılması yönünden öncelikle öğretmen adaylarının bu konuda bilgili ve deneyimli olmaları gerekir. İlgili alan yazında öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Deveci ve Çepni,2015a ; Deveci ve Leino,2015;Ergün, 2019; Cui ve diğerleri,2021; Karademir ve diğerleri ,2018; Karakuş, 2019; Köstekci ,2016; Pan ve Akay, 2015; Öztürk,2020; Saporava,2023).

Eğitim fakültelerindeki farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öncelikle fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimci özellikler açısından mevcut durumlarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda gelecek nesillere yetiştirecek fen bilgisi öğretmen adaylarına 21. yüzyıl becerilerinden girişimcilik becerilerinin kazandırılmasının önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir Bu bağlamda fen bilgisi öğretmen adaylarının21.yüzyıl becerilerinden girişimcilik özelliklerinin, belirlenmesinin önemli olduğu ve alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimci özelliklerini incelemek girişimci özelliklerinin demografik bilgilerine göre farklılaşp farklılaşmadığın araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının;

- Girişimci özellikleri genel fizik dersi başarı notuna göre değişmekte midir?
- Girişimci özellikleri cinsiyet ve iş deneyimine göre değişmekte midir?
- Girişimci özellikleri demografik bilgilerine (sınıf, yaş, anne ve baba eğitim düzeyleri, yaşanılan yerler, aile gelir durumları, mezun olunan lise ve not ortalamasına) göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada fen bilgisi araştırmalarında sıkça kullanılan genel tarama desenlerinden, ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Tarama desenlerinde e çalışmaya dahil edilen olay, kişi veya obje kendi durumları dahilinde tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama deseni iki ve daha fazla sayıdaki değişken içerisinde birlikte değişimin yapısını belirlemeyi hedefleyen tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama deseninde, değişkenlerin beraber değişip değişmediği; değişim varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örnekleme uygun veya elverişlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma sürecini hızlandırmak ve uygun araştırma grubunu seçmek

amacıyla araştırıcıların çoklukla tercih ettiği örnekleme çeşididir. Örnekleme erişilmesinin kolaylığı da tercih sebebidir. Örneğe seşilme olasılığı bilinmez (Kılıç, 2013).

Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesi eğitim fakóltesi fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma,2021-2022 öğretim yılı güz döneminde gerçekteştirilmiştir. Araştırmaya tüm sınıf düzeyleri yaklaşık olarak eşit oranda katılım göstermiştir. Örneklemin belirlenmesinde; araştırma uygulamasının hızlı bir şekilde yürütölmesi, sonuçların tek elden daha güvenilir bir şekilde alınması ve uygulama kolaylığı gibi unsurlar etkili olup bu sebepten dolayı araştırmacının lisans öğrenimi gördüğu üniversite tercih edilmiştir.

Araştırma örneklemine ait demografik özellikler Çizelge .1 ve Çizelge .2’de sunulmuştur.

Çizelge 1: Araştırma örnekleminin sınıf düzeylerine göre dağılımlı.

	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	Toplam kişi sayısı
Örnekleme Grubu	42	59	58	36	195

Çizelge 1 incelendiğinde, araştırma örnekleminin 195 fen bilgisi öğretmen adayından oluştuğu, 1.sınıf düzeyinden 42, 2.sınıf düzeyinden 59, 3.sınıf düzeyinden 58 ve 4.sınıf düzeyinden 36 fen bilgisi öğretmen adayının katıldığı, en büyük katılımı 2.sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının yaptığı görölmektedir.

Çizelge 2: Araştırma örnekleminin cinsiyete göre dağılımlı.

Erkek öğrenci sayısı	Kız öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısı
53	42	195

Çizelge 2 incelendiğinde, araştırmaya 53 erkek fen bilgisi öğretmen adayı,142 kız fen bilgisi öğretmen adayının katıldığı, fen bilgisi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunu kız fen bilgisi öğretmen adayı olduğu görölmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarına; girişimcilik özelliklerini saptamak için Devci ve Çepni’nin (2015b) geliştirdiği “Girişimcilik Ölçeği” uygulanmıştır.

Girişimcilik ölçeği

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarına Deveci ve Çepni (2015b)'nin geliştirdiği; risk alma, fırsatları görme, kendine güven, duygusal zeka ve yenilikçi olma gibi 5 alt boyuttan oluşan 38 maddelik "Girişimcilik Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik geliştirilmiştir. Ölçek. Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum şıklarından oluşan 5'li likert tipinde bir ölçektir. Bu araştırma için yeniden yapılan Cronbach Alpha katsayıları risk alma .66, fırsatları görme .71, kendine güven .80, duygusal zeka .65 ve yenilikçi olma alt ölçeği için ise .70 şeklindedir. Ölçeğin genel güvenilirlik Cronbach Alpha katsayısı.083 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, grupların parametrik testlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için dağılımın normalliği ve varyansların homojenliği test edilmiştir. İstatistiksel işlemlerde, öğretmen adaylarının genel fizik dersi başarı ortalama puanları ile girişimcilik ölçeğinden alınan puanlar normal dağıldığı, varyansları homojen olduğundan bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının genel fizik dersi başarı ortalama puanları ile girişimcilik ölçeği etki büyüklüklerini saptamak amacıyla eta kare katsayıları (η^2) hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü için en yaygın kullanılan eta-kare korelasyon katsayısıdır (η^2). Eta-kare katsayısı, Bağımsız değişkenlerin (aralarında doğrusallığın varsayılmasını gerektirmeyen değişkenler) bağımlı değişken üzerinde ne kadar etkisi olduğunun bir ölçüsüdür (Büyüköztürk, 2019).

Bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin toplam varyansının ne kadarını tanımladığını gösteren eta kare (η^2) katsayısı, 0,00 ile 1,00 arasında değişmekte olup η^2 'nin 0,01, 0,06 ve 0,14 değerleri sırasıyla "küçük", "orta" ve "büyük" etki büyüklükleri olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2019; Cohen, 1988). Bu araştırma verileri SPSS 23 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 alınmıştır. Korelasyon katsayıları iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi ölçer ve -1 ile +1 arasında değişen bir değerdir. Korelasyon değerleri düşük, orta ve yüksek ilişki düzeyleri olarak sınıflandırılabilir. 0 ile 0,3 arasında düşük korelasyon, 0,3 ile 0,7 arasında orta korelasyon ve 0,7 ile 1,00 arasında yüksek korelasyon olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2019).

Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel fizik dersinden aldıkları puanlar, Girişimcilik Ölçeğinden aldıkları puanlardan elde edilen betimsel istatistik bilgileri Çizelge 3. de sunulmuştur.

Çizelge 3: Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel fizik dersi puanları ve girişimcilik ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistik değerleri

	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss.	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Genel Fizik Notu	195	41	100	77,21	12,64	159,98	-,154	-,580
Girişimcilik	195	106	185	143,44	15,32	234,99	.175	.133

Çizelge 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının genel fizik notu ortalama puan değerleri düşünüldüğünde, basıklık değeri ile çarpıklık değerlerinin normal değer aralığında olduğu anlaşılmıştır. $[-z=-1.95 \leq z$ (çarpıklık =-.154, basıklık = -.580) $\leq +z=+1.95]$. Bundan dolayı fen bilgisi öğretmen adaylarının genel fizik not ortalamalarına ilişkin puanların dağılımlarının normale yaklaşan değerler aldığı söylenebilir Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik ölçeğinden aldıkları puan değerlerine bakıldığında, basıklık değeri ile çarpıklık değerlerinin normal değer aralığında olduğu anlaşılmıştır. $[-z=-1.95 \leq z$ (çarpıklık=.175, basıklık =.133) $\leq +z=+1.95]$. Bundan dolayı öğretmenlerin girişimcilik ölçeğine dair puan dağılımlarının normale yaklaşan değerler aldığı anlaşılabilir (Büyüköztürk, 2019).

Çağımızda teknoloji denildiğinde fizik bilimi ilk akla gelen bilim dalı olmaktadır. Çevremizdeki teknolojik araç ve gereçlerin birçoğu fizik kurallarının yorumlanması ve uygulanması ile geliştirilmektedir (Güzel, 2004). Fizik genellikle diğer disiplinlerin temelini oluşturan ve birçok farklı endüstri sektöründe (Elektrik, İnşaat ve Makine Mühendisliği Enerji, Bilgi Teknolojileri ve İletişim, Tasarım ve Üretim, Ulaştırma, İlaç ve ilgili yaşam bilim alanları ve uzay araştırmalarında kullanılan teknolojiler) merkezi bir rol oynayan temel bir bilim dalıdır. STEM disiplinleri arasında da fizik bilimi önemli bir role sahiptir(Güzel,2011b; Güzel,2017; Erkılıç,2020). Fizik biliminin dünya ekonomisi üzerinde önemli ve büyük etkilere sahip olduğu vurgulanmaktadır (Voss, ve diğerleri, 2019). Fizik biliminin teknolojideki önemi dikkate alındığında fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik dersi başarılarının girişimcilik becerileri açısından ayarı ayrı incelenmesi önemli görülmüştür. Günümüzde cinsiyet eşitliği önemli görülmektedir bu nedenle fen bilgisi öğretmen adaylarının, girişimcilik özelliklerinin cinsiyete göre değişiminin demografik bilgilerinden ayrı incelenmesi uygun görülmüştür.

BULGULAR

Araştırmaya katılan olan fen bilgisi öğretmen adaylarının Girişimcilik Ölçeği maddelerine verdikleri cevapların standart sapma ve aritmetik ortalama sonuçlarına ait betimsel istatistik değerleri çizelge 4’de sunulmuştur.

Çizelge 4: Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimci özelliklerine ait veriler.

Madde No	Girişimcilik Maddeleri	F	\bar{X}	Std. Sapma	Yorum
1.	İş hayatına atıldığımda farklı mesleklere yönelmekten korkmam.	195	3.57	1.06	Yüksek
2.	Bir konu hakkında farklı fikirler öne sürmek hoşuma gider.	195	3.84	0.96	Yüksek
3.	Zor durumlarda farklı seçenekler oluşturmakta zorlanırım.	195	3.33	1.07	Orta
4.	Çözümüne ulaşmak için farklı hipotezler öne sürmekten çekinmem.	195	3.77	0.95	Yüksek
5.	Bir konuda risk almanın bana ne kaybettireceğinin bilincinde olurum.	195	3.81	0.99	Yüksek
6.	İş hayatına atıldığımda, karşıma çıkan engellerle baş edebileceğimi düşünüyorum.	195	3.83	0.96	Yüksek
7.	Risk almam gereken konularda cesaretli davranırım.	195	3.63	0.93	Yüksek
8.	Farklı iş duyuruları hakkında çevremdekileri bilgilendiririm.	195	3.47	1.13	Yüksek
9.	Meslek hayatımda ileriye dönük hazırlıklar yapabilirim.	195	4.00	0.88	Yüksek
10.	Kendi mesleğimdeki yenilikleri takip ederim.	195	4.02	0.94	Yüksek
11.	Önüme çıkan fırsatları değerlendirmekte zorlanırım.	195	3.43	1.03	Yüksek
12.	Çevremde olup bitenleri gözlemlerim.	195	4.05	0.94	Yüksek
13.	Çevremde olup biten olaylardan ders çıkarırım.	195	4.08	0.95	Yüksek
14.	İlgi duyduğum alanlarda ortaya çıkabilecek yeniliklerin farkına varabilirim.	195	3.95	0.91	Yüksek
15.	Farklı fikirlerden hangisinin azami (maksimum) fayda getireceğini tespit edebilirim.	195	3.85	0.88	Yüksek
16.	Kendi mesleğime yakın mesleklerdeki imkânları değerlendirmeye çalışırım.	195	3.79	0.97	Yüksek

Çizelge 4(devam): Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimci özelliklerine ait veriler.

17.	Yaptığım olumlu işler sunucunda kendimle gurur duyarım.	195	4.29	0.95	Çok Yüksek
18.	Yaptığım davranışların sorumluluğunu tereddüt etmeden alabilirim.	195	4.11	0.91	Yüksek
19.	Başkalarına verdiğim taahhütleri yerine getiririm.	195	4.25	0.91	Çok Yüksek
20.	Bazı durumlar kendimi anlamakta zorlanırım.	195	2.53	1.07	Düşük
21.	Bir görev verildiğinde, o görevi başaracağıma dair inancım tamdır.	195	3.79	0.94	Yüksek
22.	Bir işi yaparken içimdeki başarıma isteği en üst seviyede olur.	195	3.84	1.04	Yüksek
23.	Hedefe ulaşmak için yapmam gerekenden fazlasını yapmak için çaba harcarım.	195	4.00	0.94	Yüksek
24.	Duygularımı ifade edebilirim.	195	3.74	1.02	Yüksek
25.	Duygularımı idare edebilirim.	195	3.47	1.07	Yüksek
26.	Başkalarının hislerine karşı duyarlıyım.	195	4.15	0.95	Yüksek
27.	Başkalarının bakış açılarını anlamakta zorlanırım.	195	3.75	1.13	Yüksek
28.	İnsanların görüşleri arasında farklılıklara saygı duyarım.	195	4.04	1.10	Yüksek
29.	Çevremdeki insanlar heyecanlandıklarında ben de onlar kadar heyecanlanabilirim.	195	3.88	1.06	Yüksek
30.	Yakın çevremle ahenkli (uyumlu) bir hayat yaşadığımı düşünüyorum.	195	3.85	0.99	Yüksek
31.	Özdenetim sahibi bir insanımdır.	195	3.93	0.91	Yüksek
32.	Bulduğum ortamda arkadaşlarım tarafından yaratıcı biri olarak tanırım.	195	3.48	0.97	Yüksek
33.	Bir konuda öne sürdüğüm yeni fikirler çevremdekiler tarafından kabul görür.	195	3.65	0.86	Yüksek
34.	Proje ve tasarım,materyal geliştirme vb.derslerinde yeni birşey (etkinlik, deney, proje,materyal) üretebilirim.	195	3.65	1.02	Yüksek
35.	Konusu yenilik olan projelere gönüllü olarak katılırım.	195	3.22	0.97	Orta
36.	Problemleri çözmeye yönelik öne sürdüğüm fikirler yanlış olsa bile, çevremdekiler tarafından yaratıcı olarak nitelendirilir.	195	2.86	0.94	Orta
37.	Bir konu hakkında yeni fikirler öne sürmekte zorlanırım.	195	3.44	1.11	Yüksek
38.	Literatürden yeni fikirleri ülkemize taşımayı görev bilirim	195	3.35	1.0	Orta

Çizelge 4’de verilen girişimcilik özelliklerine ilişkin betimleyici istatistiksel verilerine göre; öğretmen adaylarının en yüksek seviyede katılım bildirdikleri ifadeler 17. madde “Yaptığım olumlu işler sunucunda kendimle gurur duyarım. ($\bar{x}= 4,29$, çok yüksek düzeyde)”, 19. madde “Başkalarına verdiğim taahhütleri yerine getiririm. ($\bar{x}=4,25$ çok yüksek düzeyde)”, 18. madde “Yaptığım

davranışların sorumluluğunu tereddüt etmeden alabilirim ($\bar{x}=4,11$, yüksek düzeyde)’ve 26. madde “Başkalarının hislerine karşı duyarlıyım ($\bar{x}=4,15$, yüksek düzeyde)’” maddeleri olduğu görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının yüksek katılım bildirdikleri diğer ifadeler ise; 1., 2., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 21., 22., 23., 24., 25., 27., 28., 29., 30., 31., 32., 33., 34., 37. maddeleri olduğu görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının en düşük düzeyde katılım bildirilen ifade 20. madde “Bazı durumlar kendimi anlamakta zorlanırım. ($\bar{x} = 2,53$, düşük düzeyde)” maddesi olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının genel fizik ders başarıları ve girişimcilik özellikleri puanları arasındaki korelasyon katsayısı betimsel istatistik değerleri çizelge 5’de sunulmuştur.

Çizelge 5: Öğretmen adaylarının genel fizik dersi başarıları ile girişimcilik puanları arasındaki korelasyon katsayısı.

Faktörler	Genel Fizik Notu	Girişimcilik
Genel fizik notu	1	-.046
Girişimcilik		1

Çizelge 5 incelendiğinde; Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel fizik notu ile girişimcilik puanları arasında düşük seviyede, negatif ve anlamlı olmayan ilişki görülmektedir [$r=-.046$, $p>0.05$.] Bu nedenle öğretmen adaylarının genel fizik notu ve girişimcilik puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin cinsiyeti ve işindeki deneyime göre yapılan t-testi puanlarından elde edilen betimsel analiz verileri çizelge 6’ da sunulmuştur.

Çizelge 6: Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarının cinsiyet ve iş deneyimine göre t-Testi sonuçları.

	Değişkenler	N	X	SS	Sd	t	P
Cinsiyet	Kadın	142	143.68	15.07			
	Erkek	53	142.28	15.04	193	0.580	0.56
İş deneyimi	Evet	79	141.65	14.68			
	Hayır	116	144.41	15.23	193	-1.263	0.20

Çizelge 6 incelendiğinde; öğretmen adaylarının girişimcilik ölçeğinden alınan puanları ve cinsiyetleri arasında anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t(193)=0.580$; $p>0.05$). Buna göre fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik puanları cinsiyetlerine göre anlamlı olarak

değişmemektedir. Çizelge verilerine göre fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik puanları ve iş deneyimleri arasında anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı görülmektedir [$t(193) = -1.263$; $p > 0.05$]. Buna göre fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimci nitelikleri iş deneyimlerine göre anlamlı olarak değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri ve demografik bilgileri arasındaki tek yönlü ANOVA testi puanlarının betimsel istatistik değerleri çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7: Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarının sınıf, yaş, anne ve baba eğitim düzeyleri, yaşanılan yerler, aile gelir durumları, mezun olunan lise ve not ortalamasına göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları.

	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Sınıf Düzeyi	Gruplararası	1396.183	3	465.394	2.092	0.10
	Gruplariçi	42937.929	192	222.476		
	Toplam	44334.112	195			
Yaş	Gruplararası	399.548	4	99.887	0.437	0.78
	Gruplariçi	43934.563	191	228.826		
	Toplam	44334.112	195			
Anne Eğitim Düzeyi	Gruplararası	155.558	3	51.853	0.227	0.87
	Gruplariçi	44178.554	192	228.904		
	Toplam	44334.112	195			
Baba Eğitim Düzeyi	Gruplararası	1620.399	4	405.100	1.821	0.12
	Gruplariçi	42713.713	191	222.467		
	Toplam	44334.112	195			
Yaşadığı Yer	Gruplararası	1376.578	3	458.859	2.062	0.10
	Gruplariçi	42957.533	192	222.578		
	Toplam	44334.112	195			
Aile aylık gelir durumu	Gruplararası	3772.331	3	1257.444	5.983	0.001
	Gruplariçi	40561.781	192	210.165		
	Toplam	44334.112	195			
Mezun Olduğu Lise	Gruplararası	439.231	3	146.410	0.644	0.58
	Gruplariçi	43894.881	192	227.435		
	Toplam	44334.112	195			
Genel Not Ortalaması	Gruplararası	17.827	2	8.914	0.039	0.96
	Gruplariçi	44316.284	193	228.434		
	Toplam	44334.112	195			

Çizelge 7 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik puanları ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı görülmektedir [F(3, 192)= 2.092, p>.05]. Bu nedenle fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ve girişimcilik puanları arasında anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik puanları ve yaşları arasında anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı görülmektedir [F(4, 191)= 0.437, p>.05]. Bu nedenle fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik puanları ve yaşları arasında anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik puanları ve annenin eğitim seviyesi arasında anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı görülmektedir [F(3, 192)= 0.227, p>.05]. Bu nedenle fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik puanları ve annenin eğitim seviyesi arasında anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı söylenebilir.

Fen bilgisi Öğretmen adaylarının girişimcilik puanları ve babanın eğitim seviyesi arasında anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı görülmektedir[F(3, 192)= 1.821, p>.05]. Bu nedenle öğretmen adaylarının girişimcilik puanları ve babanın eğitim seviyesi arasında anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik puanları ve yaşanan yerler arasında anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı görülmektedir[F(3, 192)= 2.062, p>.05]. Bu nedenle öğretmen adaylarının girişimcilik puanları ve yaşanan yerler arasında anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik puanları ve aile aylık kazanç durumu arasında anlamlı biçimde farklılaşma olduğu görülmektedir [F(3, 192)= 5.983, p<.05]. Bu nedenle fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik puanları ve ailelerinin aylık kazanç durumu arasında bir farklılaşma olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü düşünüldüğünde gruplar arası etki büyüklüğü .08 dir. Bu nedenle araştırmada ulaşılan etki büyüklüklerinin orta düzeyde bir etki alanının olduğu söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik puanları ve mezun olunan lise tipleri arasında anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı görülmektedir [F(3, 192)= 0.644, p>.05]. Bu nedenle öğretmen adaylarının girişimcilik puanları ve mezun olunan lise tiplerine göre anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik puanları ve genel not ortalamaları arasında anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı görülmektedir [F(3, 192)= 0.039, p>.05]. Bu nedenle öğretmen adaylarının girişimcilik puanları ve genel not ortalamaları arasında anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri incelenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri genel fizik dersi başarı notuna, cinsiyet ve iş deneyimine, demografik bilgilerine (sınıf, yaş, anne ve baba eğitim düzeyleri, yaşanan yerler, aile gelir durumları, mezun olunan lise ve not ortalamasına) göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır

Fen bilgisi öğretmen adayları genel olarak girişimcilik ölçek maddelerine yüksek katılım göstermişlerdir. Buradan da fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçek maddeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının girişimcilik ölçeğinin “özgüven ve sorumluluk alma” alt boyutlarının öne çıktığı görülmektedir. Fen bilgisi ve matematik alanlarının geçmişten günümüze kadar günlük hayat ile iç içe olması, eğitimi teknolojiye dahil eden bir disiplin olması ve 21. yüzyılda daha çok gelişen teknolojiyle beraber sınıf ortamlarında artık geleneksel yöntemler yerine 21. yüzyıl becerilerini ortaya çıkaran yöntemler uygulanması öğretmen adaylarının yüksek girişimcilik düzeylerine sahip olmalarına yol açmış olabilir.

Girişimcilik özelliklerinden “özgüven ve sorumluluk alma” bilincinin ön plana çıkması ise öğretmen adaylarının eğitiminde uygulamalı eğitimlere ağırlık verildiğinin göstergesi olabilir. İlgili alan yazın incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen bulgular ile büyük oranda benzer bulgular belirleyen araştırmaların olduğu saptanmıştır. Saporava (2023) fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerini daha yüksek bulmuştur. Benzer olarak Aydemir (2022) fen bilgisi öğretmenlerinin girişimcilik algılarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin girişimcilik algılarının yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Karademir ve diğerleri (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin yüksek bulunduğu başka çalışmalara da rastlanılmıştır (Avşar, 2007; Ayar 2019; Köstekçi, 2016; Pan ve Akay, 2015).

Alan yazında yurt dışında da benzer bulguya ulaşan çalışmaların olduğu görülmüştür. Slisane, Lama ve Rubene (2021) Üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin özellikle uzaktan eğitim döneminde girişimcilik özelliklerini geliştirebilmek için hazır bulunmuşluklarının yeterince yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır Blesia ve diğerleri, (2021) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin girişimci ruhlarının oluşmasında en önemli özelliğin “özgüven” olduğunu ortaya koymuşlardır. Amorim NeTo, Rodrigues ve Panzer (2017) yaptıkları çalışmada, mesleki ve

öğretmen öz yeterliliğinin öğretmenler arasında girişimci becerilere etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda girişimci davranışı en çok “özyeterlilik” anlayışının yordadığını belirlemişlerdir.

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik ölçeğinden alınan puanlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte internetin yaygın kullanımı ile kadın ve erkek bireyler bilgiye eşit şartlarda ulaşmaya başlamıştır. Bu durum mesleki hayatta da kadınların iş hayatına katılmasını kolaylaştırmış aynı zamanda girişimcilik özelliklerinin de gelişmesine olanak sağlamıştır. Bu durum erkek ve kadın fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin farklı çıkmamasının nedeni olabilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde bu araştırma bulgularıyla benzer bulguya ulaşan cinsiyet faktörünün girişimcilik düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı çalışmalara rastlanmaktadır. Öztürk (2020) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini incelemiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin girişimcilik düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Murathan (2019) beden eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer bulguya ulaşan Saporova (2023) ilköğretim matematik ile fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerini farklı değişkenler yönüyle incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile cinsiyetleri arasında önemli bir farka rastlamamıştır. Alan yazında benzer bulguları elde eden farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Aydemir, 2022; Ergün, 2019; Karademir ve diğerleri, 2018; Karakuş, 2019; Memduhoğlu ve diğerleri, 2020).

İlgili alan yazında farklı sonuçlara ulaşan çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin; Özkara (2019) lise öğrencilerin girişimcilik düzeylerini incelemiş, erkek öğrencilerin girişimcilik düzeylerinin kız öğrencilerden yüksek olduğunu saptamıştır. Devenci ve Çepni (2015) çalışmalarında girişimcilik özelliklerinden risk alma ve yenilikçi olma özellikleri yönünden erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarından önde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Orhan (2017) de benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Bu araştırmada araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin iş deneyimlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Fakat yapılan bazı araştırmalarda bireylerin iş deneyimlerinin artmasının girişimcilik özelliklerini geliştirdiği yönünde bulgular ortaya koymuştur (Dergin,2022; Gördes,2023). Ancak yapılan bu araştırmadan çıkan sonuçların araştırma örnekleminin çok benzer olması ve sadece tek bir branşın çalışmaya

dahil edilmesi gibi etkenlerden dolayı farklılaşma olmadığını ortaya koymuş olabilir.

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin yaş, mezun olunan lise, anne-baba eğitim durumu, yaşanan yer, genel not ortalaması ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlere göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf, yaş, anne ve baba eğitim düzeyleri, yaşanan yerler, mezun olunan lise ve not ortalaması gibi faktörlerin girişimcilik düzeylerini etkilememesi çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yaşadıkları çevrelerin benzer olmasından kaynaklanıyor olabilir. Karademir ve diğerleri (2018) yaptıkları çalışma bulguları bu araştırma bulgularını desteklemektedir. Karademir ve diğerleri (2018) öğretmen adaylarının, anne ve baba eğitim düzeyleri, aile gelir durumu gibi değişkenlerin girişimcilik özelliklerini etkilemediği bulgusuna ulaşmışlardır. Yapılan bu araştırma bulgularıyla zıt bulgulara ulaşan bir araştırmada ilköğretim matematik ile fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin farklı değişkenler yönüyle incelendiği bir çalışmada 22-25 yaş arasındaki öğretmen adaylarının girişimcilik seviyelerinin daha üstte seviyede olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Saporava,2023).

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin aile gelir durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Geçmişten günümüze girişimcilik becerisinin genellikle ekonomi ile bağlantılı olması, bireylerin risk alabilmesi, iş kurabilmesi ve bir proje ortaya koyabilmesi için belli bir sermaye gücüne ihtiyaçları olduğunu düşünmeleri fen bilgisi öğretmen adaylarının aylık gelir durumu ile girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde araştırmanın sonuçları ile örtüşen çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Örneğin; Sarı (2022) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutumu ve girişimcilik eğilimlerini incelediği çalışmasında öğrencilerin girişimcilik düzeyleri ile aile aylık gelir durumları arasında anlamlı bir farklılık saptamıştır. Ancak bireylerin girişimcilik düzeylerinin aylık gelir durumuna göre farklılaşmadığı çalışmalar da mevcuttur. İlhan (2023) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile girişimcilik özelliklerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri ile aile aylık gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır.

Bu bağlamda fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerinden girişimcilik özelliklerinin, belirlenmesinin önemli olduğu ve alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Arruti A, Benitez & Paños-Castro. (2023). Analysis of pre-service teachers' knowledge about the entrepreneurial competence: a case study of a Spanish university. *Front. Psychol.* 14:1279705. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1279705.
- Amorim NeTo, R. D.C. (2017). Picanço Rodrigues, V. & Panzer, S. (2017). Exploring the relationship between entrepreneurial behavior and teachers' job satisfaction. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 63(1), 254-262. Elsevier Ltd. Retrieved October 5, 2024 from <https://www.learntechlib.org/p/202474/>. Exploring the relationship between entrepreneurial behavior and teachers' job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 63(1),254-262.
- Atasoy, T. (2012). *Kendinizin patronu olmak: Girişimcilik*. Ankara: ODTU Yayıncılık.
- Avşar, M. (2007). *Yüksek öğretimde öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin araştırılması*. Ankara: Çukurova Yayınları.
- Ayar, U. (2019). *Girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi üzerine etkisi ve bir araştırma*. İstanbul Üniversitesi. Yayınları.
- Aydemir. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin girişimcilik algularının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>.
- Blesia, J. U. (2021). Developing an entrepreneurship model to increase students' entrepreneurial skills: An action research project in a higher education institution in Indonesia. *Systemic Practice and Action Research*, 34, <https://doi.org/10.1007/s11213-019-09506-8>.
- Bolaji, O. A. (2012). Intergrating enterpreneurship education into science education: Science teachers perspectives. *Journal of Science, Technology, Mathematics and Education (JOSTMED)*, 8(3), 181-187.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). Kestirisel istatistik. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(2), 409-428.
- Bybee, R. W. (2010). *The Teaching Of Science: 21st Century Perspectives*. Arlington, Virginia: NSTA Press
- Cui, J., Sun, J. & Bell, R. (2021) The Impact of Entrepreneurship Education on the Entrepreneurial Mindset of College Students in China: the Mediating Role of Inspiration and the Role of Educational Attributes, *The International Journal of Management Education*, .19 (1),100296

- Çelik, O. (2014). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının girişimcilik bilgi ve beceri düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi.
- Çevik, M. & Şentürk. (2019). Multidimensional 21st century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 14(1), 011-028.
- Değer. (2022). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Becerisine Yönelik Mesleki Bilgilerinin Gelişimine Yaşam Becerileri Eğitimi Kılavuzuna Dayalı Öğretimin Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi.
- Dergin. (2022). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Girişimcilik Özellikleri İle Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Deveci, İ. (2016). *Fen bilimleri öğretim programıyla (5-8) bütünleştirilmiş girişimcilik eğitimi modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi.
- Deveci, İ. ve Çepni, S. (2015a). Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimci özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3), 135-149.
- Deveci, İ. ve Çepni. (2015b). Öğretmen adaylarına yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 92-112. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3240>.
- Deveci, İ. ve Leino. (2015). Entrepreneurship in Finnish Teacher Training. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(3), 24-39.
- Durrant, D. E. (2014). Entrepreneurial intentions: Making the case for entrepreneurship education. Capella University.
- Eğmir, E. ve Çengelli. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Journal of History School*, 45, 1045-1077.
- Elekoğlu, F. ve Demirdağ. (2020). Investigation of school principals' 21st century skills, communication skills, and leadership styles according to teachers' perceptions. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8, 101-117.
- Ergün, S. S. (2019). Examining the STEM awareness and entrepreneurship levels of pre-service science teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 7(3), 142-149.
- Erkılınç, E. (2020). *21. Yüzyıl becerilerinin fizik başarılarına etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- European Commission, (2011). *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers As A Critical Success Factor. A Report On Teacher Education And Training To Prepare Teachers For The Challenge of*

Entrepreneurship Education. Final Report, Entrepreneurship Unit, Bruxelles.

European Commission (2012). Building entrepreneurial mind sets and skills in the EU. Guide book series: How to supports me policy from structural funds.

http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/regionalsme/policies/documents/no.1_entrepr.pdf adresinden erişildi.

European Commission, (2013). Entrepreneurship Education: A Guide for Educators. June 2013. Entrepreneurship and Social Economy Unit. European Union, 2013, Bruxelles

Gemlik, N. ve .Kıraç. (2013). Sağlık yönetimi öğrencilerinin girişimcilik özellikleri üzerine bir araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 163-170.

Gördes,İ.(2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin girişimcilik düzeylerinin öğrencilerinin girişimcilikleriyle ilişkisel olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi,Manisa Celal Bayar Üniversitesi.

Güzel, H. (2004). Genel fizik ve matematik derslerinde ki başarı ile matematiğe karşı olan tutum arasındaki ilişki. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*,1, 49-58.

Güzel, H. (2011). The effect of Internet usage on technology comprehension of physics students: A case study. *Asia-Pacific forum on Science Learning and Teaching*, 12(2), Article 14.

Güzel, H. (2017). Lise öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inanc düzeylerinin internet kullanımı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *INES The Journal of International Education Science*, 11, 225-245.

Hannula, H., Ruskovaara, E., Seikkula-Leino, J. Ve Tiikkala, A. (2012). Evaluating finnish teacher educators as entrepreneurship educators, *8Th International Conference on Evaluation for Practice, Improvement by Evaluation, A Conference for Experts of Education*, Human Services and Policy 18– 20 June 2012, University of Tampere, Pori, Finland.

Iglesias-Sánchez, P. J.-M. (2016). Girişimcilik programlarının üniversite öğrencileri üzerindeki etkisi. *Eğitim + Eğitim*, 58, 209-228. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2015-0004>

İlhan, B.(2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile girişimcilik özelliklerinin incelenmesi*. . Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi.

Isenberg, D. (2014). What an entrepreneurship ecosystem actually is. *Harvard Business Review*, 5(1), 7.-8.

- Karademir, Balbağ ve Çemrek. (2018). Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 177-200.
- Karadeniz, Y. (2010) Türkiye’de girişimcilik eğitimi”, http://vizyon21yy.com/documan_egitim_ogretim/onenli_gunler_kuruluslar/girisimcilik_haftasi/Turkiyede_girisimcilik_egitimi.pdf, 42-44
- Karakuş, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel girişimcilik algıları ile eleştirel düşünme standartları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. . Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.
- Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi,.Bartın Ünivrsitesi.
- Mbanefo, M. C. (2017). Acquisition of innovative and entrepreneurial skills in basic science education for job creation in Nigeria. *Science Education International*, 28(3),207-213.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Milli Eğitim Bakanlığı.(MEB) (2018). *Ortaokul fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı.(MEB) (2024). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Memduhoğlu, H.B.,Uçar,R ve Uçar,İ.H. (2020). *Örnek uygulamalarla eğitimde yaratıcılık, yaratıcı okul, yaratıcı öğretmen*. Ankara: Pegem Akademi.
- Moemeke, C. D. (2013). Innovating science education for technical entrepreneurship: The curriculum dimension. *Business & Entrepreneurship Journal*, 2(2), 39-46.
- Molano, T. C. (2020). The skills of pre-service teachers of region II, Philippines in the 21st century. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(2), 4108-4110.
- Morris, M. H. , Shirokova, G. & Tsukanova, T. (2017) ‘Student entrepreneurship and the university ecosystem: a multi-country empirical exploration’, *European J. International Management*, Vol. 11, No. 1, pp.65–85. B Student entrepreneurship and the university ecosystem: A multi-country empirical exploration. *European Journal of International Management*, 11(1), 65-85.

- Murathan, T. (2019). Beden eğitimi öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin belirlenmesi. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 5(24): 1518-1526
- National Research Council (NRC) (2011). *Assessing 21st Century Skills: Summary of a Workshop*. Washington DC: The National Academic Press.
- Oganışjana, K. (2011). Science and technology for entrepreneurship: The holistic perspective. *Acta Universitatis Latviensis: Science Education. International 8th IOSTE Symposium for Central and Eastern Europe. Science and Technology Education: Trends and Main Tendencies in the 21st Century*, pp. 201-210. Riga, Letonya, 30 Kasım- 3 Aralık. . doi:ISSN 1407-2157.
- Oral, I., ve Erkılıç, M. (2022). Investigating the 21st-century skills of undergraduate students: Physics success, attitude, and perception. *Journal of Turkish Science Education*, 19(1), 284- 301.
- Oral, I. ve Yayla, E. (2023). Demographic characteristics and 21st-century skills of high school students: he example of Konya. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 812-825.
- Orhan, K. (2017). Girişimcilik potansiyeli belirleme envanteri'nin (Entrepreneurial Potential Assessment Inventory-EPAI) Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 609-625.
- Özkan, H. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde girişimcilik becerilerinin gelişimine bağlam temelli öğrenmenin etkisinin incelenmesi*. . . Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Öztürk, E. (2020). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. . Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Pan, V. L. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *NWSA-Education Sciences, IC0637, 10 (2)*, 125-138.
- Van Praag, C. M. ve Versloot, P.H. (2007). What is the value of entrepreneurship? a review of recent research. *Small Business Economics*, 29(4), 351-382.
- Rauch, A. ve Hulsink, W. (2015). Putting entrepreneurship Education where the intention to Act lies: An investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior. *Academy of Management Learning and Education*, 14(2), 187–204. doi:10.5465/amle.2012.0293
- Sánchez, J. C. (2013). The impact of an entrepreneurship education program on entrepreneurial competencies and intention. *Journal of small business management*, 51(3), 447-465.

- Saparova, S. (2023). *İlköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Sarı. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin medya okuryazarlığı dersinin amaçları ve dersin öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri.*, . Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi.
- Silva, M. C. (2013). Teachers training and entrepreneurship: challenges in supervisors work. Proceedings Book for the Conference on Enabling Teachers for Entrepreneurship Education (ENTENP2013). Published by Guarda Polytechnic Institute, Edited by Guarda Polytechnic Institute, 7-8 June, Portugal.
- Slišane, A., Lama, G., ve Rubene, Z. (2021). Self-assessment of the entrepreneurial competence of teacher education students in the remote study process. *Sustainability*, 13 (11), 64-24. doi: <https://doi.org/10.3390/su13116424>.
- Uğur, B. (2015). *Girişimcilik eğitiminin ilköğretim programlarına konulmasına yönelik model önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Uluyol, O. (2013). Öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesi: Gölbaşı Meslek Yüksekokulu örneği". *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 349-372.
- Uyar, A. ve Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 1-11.
- Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., N"aykki, P., Virtanen, A., et al. (2021). How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behavior*, 116, 106643
- Voss, R., Rudolf, P., Saunders, F., & Lee, D. (2019). The Importance of Physics to the Economies of Europe. Retrieved from https://cdn.ymaws.com/www.eps.org/resource/resmgr/policy/eps_pp_physics_ecov5_abs.pdf.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- Yelkikalan, N. Akatay, A. Yıldırım, H.M., Karadeniz, Y. Köse, C. Koncagül, Ö. ve Özer, E. (2010). Dünya ve Türkiye üniversitelerinde girişimcilik eğitimi: karşılaştırmalı bir analiz. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 12 (19), 51-59.

6. Bölüm

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yapay Zekâ Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Didem ALSANCAK SIRAKAYA¹
Mustafa SIRAKAYA²

¹ Doç. Dr.; Kırşehir Ahi Evran Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, alsancakdidem@gmail.com ORCID No: 0000-0002-7964-4399

² Doç. Dr.; Kırşehir Ahi Evran Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, mustafasirakaya@gmail.com ORCID No: 0000-0002-4386-3462

GİRİŞ

Son yıllarda hızla gelişen yapay zekâ, dünya genelinde büyük bir etki yaratmış ve ilgi uyandıran bir teknoloji haline gelmiştir. Bu alandaki ilerlemeler, bilgisayarların insan zihninin yeteneklerini taklit edebilmesi üzerine odaklanan bir bilim dalını ifade etmektedir. Yapay zekâ, makinelerin öğrenme, anlama, düşünme ve karar alma gibi insan davranışlarını modelleyerek, karmaşık sorunları çözme ve yeni bilgilere ulaşma amacıyla kullanılır (Alanoğlu ve Karabatak, 2020).

Yapay zekâ tarihsel gelişimi açısından değerlendirildiğinde bir başlangıç noktası belirlemek oldukça zordur. Bu gelişim, temellerin atıldığı teorik çalışmalar, erken dönem deneysel uygulamalar ve günümüzdeki derin öğrenme ile büyük veri devrimi gibi teknolojik atılımlarla birlikte değerlendirilmelidir. Ancak yakın zamandaki gelişimler dikkate alındığında, kilometre taşı niteliğinde değerlendirilebilecek olan makine öğrenmesi üzerine çalışmaların yoğunlaştığı 1950’li yıllar öne çıkmaktadır. Bu çalışmaların başlangıcı olarak Alan Turing’in 1950 yılında yayınladığı makalesi gösterilebilir. Bu makalede Turing insan düşüncesine benzer şekilde makinelerin düşünebilme yetisini tartışarak Turing Testi adını verdiği kavramını ortaya atmıştır. 1956 yılında yapılan ilk yapay zekâ konferansıyla yapay zekâ bir disiplin kimliği kazanmıştır. Bu tarihlerde makinelerin semboller aracılığıyla karar alma ve problem çözme süreçlerini simüle ettiği çalışmalara ağırlık verilmiştir. Ancak sembolik yapay zekâ karmaşık gerçek dünya problemlerinin çözümünde beklenen etkinin çok gerisinde kalmıştır. 1980’li yıllarda nöral ağların öğrenme kapasitelerinin artması yapay zekâ çalışmalarının tekrardan ivme kazanmasına olanak tanımıştır. Bu hızlanma İnternet çağının getirdiği büyük veri ile yapay zekânın eğitilmesini sağlamıştır. Bugün yapay zekâ, sağlık hizmetlerinden otonom araçlara, eğitimden endüstriyel otomasyona kadar günlük hayatın hemen hemen her alanında kullanılmaktadır.

Yapay Zekânın Eğitimde Kullanımı

Eğitim ortamlarında yapay zekânın kullanımı merak edilen bir araştırma konusudur (Popenici ve Kerr, 2017). Yapay zekâ, eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme süreçlerini destekleyerek her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış içerikler sunar (Drigas ve Ioannidou, 2012). Öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini analiz ederek, özelleştirilmiş ders planları oluşturur ve otomatik değerlendirme sistemleri aracılığıyla sınavlar ile ödevleri hızlı ve doğru bir şekilde değerlendirir. Bu değerlendirmelerde dil yapısı, mantıksal tutarlılık ve içerik kalitesi analiz edilerek öğretmenlere ve öğrencilere ayrıntılı geri bildirim sunulur. Ayrıca, sanal öğrenme asistanları öğrencilere ders çalışırken rehberlik ederek anında sorularını yanıtlar ve bağımsız öğrenme süreçlerini destekler.

Eğitim yönetiminde de yapay zekâ, ğrenci performansını analiz eder, düşük başarı riski taşıyan öğrencileri tespit ederek erken müdahale imkânı sağlar ve ğretim materyallerinin etkinliğini değerlendirir. Bunun yanı sıra, adaptif öğrenme platformları sayesinde öğrenciler, öğrenme hızlarına ve ilgi alanlarına göre içeriklerle karşılaşarak zayıf oldukları konularda ekstra destek alırken, güçlü oldukları alanlarda hızla ilerleme fırsatı bulur. Yapay zekâ, dil öğreniminde de kişiselleştirilmiş geri bildirimler sunarak telaffuz hatalarını düzeltir ve öğrencilere özgü alıştırmalar önerir. Sanal asistanlar ile ders içi ve dışı anında destek sağlanarak, konuların daha iyi anlaşılması mümkün olur. Eğitim yönetiminde ise yapay zekâ, ğrenci verilerini analiz ederek daha verimli süreçler yaratır, performans raporları oluşturur ve ğretim yöntemlerinin etkinliğini değerlendirir.

Mesleki ve Teknik Eğitimde Yapay Zekâ

Yapay zekânın mesleki ve teknik eğitimde kullanımı, bu alandaki eğitim süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirmekte önemli avantajlar sunmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim, öğrencilere belirli meslekler için beceri kazandırma ve uygulamalı eğitim verme odaklıdır; yapay zekâ ise bu süreçleri hem kişiselleştirerek hem de daha interaktif ve yenilikçi yöntemlerle destekleyerek katkı sağlar. Kişiselleştirilmiş eğitim ve adaptif öğrenme sayesinde yapay zekâ, öğrencilerin öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına göre özel eğitim programları sunar. Simülasyonlar ve sanal gerçeklik uygulamalarıyla tehlikeli ya da pahalı ekipmanlarla güvenli bir Şekilde pratik yapma imkânı tanıyarak gerçek dünyadaki mesleki becerileri geliştirme fırsatı verir. Ayrıca, yapay zekâ mesleki becerilerin otomatik değerlendirilmesiyle öğrencilere anında geri bildirim sağlayarak öğrenme sürecini hızlandırır. Otonom sistemlerle etkileşim de bu teknolojinin eğitimde sağladığı bir başka önemli katkıdır; öğrenciler, robotik ve otonom sistemlerle çalışma becerilerini geliştirir. Yapay zekâ, veri analitiği ve karar destek sistemleriyle öğrencilerin büyük veri analizi becerilerini artırırken, eğitim yönetimi ve ğrenci ilerlemesinin izlenmesi konusunda da performans verilerini analiz ederek eğitimcilere daha etkin rehberlik sağlar. Son olarak, yapay zekânın endüstriyle entegre bir eğitim sunması, öğrencilerin doğrudan iş dünyasında kullanacakları teknolojilerle erken tanışmalarına olanak tanır. Tüm bu uygulamalar, yapay zekânın mesleki ve teknik eğitimde öğrencilerin becerilerini hızla geliştirmelerine, maliyetleri düşürmeye ve eğitim süreçlerini daha verimli hale getirmeye yardımcı olur. Bu teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu, mesleki ve teknik eğitimin geleceğinde büyük bir dönüşüm yaratma potansiyeline sahiptir.

Araştırmanın Amacı

Yukarıda bahsedildiği gibi yapay zekâ mesleki ve teknik eğitim açısından önemli uygulama alanlarına sahip bir teknolojidir. Uygulamalı eğitim içermesi nedeniyle yapay zekânın mesleki eğitimde ciddi bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir. Ancak bu potansiyelin beklentilerin altında kalmaması için teknik eğitim öğrencilerin yapay zekâyı nasıl algıladıklarının bilinmesi gereklidir. Bu amaçla araştırmada, teknik eğitim alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin yapay zekâya ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiş ve bu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Teknik eğitim alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin yapay zekâ metaforları nelerdir?
2. Teknik eğitim alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin yapay zekâ metaforları hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji kullanılmıştır. Bu tasarım, belirli bir grubu etkileyen ancak haklarında kesin ve kapsamlı bilgi bulunmayan olayları incelemek için tercih edilmektedir. Fenomenolojik çalışmalar, nitel araştırma metodolojilerinin ilkeleriyle uyumlu olarak, bir olguyu daha yakından anlamak ve tanımlamak için açıklamalar, deneyimler ve örnekler sunar. Genelleştirilebilir ve kesin sonuçlar vermese de, hem pratik uygulamalara hem de bilimsel literatüre önemli veriler katabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Meslek Yüksekokuluna kayıtlı 84 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı seçimi için kolay ulaşılabilir olması, uygun maliyetli olması ve araştırma için sunduğu hız ve pratiklik nedeniyle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Toplama Aracı

“Yapay zekâ... gibidir... çünkü...” metafor sorusunu içeren çevrimiçi bir anket formu veri toplama aracı olarak hizmet etmiştir. Bu noktada, “gibi” terimi katılımcılar tarafından bir metafordaki analojik ilişkiyi açıklamak için kullanılırken, “çünkü” terimi metaforlarının açıklamasında mantıksal bir temel sağlamak için kullanılmıştır (Saban, 2006). Gönüllü olarak toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İlk olarak metaforlar numaralandırılmış, ardından

çalışmaya katılmayı reddeden, herhangi bir metafor üretmeyen ya da metaforları için net bir gerekçe sunmayan 20 katılımcının yanıtları analizden çıkarılmıştır. Sıralama prosedürünün ardından, metaforlar daha ileri bir incelemeye tabi tutulmuş, benzer olanlar birleştirilmiş ve altta yatan gerekçelere dayalı kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Güvenilirliği doğrulamak için, oluşturulan kategoriler sıralanmış ve metaforların bu kategoriler içindeki tutarlılığının yanı sıra diğer kategorilerle uyumları ve anlamlı bütünlüğün korunması değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, sosyal araştırmalarda kullanılan bir veri değerlendirme türü olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, sözlü, yazılı ve diğer kaynakların nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesini ve belirli ölçütlere göre sınıflandırılmasını sağlayan bilimsel bir yöntemdir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Çalışma, içerik analizi yoluyla gençler tarafından söylenen metaforları değerlendirmek ve anlamak için yedi aşamalı bir yöntemi içermektedir. Bu aşamalar şunlardır: (1) adlandırma, (2) çıkarma, (3) yeniden derleme, (4) kategori oluşturma, (5) geçerlilik ve güvenilirliği teyit etme, (6) üretilen metaforların frekanslarını hesaplama ve (7) metaforları yorumlama (Corbin ve Strauss, 2007).

Geçerlik ve Güvenirlik

Verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini teyit etmek için metafor analizi iki farklı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri analizinin güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (2015) formülü [$\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$] kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmacılar arasındaki kodlayıcılar arası uyum %94'tür (Miles ve Huberman, 2015). Kodlayıcılar arasında uyumsuzluk yaratan metaforlar üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Ayrıca, çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için, çocukların metaforlara ilişkin benzetmelerinin örnekleri bulgular bölümünde tırnak işareti içinde verilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Teknik eğitim alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin yapay zekâ metaforları nelerdir?

Katılımcılar tarafından yapay zekâ kavramı ile ilgili olarak ifade edilen metaforlara ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların yapay zekâ ile ilgili oluşturdukları metaforların dağılımları

Metafor	Frekans (Adet)	Yüzde (%)
Ağaç gibidir	1	1,56
Anahtar gibidir	1	1,56
Araba	2	3,13
Arkadaş	1	1,56
Asistan gibidir	3	4,69
Beyin gibidir	5	7,81
Bilgi gibidir	4	6,25
Bilgisayar gibidir	2	3,13
Bina gibidir	1	1,56
Çocuk	2	3,13
Casus gibidir	2	3,13
Evcil hayvan gibidir	1	1,56
İnsan gibidir	8	12,50
İsveç çakısı gibidir	1	1,56
Karadelik gibidir	1	1,56
Kitap gibidir	1	1,56
Korkutucu gibidir	3	4,69
Köle gibidir	2	3,13
Kütüphane gibidir	2	3,13
Mutfak robotu gibidir	1	1,56
Oyun gibidir	1	1,56
Öğretmen gibidir	1	1,56
Pusula gibidir	1	1,56
Saatli bomba gibidir	2	3,13
Sanatçı gibidir	1	1,56
Silah gibidir	2	3,13
Su gibidir	4	6,25
Tekerleğin icadı gibidir	1	1,56
Tuzak	1	1,56
Uçak gibidir	1	1,56
Uyuşturucu gibidir	2	3,13
Yenilik	1	1,56
Zekâ küpü	2	3,13
Toplam	64	100

Tablo 1 incelendiğinde 64 katılımcının toplam 33 adet farklı yapay zekâ metaforu ürettiği görülmektedir. Elde edilen metaforların frekansları 1 ile 8 arasında değişmektedir. En fazla tekrarlanan metafor “insan” (8) olurken onu takiben, beyin (5), bilgi (4), su (4), asistan (3), korkutucu (3), araba (2), bilgisayar (2), çocuk (2), casus (2), köle (2), kütüphane (2), saatli bomba (2), silah (2), uyuşturucu (2) ve zekâ küpü (2) olduğu görülmektedir. Diğer metaforlar ise 1 kere dile getirilmiştir. Üretilen metaforları görsel olarak konumlandırmak amacıyla hazırlanan kelime bulutu Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Üretilen metaforlara ait kelime bulutu

Teknik eğitim alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin yapay zekâ metaforları hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Katılımcılar tarafından yapay zekâ kavramı ile ilgili olarak ifade edilen metaforların kavramsal kategorilere göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcılar tarafından yapay zekâ kavramı ile ilgili olarak ifade edilen metaforların kavramsal kategorilere göre dağılımı

Kategori	Metafor	Frekans	Yüzde (%)
İnsan zekâsı	İnsan	8	12,50
	Beyin	5	7,81
	Çocuk	2	3,13
	Zekâ küpü	2	3,13
	Toplam	17	26,56
Olumsuz kavramlar	Korkutucu	3	4,69
	Saatli bomba	2	3,13
	Köle	2	3,13
	Uyuşturucu	2	3,13
	Casus	2	3,13
	Tuzak	1	1,56
	Karadelik	1	1,56
	Silah	2	3,13
	Toplam	15	23,44
Doğa / Canlı	Su	4	6,25
	Öğretmen	1	1,56
	Arkadaş	1	1,56
	Ağaç	1	1,56
	Evcil hayvan	1	1,56
	Toplam	6	12,50
Yardımcı Araçlar	Asistan	3	4,69
	Araba	2	3,13
	Tekerleğin icadı	1	1,56
	Uçak	1	1,56
	Kitap	1	1,56
	Toplam	8	12,50
Soyut Kavramlar	Bilgi	4	6,25
	Pusula	1	1,56
	Yenilik	1	1,56
	Toplam	6	9,38
Makine/Araç	Bilgisayar	2	3,13
	İsveç çakısı	1	1,56
	Anahtar	1	1,56
	Mutfak robotu	1	1,56
	Toplam	5	7,81
Diğer	Kütüphane	2	3,13
	Oyun	1	1,56
	Sanatçı	1	1,56
	Bina	1	1,56
	Toplam	5	7,81

Kategoriler incelendiğinde en önemli metaforik kategorinin insan zekâsı olduğu anlaşılmaktadır. Bu kategori, katılımcıların yapay zekâyı insan zihnine benzer bir olgu olarak algıladığını şeklinde yorumlanabilir. Özellikle "İnsan" ve "Beyin" metaforları oldukça sık kullanılmış (%12,50 ve %7,81) olması dikkat çekmektedir. Katılımcılar, yapay zekânın insan benzeri öğrenme, düşünme ve problem çözme yetenekleri olduğunu vurgulamışlar. Bu algı, yapay zekânın giderek insanın zihinsel kapasitesini taklit eden bir teknoloji olduğu fikrine işaret ettiği şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların bu kategori için oluşturduğu metaforlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- *"Yapay zekâ insan gibidir. Çünkü insanın yapacağı her şeyi yapar."*
- *"Yapay zekâ insan zekâsı gibidir. Çünkü gelişmiş algoritmalarıyla karmaşık görevleri gerçekleştirir."*
- *"Yapay zekâ bir çocuğun öğrenmesi gibidir. Çünkü deneyimlerden ve verilerden sürekli olarak öğrenir ve gelişir."*
- *"Yeni doğmuş bir çocuk gibidir çünkü yapay zekânın temelinde bizim öğrettiklerimiz yatar."*
- *"Yapay zekâ zekâ küpü gibidir çünkü her şeyi biliyor."*

İkinci kategori olumsuz kavramlar kategorisidir. Bu kategorinin, katılımcıların yapay zekâya dair endişelerini ve olumsuz algılarını yansıttığı söylenebilir. Katılımcılar, yapay zekânın kötüye kullanılabilceği, kontrolsüz hale gelebileceği ve insanların hayatını olumsuz yönde etkileyebileceği endişesini dile getirmektedirler. Bu durum, katılımcıların teknolojiye karşı bir güvensizliğe ve risk algısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların bu kategori için oluşturduğu metaforlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- *"Yapay zekâ korkutucu gibidir çünkü insanlardan çok daha zeki ve kötüye kullanılabilir."*
- *"Yapay zekâ saatli bomba gibidir çünkü ne zaman kendi kendine yeteceğini bilemezsin."*
- *"Yapay zekâ köle gibidir çünkü insanlar için şartsız ve koşulsuz bir şekilde hizmet vermektedir."*
- *"Yapay zekâ casus gibidir çünkü her konuda içimizde."*
- *"Yapay zekâ bir silah gibidir çünkü neye hangi amaçla kullanacağı insanoğluna bağlıdır."*

Yapay zekânın doğayla veya canlılarla ilişkilendirildiği üçüncü kategoride, "Öğretmen", "Arkadaş" ve "Ağaç" metaforlarıyla yapay zekânın rehber rolüne vurgu yapılırken su metaforu ile hem fayda hem zararlı yönleri vurgulanmaktadır. Katılımcıların bu kategori için oluşturduğu metaforlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- *"Yapay zekâ su gibidir çünkü hem yararlı hem de kontrol edilmese zararlı olabilir."*
- *"Yapay zekâ bir öğretmen gibidir çünkü belirli bilgilere dayanarak kararlar alır ve sorunları çözer."*
- *"Yapay zekâ arkadaş gibidir çünkü her işinize yardımcı olur."*
- *"Yapay zekâ evcil hayvan gibidir çünkü tasmaını bıraktığım kadar özgürdür."*

Yardımcı araçlar kategorisi, yapay zekânın bir yardımcı ya da kolaylaştırıcı olarak algılandığına işaret etmektedir. Katılımcılar, yapay zekâyı günlük yaşamda ihtiyaç duyulan bir yardım araç olarak değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların bu kategori için oluşturduğu metaforlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- *"Yapay zekâ asistan gibidir çünkü insanlara işlerinde yardımcı olmak için tasarlandı."*
- *"Yapay zekâ araba gibidir çünkü gideceğiniz yere daha hızlı ulaşmanızı sağlar."*
- *"Yapay zekâ tekerleğin icadı gibidir çünkü devrim niteliğinde insanların işlerini kolaylaştırır."*
- *"Yapay zekâ uçak gibidir çünkü istediğim hizmete en hızlı şekilde ulaşabiliyorum."*

Soyut kavramlar kategorisinde bilgi metaforunun öne çıktığı görülmektedir. Bu metafor katılımcıların yapay zekânın bilgi edinme ve sunma kapasitesine olan güveninin sonucu olarak yorumlanabilir. Katılımcıların bu kategori için oluşturduğu metaforlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- *"Yapay zekâ bilgi gibidir çünkü her konuda bilgi sunar."*
- *"Yapay zekâ bir pusula gibidir çünkü istediğim bilgiye daha kısa sürede ulaşabiliyorum."*
- *"Yapay zekâ yenilik gibidir çünkü yeni bir çağ açacağına inanıyorum."*

Makine / Araç kategorisinde yapay zekânın teknolojik bir aygıt olarak algılandığı söylenebilir. Katılımcıların bu kategori için oluşturduğu metaforlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- *"Yapay zekâ bilgisayar gibidir çünkü her şeyi içinde barındırıyor."*
- *"Yapay zekâ İsveç çakısı gibidir çünkü çoğu işi yapar."*

Diğer kategorisinde yapay zekâ için kütüphane, oyun, sanatçı gibi metaforların oluşturulduğu görülmektedir. Katılımcıların bu kategori için oluşturduğu metaforlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- *"Yapay zekâ kütüphane gibidir çünkü içinde çok fazla bilgi barındırır."*
- *Sanatçı: "Yapay zekâ bir sanatçı gibidir çünkü yaratıcılık sergileyebilir."*

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Elde edilen sonuçlara bakıldığında, 64 katılımcının toplamda 33 farklı yapay zekâ metaforu ürettiği görülmektedir. Metaforların frekansları 1 ile 8 arasında değişiklik göstermektedir. En sık tekrarlanan metaforun "insan" (8) olduğu görülmekte ve bunu sırasıyla beyin (5), bilgi (4), su (4), asistan (3), korkutucu (3), araba (2), bilgisayar (2), çocuk (2), casus (2), köle (2), kütüphane (2), saatli bomba (2), silah (2), uyuşturucu (2) ve zekâ küpü (2) metaforları izlemektedir. Diğer metaforlar ise yalnızca bir kez dile getirilmiştir.

Kategoriler bazında yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir. Metaforlar toplamda 7 kategori altında toplanmıştır. Kategoriler ve metaforların dağılımı şu şekildedir:

1. İnsan Zekâsı: Bu kategori, yapay zekânın insan gibi düşünebilen, öğrenebilen ve karar verebilen bir sistem olarak algılandığını göstermektedir. En fazla kullanılan metafor olan "insan" (8), yapay zekânın insan benzeri yeteneklere sahip olduğunu vurgu yapmaktadır. Bunun yanı sıra, beyin (5), çocuk (2), ve zekâ küpü (2) gibi metaforlar da bu kategoriye dahildir. Vartiainen, Tedre ve Valtonen (2020) araştırma sonucunda da benzer olarak çocukların yapay zekâyı kendileriyle özdeşleştirdiklerine dikkati çekmektedir.

2. Olumsuz Kavramlar: Katılımcıların yapay zekâyâ dair korkularını ve olumsuz düşüncelerini yansıtan metaforlar bu grupta yer almaktadır. "Korkutucu" (3), "saatli bomba" (2), "köle" (2), "uyuşturucu" (2), "casus" (2), "silah" (2) gibi metaforlar, yapay zekânın potansiyel riskleri ve olası zararlarına dikkat çekmektedir. Bu durum aynı zamanda katılımcıların yapay zekânın olası riskleri hakkında bilinçli olduğunu göstermektedir. Bu sonucun Druga, Vu, Likhith ve Qiu (2019) çalışmaları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

3. Doğa/Canlı: Yapay zekâ, doğa ve canlılarla ilişkilendirilmiş olup, bu kategoride yer alan metaforlar yapay zekânın hem faydalı hem de kontrollü

kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kategoride su (4), öğretmen (1), arkadaş (1), ağaç (1), evcil hayvan (1) metaforları yer almaktadır.

4. Soyut Kavramlar: Bu kategoride, yapay zekânın soyut, yön gösterici ve bilgi sağlayıcı bir araç olarak algılandığı metaforlar bulunmaktadır. Bilgi (4), pusula (1) ve yenilik (1) bu grupta yer alan metaforlardır. Ortaya çıkan yenilik metaforu Tongkachok, Elkady ve Haddad (2022) tarafından yapay zekânın her alana getirdiği yenilik vurgusuyla paralellik göstermektedir.

5. Yardımcı Araçlar: Yapay zekânın insanlara yardımcı olan, işleri kolaylaştıran bir araç olarak değerlendirildiği bu kategoride, asistan (3), araba (2), tekerleğin icadı (1), uçak (1) ve kitap (1) gibi metaforlar yer almaktadır. Benzer olarak robot ve fabrika metaforlarına ulaşan Erdoğan ve Bozkurt (2023), bu sonucun yapay zekânın belirli görevleri yerine getirme yeteneğine dikkati çekmektedir. Benzer olarak asistan metaforu, Zhang ve Lu (2021) tarafından yapay zekânın günlük rutinlerde kolaylaştırıcı asistan olarak kullanımına ilişkin bulgusuyla örtüşmektedir.

İşlev/yapı kategorisinde “robot” ve “fabrika” gibi metaforlar, vurgu yapmakta olup bu algı, yapay zekânın uygulamalı kullanımı üzerine Çam ve ark. (2021) tarafından yapılan çalışmalarla uyumludur.

6. Makine/Araç: Yapay zekânın teknik bir aygıt veya çok yönlü bir araç olarak görüldüğü bu kategoride, bilgisayar (2), İsveç çakısı (1), anahtar (1), mutfak robotu (1) metaforları yer almaktadır.

7. Diğer: Bu kategoride kütüphane (2), oyun (1), sanatçı (1) ve bina (1) metaforları yer almaktadır.

Sonuçlar genel olarak ele alındığında, katılımcıların çoğunluğu yapay zekâyı olumlu yönde değerlendirirken, bir kısım katılımcının olumsuz risklere dikkat çektiği görülmektedir. Bu dağılım, yapay zekânın hem insan hayatına faydalı katkılar sunduğu hem de kontrolsüz kaldığında olumsuz sonuçlar doğurabileceği yönünde karmaşık bir algının olduğuna işaret etmektedir. Çoğu katılımcı yapay zekânın insanlara faydalı olabileceğine inanırken, önemli bir kısmı da yapay zekânın zarar verme potansiyeline dikkat çekiyor.

KAYNAKÇA

- Alanoğlu, m., & Karabatak, S. (2020). Eğitimde yapay zekâ. *Eğitim Araştırmaları içinde (Ed. F. Güçlü Yılmaz ve M. Naillioğlu Kaymak)*, s.175-185.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2007). *Basics Of Qualitative Research: Techniques And Procedures For Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Drigas, A. S. & Ioannidou, R. E. (2012). Artificial intelligence in special education: A decade review. *International Journal of Engineering Education*, 28(6), 1366.
- Druga, S, Williams, R., Breazeal, C. & Resnick, M. (2017). "Hey Google is it OK if I eat you?": Initial Explorations in Child-Agent Interaction. IDC '17: Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children. Pages 595–600.
- Erdoğan, Ő., & Bozkurt, E. (2023). Fizik ğretmen Adaylarının “Yapay Zekâ” Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi: Bir Metafor alışması. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 7(2), 152-163.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi. (Sadegl Akbaba Altun & Ali Ersoy, ev. Ed.)*. Ankara: Pegem.
- Popenici, S.A.D. & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(22), 1-13.
- Saban, A. (2006). Functions of metaphors in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Szel, Yazılı Ve Diğer Materyaller İin İçerik Analizi Ve Uygulama rnekleri*. Epsilon.
- Tongkachok, K., Elkady, G., & Haddad, S. (2022). Effective role of artificial intelligence and chatbots in marketing strategies for decision making for online customers. *Business, Manangement and Economics Engineering*, 20(2), 1150-1165.
- Vartiainen, H., Tedre, M. & Valtonen, T. (2020). Learning machine learning with very young children: Who is teaching whom? *International Journal of Child-Computer Interaction*, 25, 100182.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zhang, C. & Lu, Y. (2021). Study on artificial intelligence: The state of the art and future prospects. *Journal of Industrial Information Integration*, 23(2021).

7. Bölüm

Türkiye’de Aile Katılımının Gelişimi¹

Ersin KUŞCI²

Sabri ÇELİK³

¹ Okullarda Aile Katılımının Uygulanabilirliği doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, <https://orcid.org/0000-0002-5510-3539>

³ Prof Dr, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, <https://orcid.org/0000-0001-8856-4983>

Türkiye'de ebeveyn katılımının gelişimi uzun bir dönemi kapsamaktadır. Ebeveynlerin eğitime katılımı, Türkiye'de eğitimin değişmesi ve gelişmesiyle birlikte ivme kazanmıştır. Aile katılımı, Osmanlı döneminde küçük çocukların eğitimi için kurulan Sıbyan okullarına kadar uzanmaktadır (Tekin, 2011). Bu okullarda, aile katılım faaliyetleri kaynak yaratma ve okul bakımı için gönüllü olmayı içermektedir. 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra, eğitime ebeveyn katılımı Maarif Vekâleti tarafından düzenlenmiştir. Maarif Vekâleti tarafından ailenin eğitim-öğretim süreçlerine katılımı için Himaye Heyetleri Yönetmeliği çıkarılmıştır. Ancak bu yönetmeliğin uygulanmasında yeterince başarılı olunamamıştır. Daha sonra 19/06/1942 yılında çıkarılan Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu'na dayanılarak kurulan "Köy Okulları Yardım Kurulları" okul aile iş birliği adına atılan önemli adımlardandır.

Okul aile iş birliğine odaklanan ailenin eğitime katılımı kavramı ilk olarak Milli Eğitim Şûraları'nda dile getirilmiştir. 1946 yılı Üçüncü Millî Eğitim Şûrası'nda aile katılımı için önemli kararlar alınmıştır. Şura sonunda okul-aile iş birliğine bağlı olarak eğitimin genel ilkeleri konusunda ebeveynlerin yönlendirilmesi ve aile katılım etkinliklerinin uygulanmasının kolaylaştırılması gündeme gelmiştir. Böylelikle her okul; gönüllülük, mezunlarla iletişim, toplulukla iş birliği ve ebeveyn eğitimini içeren aile katılım faaliyetlerini yapmak için bir okul-aile birliği (OAB) kurmakla görevlendirilmiştir (Tekin, 2011). Böylelikle 1947 yılında okul aile birliği yönetmeliği çıkarılmış ve 1948-1949 yılları ilköğretim, ortaokul ve lise programlarında "okul ile aile arasında sıkı iş birliği sağlanması" eğitimde yeni bir ilke olarak ele alınmıştır (Aslanargun, 2007, 126). 1952 yılında okul aile birliği yönetmeliğinde bazı maddelerin işlemediği anlaşılarak değişikliğe gidilmiştir. Bu değişikliğe göre birden fazla okul aile birliği kurulan okullarda "Birlikler Arası Kurul" oluşturulması öngörülmüştür. Böylelikle okul aile birliği yönetmeliği ikinci kez düzenlemiştir.

Okullarda aile katılımı konusunda atılan önemli bir adım ise yerelde kararlara katılımı destekleyen ilköğretim kurullarının kurulması ve ebeveynlerin bu kurullarda temsiliyetinin sağlanmasıdır. 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu" ile köylerden illere kadar tüm yerleşim birimlerinde ilköğretim kurullarının kurulmasına karar verilmiştir. Bu kurullar; yörenin mülki amirleri, belediye meclis üyeleri, ihtiyar kurulu heyeti, okul müdürleri, veli temsilcilerinden oluşması öngörülmüş ve ilkokulların yapım ve onarım ihtiyaçlarını bildirmek, okulların yıllık ve günlük çalışma saatlerini belirlemek, kitaplık oluşturmak, okula gelir sağlamak, çocukların sağlık ve beslenme durumlarını ile ilgili birimlerle iş birliği yapmak yetkilerine sahip olmuştur.

1965 yılında ise okul aile birliği yönetmeliği üçüncü kez düzenlenerek birliğin amaçları:

“Çocuğun eğitiminde birbirine zıt kuvvetlerin çatışmasını önlemek,
Çocuğun gelişim ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların karşılanmasında okul ve ailenin sorumlulukları hakkında aileyi aydınlatmak,
Okulda velilerin eğitim için yararlı yaşantılarından, bilgi, beceri ve mesleklerinden yararlanmak,
Toplumsal yardımlaşma ve dayanışma, anlayış ve alışkanlıklarını geliştirmeye yarayacak bir çerçeve içinde öğrenci velilerinin sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmak.”

şeklinde belirtilmiştir. Buna göre okul aile birliklerinin okulu zora sokacak kararlar vermemesi ve eğitsel amaçlara politika ve çıkar karıştırmaması gerektiği vurgulanarak birliklerin yalnızca okulun yaptığı işleri desteklemeleri hedeflenmiştir. Ayrıca 1965 tarihli yönetmelikle getirilen “okul ve öğrencilerin maddi ihtiyaçları birinci derecede okul koruma ve yardımlaşma derneklerince karşılanır” hükmü ile okul aile birliklerinin faaliyetleri için kaynağın okul koruma derneklerinden sağlanması esas alınmıştır. 2908 sayılı “Dernekler Kanunu” ile düzenlenen okul koruma dernekleri, okul aile birlikleri ile iş birliği içerisinde çalışmışlardır.

1970’li yıllara geldiğinde ise yönetmeliklerde gerçekleştirilen değişikliklere rağmen aile katılımının istenilen düzeyde gerçekleşmediği ve okul aile iş birliğinin yeterince sağlanmadığı görülmektedir. Bu nedenle Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi’nde okul aile iş birliğinin Millî Eğitim Bakanlığı uhdesinde olması ve okul aile birlikleri ile bakanlık arasında koordinasyonun sağlanması gerektiği tavsiye edilmiştir.

Daha sonra okul aile birlikleri 1972’de yapılan 9. Millî Eğitim Şurası’nda, okul-aile iş birliği kurulmasının gündeme gelmesiyle yeniden ele alınmıştır. Şurada okul aile birlikleri, eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmalarına katkıda bulunan destekleyici bir yapı olarak rapor edilmiştir. Ancak okullarda yürütölen okul aile iş birliği çalışmalarının, dezavantajlı gruptaki çocuklara ve okullara mali destek bulmakla sınırlı kaldığı dile getirilmiştir. Ayrıca 1973 yılında kabul edilen 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun genel çerçevesini oluşturan 14 temel ilkedenden biri, okul aile iş birliğinin geliştirilmesini öngörmektedir. Buna göre ilgili kanunda:

“Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanır. Bu maksatla kurulacak okul-aile birlikleri, maddî imkânlardan yoksun öğrenciler ile okulun veya okul tarafından seçilecek kardeş okulların zaruri ihtiyaçlarına sarf edilmek üzere her çeşit yardım ve bağış kabul edebilir. Yardım ve bağışların alınma, sarf edilme ve denetlenme şekil ve esasları Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanacak yönetmelikle düzenlenir.”

şeklindeki hükümler okul aile iş birliğinin genel çerçevesini oluşturmaktadır.

1982 yılında yapılan On Birinci Milli Eğitim Şurası'nda ise okul aile iş birliği için önemli olan noktanın, süreçteki öğretmenlerin belirleyici rolü olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sadece okul personeli ve idarecilerle iletişim kurmakla kalmayıp öğrenci velileriyle de etkileşime girerek sorunları birlikte çözmeleri gerektiği bildirilmiştir.

1983 yılında dördüncü kez çıkarılan Okul Aile Birliği yönetmeliği ile Okullar Arası Kurullar ve 12.10.1983 tarih ve 2917 sayılı yasanın getirdiği değişiklikler sonucu da İlköğretim Kurulları kaldırılmıştır. Böylelikle ailenin eğitime katılımına söz konusu değişikliklerle bir nebze ket vurulmuştur.

On İkinci Millî Eğitim Şurası (1988)'nda da öğretmen ve aileler arasındaki temasın artırılması, okul ile ev arasında tutarlılığın sağlanması, ebeveynlerin çocuk yetiştirme sorunları hakkında bilgilendirilmesi önerilmiştir. Ayrıca “öğrencilerin başarısının değerlendirilmesi” başlığı altında aile katılımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin dolaylı olarak ifade edildiği görülmektedir. 1993 ve 1996 yıllarında yapılan şuralarda ise ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okulların çocukların ihtiyaçlarının ne olduğunu bilmelerinin, eğitiminin öncelikleri içerisinde önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2002 yılında Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından “Okul-Aile İş birliği” genelgesi yayınlanmıştır. Bu genelge ile okul ile aile arasındaki iletişim ve etkileşimi teşvik etmek, öğrencilerin gelişimsel durumları konusunda aileleri bilgilendirmek için çözümler geliştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2002).

Daha sonra okulöncesi Eğitim Programı'nda, programın uygulanması ile ilgili ilkelere ailenin çocuğun eğitimine katılımının sağlanması zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 2002). Bu kapsamda okul öncesi eğitimde, çocuğun okula getirilişi ve okuldan alınması, veli toplantıları bireysel görüşmeler, farklı gereksinimi olan aileler için çalışmalar; bilgilendirme toplantıları, ev ziyaretleri, ailelerin sınıf içi etkinliklere katılımı, kermesler, sergiler ve gösteriler, seminerler düzenleme v.b. etkinlikler düzenlenmektedir (Kurtbaş, 2019, s 88). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı hem kendi uhdesinde hem de diğer kurum ve sivil toplum örgütleriyle yaptığı iş birlikleri neticesinde ulusal programlar, projeler ve kurs çalışmaları (0-4 Yaş Anne Çocuk Eğitimi Programı, 5-6 Yaş Anne Çocuk Eğitimi Programı, Aile Sağlığı Eğitim Projesi BADEP- Baba Destek Programı, Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi, Ana Baba Okulu, 0-18 Yaş Aile Eğitimi Semineri/Kursu v.b) yürütmüştür.

2004 yılına kadar okul aile iş birliği, okul bünyesinde kurulan “Okul Koruma Dernekleri” aracılığıyla da desteklenmeye ve geliştirilmeye çalışılmıştır. Ancak 2004 yılında çıkarılan 5072 sayılı “Dernek ve Vakıfların Kamu Kurum ve

Kuruluşlarıyla İlişkilerine İlişkin Kanun” çerçevesinde tüm “Okul Koruma Dernekleri” tavsiye edilmiştir. 2005 yılında ise bu derneklerin yürütmüş olduğu faaliyetleri yerine getirecek bir oluşuma ihtiyaç duyulmasıyla Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 16. Maddesine atıfta bulunularak “Okul Aile Birlikleri” yönetmelikle beşinci kez yeniden kurulmuştur. 2005 tarihli yönetmelik, kapsam bakımından daha önce yayımlanan yönetmeliklerden oldukça farklı bir niteliğe sahiptir. Bu yönetmelikte okul aile birliğinin kapsamı genişletilmiştir (Akbaşlı ve Tura, 2019, s. 1753).

Yine 2006 yılında yapılan On yedinci Milli Eğitim Şurası’nda geçmişte düzenlenen başka şuralarda da değinildiği gibi okulların; ebeveynlerin ve öğretmenlerin hem okul içinde hem de dışında bir araya gelmeleri için daha fazla etkinlik düzenlenmesine ve aralarındaki ilişkiyi güçlendirmek için daha fazla veli öğretmen toplantısı düzenlenmesine karar verilmiştir (3, 9, 11, 12, 14,15, 17. Millî Eğitim Şûrası).

En güncel haliyle Okul Aile Birliği yönetmeliği 2012 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul-aile iş birliği konusunda güncellemeler yaparak yeniden yayınlanmıştır. Ebeveyn katılımının genel hedefleri, her katılımcının rolleri, bu programın görev ve sorumlulukları ifade edilmiştir. Okul aile birliğinin görevleri ilgili yönetmelikte şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2012).

- a) Öğrencilerin, Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri ve millî manevi değerler doğrultusunda yetiştirilmeleri için okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve ailelerle iş birliği yapmak.
- b) Okulun amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesine, eğitimde kalite ve başarı için okulun stratejik plan çalışmalarına ve uygulamasına destek olmak, eğitimde fırsat eşitliğine imkân vermek ve öğretmenler kurulunca alınan kararların uygulanmasını desteklemek amacıyla velilerle iş birliği yapmak.
- c) Öğrencilerin başarısını artırmak amacıyla okul yönetimince planlanan kurs, sınav, seminer, müzik, tiyatro, spor, sanat, gezi, kermes ve benzeri eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesine katkı sağlamak.
- ç) Okul yönetimiyle iş birliği yaparak eğitim ve öğretim faaliyetleri dışındaki zamanlarda okulun derslik, spor salonu, kütüphane, laboratuvar ve atölyeleri gibi eğitim ortamlarının değerlendirilmesine katkı sağlamak.
- d) Okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak, bu hizmetlere ilişkin sosyal güvenlik primi, vergi ve benzeri ödemelerin yapılmasını sağlamak.
- e) Millî bayramlar, belirli gün ve haftalar ile kültürel yarışmaların düzenlenmesi giderlerine katkıda bulunmak.
- f) Okula yapılan ayni ve nakdî bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak, sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek, şartlı bağışları amacına uygun olarak kullanmak.
- g) Kantin ve benzeri yerleri işletirmek veya işletmek.
- ğ) Okul yönetimi ile iş birliği yaparak, imkânları yeterli olmayan öğrencilere maddi ve manevi destek sağlamak, aynı amaçla kardeş okullara da katkıda bulunmak.
- h) 28/8/2007 tarihli ve 26627 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Okul Servis Araçları Hizmet Yönetmeliği’nde belirtilen yükümlülükleri yerine getirmek.

- 1) Eğitim ve öğretimle ilgili kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapmak.
- i) Eğitim ve öğretimi geliştirmek amacıyla oluşturulan çalışma komisyonlarına katkı sağlamak.
- j) Ulusal ve uluslararası projelere katılmak ve proje amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunmak.
- k) Eğitim ve öğretimle ilgili diğer etkinliklere destek olmak.”

olarak ifade edilmiştir.

Son olarak 2023 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girdi. Bu değişiklik kapsamında birliğe kaynak sağlayan okul kantinlerinin kiralama sözleşmeleri ile yaygın eğitim kurumlarında kurulan okul aile birliklerinin iş ve işlemlerinin sağlıklı yürütülmesi için okul aile birliği genel kurulu ile yönetim ve denetleme kurulunda velilerle birlikte 18 yaşını dolduran kursiyerler de yer alabileceğine ilişkin değişiklikler yapılmıştır.

Okullarda Aile Katılımı ve Okul Aile Birlikleri

Okullarda aile katılımını sağlama görevi esas olarak okul aile birliği, okul yönetimi ve öğretmenlerin görevleri arasında sayılsa da ilkokul, ortaokul ve liselerde aile katılımı için yasal bir zorunluluk yoktur. Bu okullarda aile katılımı ancak onun değerini bilen öğretmenler, yöneticiler ve okul aile birliği üyeleri ile duyarlı ve bilinçli aileler aracılığıyla ders, sınıf, okul düzeyinde daha çok inisiyatif alınarak sürdürülmektedir.

Türkiye’de yasal mevzuat ve uygulamalar incelendiğinde aile katılımı süreci ortaklık modelinden izler taşımaktadır. Bu kapsamda okul, aile ve toplumun birlikte hareket etmesi öngörülmektedir. Ayrıca okul-aile iş birliği Millî Eğitimin temel ilkelerinden biri olarak yer almaktadır. Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 16. Maddesinde “Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanması ve bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulması” öngörülmüştür.

09/02/2012 tarihli en güncel Okul Aile Birliği Yönetmeliği ve bu yönetmeliğe atıfta bulunularak hazırlanmış birçok yönetmelik ve genelgede⁴ okul, aile ve toplum iş birliğine sıkça vurgu yapılmıştır. Ancak okul aile ve toplum ortaklığı ile ailelerin eğitim sürecine katılımının ne kadar önemli olduğu vurgulansa da pratikte aile katılımının sınırlı ölçülerde gerçekleştiği görülmektedir. (Sugeçti; 2019, s.87; Kıvrak, 2019, s. 71; Akyol, 2019, s. 68; Çıkar, 2019, s. 101; Arslan, 2018, s. 70). Ayrıca Türkiye’de ailenin etkisi ve öneminin 1940’lı yıllarda fark edilmiş olmasına karşın, daha sonraki dönemlerde okul aile birliklerinin etkililiği ve işlevselliğinin sadece yasal düzenlemelerle sınırlı kaldığı, birlikler tarafından aile katılımı süreçlerinin yeterince

⁴İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2005/92 numaralı Genelge, 2006/36 numaralı Genelge vb.

desteklemediği, ebeveynlerin aile katılımının öneminin yeterince farkında olmadığı, okul yönetimleri ve öğretmenlerin aile katılımını yeterince benimsemediği görülmektedir (Erdoğan, 2015, s. 71; Anlı, 2016; Akbaşlı ve Tura, 2019; Akbaşlı ve Diş, 2019).

Okul aile birliğinin önemli görevlerinden biri de eğitim ve öğretimi iyileştirme faaliyetleri desteklemek ve bu kapsamda eğitim ve öğretimi geliştirmek amacıyla oluşturulan çalışma komisyonlarına katkı sağlamaktır. Ancak okul aile birlikleriyle ilgili araştırmalar, birliklerin okulun eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yeterince yer alamadığını göstermektedir (Akbaşlı ve Tura, 2019). Ayrıca okullarda okul aile iş birliğinin rastlantısal olarak devam ettiği ve öğrenci velilerinin çoğunluğunun okul aile birliğine ilgi göstermedikleri ve okul aile birliği yönetimi ile öğretmenlerin ilgilerinin içten olmadığı belirlenmiştir (Akbaşlı ve Kavak, 2007). Yine okul aile birliklerinin görevlerini ne derece etkili olarak gerçekleştirdikleri konusunda Akbaşlı (2007) yaptığı araştırmada, öğrencilere her yönden eğitsel ve istedik davranışlar kazandırmak için okul aile birliklerinin aile katılımını sağlamada yeteri kadar etkin olmadığını bulgulamıştır.

Sonuç olarak okul ile ailenin iletişim ve iş birliğini sağlamak; okul toplumunu meydana getiren tüm unsurları okulun parçası haline getirmek; öğrencilerin başarı, mutluluk ve sağlığını teminat altına almak amacıyla kurulan okul aile birlikleri ilk kuruldukları 1947 yılından bugüne yapı ve işleyiş bakımından önemli değişikliklere uğramıştır. Ancak bugünün okul aile birlikleri, okul ile aileyi birbirine bağlayan ve öğrencinin başarı ve geleceğine kendini adanmış kurumlar olmanın ötesinde kaynak sağlama ve bu kaynaklar ile okul ihtiyaçlarını karşılama görevini üstlenmiş, okul yönetiminin yanında bir birim olarak çalışmaktadır (Akbaşlı ve Tura, 2019). Bu durum özellikle aileler açısından okul aile birliklerinin güvenilirliğine zarar vermekte ve bazı velilerin gözünde okulu ve okul aile birliklerini kendileri ile sadece para toplamak için iletişim kurmaya çalışan kurumlar olarak görmelerine neden olmaktadır. Nitekim 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde yer alan "*Bilhassa içinde ailenin aktif şekilde yer almadığı bir eğitim öğretim sisteminin başarı şansı yoktur.*" ve "*Öğrenci, ebeveyn, öğretmen ve okul; vizyon belgemizin dört temel unsurudur.*", "*Ailelerimizin çocuklarımız ortak paydasında buluşabilmesi adına desteklenmesi, 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel beklentileri arasındadır.*" gibi ifadeler okullarda aile katılımına yönelik kapsamlı çalışmaların yapılması gerektiğine, bu işin sadece gönüllü öğretmen, okul yöneticisi ve ebeveynler ile yeterince işlevsel olmayan okul aile birliklerinin inisiyatifine bırakılmaması gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarında okul, aile ve toplum ortaklığı için yeni işlevsel ve sistematik bir yapının gerekliliği dikkat çekmektedir (Gündüz, 2019; Özdemir, 2018, s. 48; Lindberg, 2018; Kandemir, 2010, s. 78).

Kaynaklar

- Akbaşı, S. (2007). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbaşı, S. ve Diş, O. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul-aile işbirliğinin okul ortamına yararları. *Electronic Turkish Studies*,14 (7), 3597-3613
- Akbaşı, S. ve Tura, B.(2019). Okul aile birlikleri okullara ne getirdi? Neyi değiştirdi? *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1747-1768. .
- Akbaşı, S., ve Kavak, Y. (2007). Ortaöğretimde okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bir durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 237-256.
- Akyol, B. G. (2019). Öğretmen ve veli görüşlerine göre ailenin eğitime katılımı. Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Anlı, M. (2016). Türkiye’de ilk ve ortaokul sisteminde bir yönetim uygulaması: okul aile birlikleri. Yüksek Lisans Tezi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli Üniversitesi.
- Arslan, Y. (2018). Özel okul yöneticilerinin veli katılım süreci ve bu süreçte yaşanan okul-veli uyumsuzluklarına yaklaşımı. Yüksek Lisans Tezi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli Üniversitesi.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*,1 (2), 119-135.
- Çıkar, İ. (2019). İlkokul ve ortaokul düzeyinde aile katılımının veli görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Van İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Erdoğan, M. (2015). Resmi okullarda okul aile birliklerinin okula ve okul-veli-öğrenci ilişkilerinin gelişimine katkısının incelenmesi ve işlevselliğinin artırılması için iyileştirme yöntemlerinin araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.
- Gündüz, F. G (2019). Öğrenmeyi öğrenme üzerine ev temelli aile katılımı çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 33 (2), 275-305.
- Kandemir, E. (2010). İlköğretim okullarındaki okul aile birliklerinin işleyişinde karşılaşılan sorunlar (Kayseri ili örneği). Yüksek Lisans Tezi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erciyes Üniversitesi.
- Kıvrak, Z. (2019). Öğretmenlerin gözünden ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma süreçlerine ailelerin katılımının etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

- Kurtbaş, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde değerler eğitimi uygulamalarına etkisine ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dicle Üniversitesi.
- Lindberg, E. N. (2018). Öğretmen Eğitiminde Aile Katılımı: Ne, Neden ve Nasıl?. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(3), 953-964.
- MEB (2002). Okul-veli iş birliği yönetmeliği. Resmi Gazete,27/03/2002/27
- MEB (2012).Milli eğitim bakanlığı okul aile birliği yönetmeliği.Resmi Gazete,31.05.2005/25831
- Özdemir, Y. (2018). Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik yönetici görüşleri.Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Sugeçti, F. (2019). Yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ilkokulda ailelerin eğitim sürecine katılımının öğrenci başarısına katkısına yönelik bir inceleme. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın Üniversitesi.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1974). 9. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1981). 10. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165120_10_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1982). 11. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1988). 12. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1993). 14. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1996). 15. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1999). 16. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021

tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21142534_16_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2006). 17. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2010). 18. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021

tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2014). 19. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.

Tekin, A. K. (2011). Parent involvement revisited: Background, theories, and models. *International Journal of Applied Educational Studies*, 11(1), 1-13.

8. Bölüm

Öğretmenlerin Anlamli İş Algısının, Hedef Bağlılığı ve Azim Düzeyleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Araştırma¹

Selçuk DEMİR²

¹ Bu araştırmanın etik kurul onayı, Şırnak Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığından 14.08.2024 tarih ve 104190-2 sayılı kararıyla alınmıştır. Bu çalışma, 18-21 Eylül tarihleri arasında düzenlenen EDUCongress 2024 kongresinde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

² Doç. Dr.; Şırnak Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, selcukdemirs3@gmail.com, ORCID No: 0000-0003-2904-6443

1- GİRİŞ

Bireylerin, yaşamlarını sürdürme sürecinde, iş hayatında yer alabilmek için uzun yıllar süren belirli eğitimleri tamamlamaları ve bu eğitimlerden başarılı olmaları gerekmektedir. Bireyler gününün önemli bir kısmını çalışma hayatında geçirmektedirler. Öğretmenlik mesleği özelinde düşünüldüğünde, öğretmenlerin mesai saatlerinin dışında da işlerini evlerine taşıdıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin günlerinin önemli bir kısmını mesleklerinin gerektirdiği işlerle uğraşarak geçirdikleri değerlendirilmektedir. Allan, Batz-Barbarich, Sterling ve Tay (2019); zamanlarının ciddi bir bölümünü iş yaşamlarında geçirmeleri nedeniyle iş yaşamının, bireyler üzerindeki etkisinin daha da anlam kazandığını vurgulamaktadırlar. Ayrıca aynı araştırmacılar, bireylerin iş yaşamının ve iş dışı yaşamlarının iç içe olduğunu, harcanan zaman ve yapılan yatırımlar göz önüne alındığında çalışma hayatlarının anlamlı olmasının hem kendileri hem de örgütleri açısından önemli olduğunu ileri sürmektedirler. Nitekim Khanifar, Jandaghi ve Shojaie (2010); iş yaşamından kaynaklı bireysel ve toplumsal faydasının önemli olduğunu değerlendiren bireylerin, iş yaşamlarında mutluluk, isteklilik ve üretkenliğinin de arttığını belirtmektedirler. Bireylerin; çalışma yaşamlarındaki deneyimlerinin, yaşamlarının diğer alanlarını da olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği göz önüne alındığında, iş yaşamlarının kendileri için anlamlı olması önem arz etmektedir. İşin bireyler için anlamlı olmasının, bireylerin yaşam deneyimlerinin de iyileşmesine dolayısıyla yaşam kalitelerinin artmasına katkı sunacağı açıktır.

Anlam, bir işteki rolün gereklilikleri ile inanç, değer, tutum ve davranış gereksinimleri arasındaki uyumu kapsayan bir kavramdır (Spreitzer, 1995). Anlamlılık, anlamlı yaşam ya da anlamlı iş kavramlarının birbirine yakın veya birbirinin yerine kullanılabilen kavramlar oldukları bilinmektedir. Bu kavramların; bireylerin yüksek bir amaç ortaya çıkarması, olguları anlamlandırması, içsel olarak değerler oluşturması ve bunların tamamının uyumu ile ilişkili oldukları görülmektedir (Mittra ve Buzzanell, 2017). Anlamlı iş, bireylerin işlerinde derin bir anlama ve hedefe sahip olma durumlarını kapsamaktadır. Yaptıkları işlerinde derin bir anlamın var olduğunu düşünen bireyler, tatmin duygusu yaşamakta, işlerinden pozitif bir enerji ve güç almaktadırlar (Milliman, Czaplewski ve Ferguson, 2003). Bireyler, içsel ve inandığı değerleriyle yaptıkları işteki ya da kurumlarındaki değerlerin birbiriyle uyumlu olduğunu görmektedirler. Bu uyum, çalışanların kurumlarına ve kurumdaki geleceğine yönelik pozitif bir tutum geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Ayrıca bireyler, kurumdaki diğerlerine karşı da nezaketli davranmaktadırlar (Rego ve Cunha, 2008). İşin anlamlı olması, işe duyulan

saygının ve verilen önemin artmasına katkı sunmaktadır. Bireyler; yaptıkları işlerle kurumlarında ya da toplumda olumlu bir fark oluşturduklarını, faydalı ve değerli olduklarını düşündüklerinde işlerini anlamlı bulmaktadırlar (Kahn, 1990). Diğer bir deyişle bireylerin işlerinin ve bu işlerin çıktılarının anlamlı bir amaca katkı sunduğunu değerlendirmesi, işlerine daha çok anlam yüklemelerini sağlamaktadır (Bailey ve Madden, 2016).

Holbecke ve Springnett (2004), çalışanların iş ortamlarında anlam arama eğiliminde olduklarının altını çizmektedirler. Bunun nedenlerini; bireylerin zamanlarının önemli bir kısmını iş ortamlarında geçirmeleri, kurumlarına bağlılık duygularının zamanla azalması ve terfi almak için kıyasıya rekabet etmeleri, liderleriyle güven ilişkilerinin bozulması ve kurumlarının çoğu zaman sosyal sorumluluklarını yerine getirmediklerini düşünmeleri şeklinde sıralamaktadırlar. Dolayısıyla bu gibi nedenlerle iş ortamlarında anlam arama eğilimi artmakta, bu eğilim olumlu bir enerji ve tutumla görevlerini yerine getirmelerinde temel bir ihtiyaç haline almaktadır.

Hedef, bir nesneye veya bir davranışa dair bireyin ulaşma gayretini gösteren bir kavramdır (Locke vd., 1981). Bireylerin hedeflerine ulaşmalarındaki duydukları bağlılık, hedef bağlılığıdır. Bu bağlılık türü, bireylerin kendileri için önemli olduğunu değerlendirdiği herhangi bir hedefe, diğer hedeflerine yönelik sergilediği çabadan daha fazlasını göstermesini kapsamaktadır (Kingston ve Wilson, 2010). Bireylerin hedef bağlılıkları, başarılarını artırmaktadır (Latham, 2003). Diğer bir anlatımla hedefe bağlılık duyan bireyler, hedefi olmayanlara göre hedeflerine erişimde daha başarılı olmaktadırlar. Hedef bağlılığının oluşturulmasında ve sürdürülmesinde, bireylerin; hedefe duydukları inanç ve hedefin kendileri için çekici bir yönünü olması gerekmektedir (Hollenbeck ve Klein, 1987). Bireyler, önceden belirledikleri bazı ölçütlere uygun bir biçimde istedik yönde tutum ve davranışlar sergilemektedirler. İstelik davranışları sergilemek için potansiyellerinin tamamını işe koşmaktadırlar. Hedeflenen davranışlar, bireylere göre farklılaşmaktadır (Arends ve Kilcher, 2010). Buradan hareketle bireylerin hedefe duydukları bağlılıklarının öznel olduğu görülmektedir.

Hedef bağlılığı, hedefler ile sergilenen performans arasındaki ilişkinin açığa çıkarılmasında belirleyici bir rol üstlenmektedir. Hedefin kolay olması, düşük bir bağlılık ve performansla neticelenmektedir. Zor hedefler, normal ya da düşük zorluktaki hedeflere göre daha fazla bağlılık duygusu oluşmasına katkı sunmaktadırlar (Klein vd., 1999).

Çalışanların iş yeterliklerine sahip olmaları, işlerini iyi bir biçimde yapmaları için bir koşuldur. Ancak bu koşul tek başına yeterli olmamaktadır. İşlerinin gerektirdiği yeterlikler, bilgi ve becerilerin yanı sıra çalışma

yaşamlarına yönelik tutumları önem kazanmaktadır. Gönüllü çalışanlar, çalışma yaşamlarına ilişkin bağlılık duygusu hissetmekte, işin ekonomik yönünden ziyade anlam yönüne odaklanmaktadırlar (Ulrich, 1998). Bağlılık duyan çalışanlar, kurumun amaç ve değerlerine güçlü bir şekilde inanmakta, benimsemekte ve beklentiler doğrultusunda gönüllü davranışlar sergilemektedirler. Eylemin kendisi ve elde edilen sonuçlar, içsel olarak güdülenmelerine katkı sunmaktadır. Bu durum, çabalarının artmasını ve kurumda kalma kararlılığı göstermelerini sağlamaktadır. Böylelikle kurumlarda; verimlilik, işbirliği ve yaratıcılık artmaktadır (Katz ve Khan, 1977). Buradan hareketle öğretmenlerin çalışma yaşamlarındaki anlamla ilgilenmeleri, kurumlarındaki hedef ve değeri içselleştirmelerine destek olmaktadır. Çalışma yaşamlarında, görev tanımlarındakinden çok daha fazlasını gönüllü bir biçimde yapacakları açıktır. Bu durumların doğal sonucu olarak da okulların etkililik ve verimlilik düzeylerinin artacağı şüphesizdir.

Bu araştırmada incelenen bireylerin başarılarında ve üretkenliklerinde kritik role sahip değişkenlerden bir diğeri de azimdir. Nitekim bireylerin; başarılı olabilmeleri için başarı elde edileceğine yönelik olumlu yaklaşıma ve problemlerle karşılaştıklarında azim duygusuna gereksinimleri bulunmaktadır (Akman, 2016). Azim kavramı, bir işte karşılaşılan engellerin üstesinden gelme kararlılığı şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Azim, bireylerde varolan yetenek ve becerilerin gelişmesine destek olmaktadır. Uzun vadeli hedeflere erişilmesinde gösterilen sebat ve güçlü istektir. Burada zaman içerisinde odaklanılan bir ilgi durumu söz konusudur (Duckworth, 2018). Azim; zorluklara karşı büyük bir çabayla çalışmayı, deneyimlenen başarısızlıklar ve sıkıntılara rağmen gayret ve ilgiyi devam ettirmeyi gerektirmektedir (Duckworth vd., 2007).

Azim, gayrette ısrar ve ilginin yoğunluğu olmak üzere iki bileşenden meydana gelmektedir. Gayrette ısrar, bireylerin zorlu durumlarla ya da engellerle karşılaştığında çabalamayı sürdürmesi ile ilişkilidir. Bireyler, engellerle karşılaştıklarında çabalamayı bırakırlarsa azimleri azalmakta ve bu durum, başarılarını olumsuz etkilemektedir. İlgide tutarlılık, hedefe yönelik ilginin sürekli canlı tutulmasıyla alakalıdır (Duckworth vd., 2007; Duckworth ve Quinn, 2009). Bileşenlerinden de anlaşıldığı üzere, azmin içeriğinde, sürekli bir çaba ortaya koyma ve güçlü bir istek duyma söz konusudur (Duckworth, 2018).

Anlamlılık gereksinimi, bağlılığı güçlendirmektedir. Bireyler, yapmakta oldukları işlerini gözden geçirmektedirler. Yaptıkları iş, kendileri için anlamlıysa işlerini sürdürme konusunda kararlılık sergilemektedirler (Tarhan, 2021). Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarının, amaçlarına bağlılıklarını

olumlu etkileyeceği açıktır. Hedeflerine bağlılık duygusu hisseden öğretmenlerin, gayretlerinde sergiledikleri ısrar ve tutkunun fazlalaşacağı akla gelmektedir. Dolayısıyla hedefe bağlılıkları azaldığında işlerine yönelik ilgilerinin yoğunlukları da azalmaktadır.

Azım; öğretilebilen bir istek, kolay kazanılmayan bir duygu ve başarının önemli bir yordayanıdır (Duckworth, 2018). Azimli bireylerin başarılı oldukları göz önüne alındığında, azim duygusunun arkasında hangi etmenlerin olduğunun belirlenmesi önem kazanmaktadır (Duckworth ve Quinn, 2009). Eğitim örgütleri özelinde, anlamlı işin hedef bağlılığı ve azim üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Bu kavramların çözümlenmesi ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi, eğitim-öğretimin niteliğinin artırılmasında kilit rolü bulunan öğretmenlerin, başarılarının dolayısıyla sundukları hizmetin kalitesinin daha iyi hale getirilmesi yönünden önemli görülmektedir. Dolayısıyla yönetim alanyazınında, bu değişkenlerin birlikte araştırıldığı bir çalışmaya gereksinim duyulmaktadır. Tutumların davranışları biçimlendirdiği gerçeği göz önüne alındığında, öncelikle öğretmenlerin olumlu tutumlarını artıracak etmenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Çalışma yaşamına yönelik olumlu tutumları bulunan öğretmenlerin, eğitsel görevleri üstlenmek ve başarmak için gönüllü bir biçimde daha fazla çaba sergileyecekleri ve bu çabalarının sonuç vermesi yönünde daha kararlı davranacakları açıktır. Çalışma yaşamının anlamlı görülmesi ve bu yaşamın daha anlamlı hale getirilmesine yönelik çalışmaların ortaya konulması, güncel konular arasında yer almaktadır. Buradan hareketle bu araştırma; ilişkileri incelenen değişkenlere dair daha iyi bir anlayışın açığa çıkarılması ve gelecek çalışmalara kuramsal bir temel sunması bakımından önemlidir.

Bu araştırmada; öğretmenlerin anlamlı iş algıları ile hedef bağlılığı ve azim düzeyleri arasındaki ilişkilerin açıklığa kavuşturulması amaçlanmaktadır. Araştırmanın asıl amacından hareketle aşağıdaki hipotezler test edilmektedir:

H1: Öğretmenlerin anlamlı iş algısı, hedef bağlılığı düzeylerini artırmaktadır.

H2: Algılanan anlamlı iş, öğretmenlerin azim düzeylerini artırmaktadır.

H3: Öğretmenlerin hedef bağlılığı algısı, azim düzeylerini artırmaktadır.

2- YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada; öğretmenlerin anlamlı iş algılarının, hedef bağlılığı ve azim düzeyleri arasındaki ilişkiler açıklığa kavuşturulmaktadır. Bu doğrultuda çalışma; değişkenler arasındaki ilişkilerin, istatistiksel yönden anlamlı ya da anlamlı olmadığını, ilişkiler anlamlıysa bu ilişkilerin yönünün ve düzeyinin

tespit edildiği korelasyonel modelde (Büyüköztürk vd., 2012) biçimlendirilmiştir. Bu modelde, değişkenler arasındaki neden-sonuç durumuna dair bir öngörü beyan edilebilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni; Mardin ilindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden meydana gelmektedir. Örneklem sayısının evreni temsiliyet bakımından yeterli olabilmesi maksadıyla kura yoluyla 32 ortaokul seçilmiştir. Bu ortaokullarda çalışan öğretmenlerden 261 tanesinden elde edilen verilerin, geçerli olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2014); çok değişkenli araştırmalarda katılımcı sayısının 200 veya üzerinde olmasının, verilerin çözümlenmesi için yeterli sayı olduğunun altını çizmektedir. Bu konuda Field (2009), katılımcı sayısının bu evreni %95 düzeyinde temsil etme gücünün bulunduğunu ileri sürmektedir. Bu araştırmada; 32 ortaokul tarafsız bir şekilde küme olarak kararlaştırıldığından ve bu okullardaki görev yapan öğretmenlere ölçekler dağıtıldığından oransız küme örnekleme yönteminden (Karasar, 2012) faydalanmak suretiyle örneklem alınmıştır.

Ölçme Araçları

Bu çalışmanın verilerine ulaşılmasında; “Anlamlı İş Ölçeği”, “Hedef Bağlılığı Ölçeği” ve “Kısa Azim Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerin derecelendirilmesi, beş seçeneklidir. Katılımcılara, kendilerine en uygun seçeneğin işaretlenmesi gerektiği konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

Anlamlı İş Ölçeği. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerini ölçmek için Gökçen ve Terzi (2019) tarafından geliştirilen “Anlamlı İş Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin puanlanması, “Benim için hiç doğru değil: 1” ile “Benim için tamamen doğru: 5” arasında değerler almaktadır. Bu araştırmanın verileriyle gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucu, hesaplanan uyum iyiliği değerleri; faydalanılan bu beş faktörlü ölçekle veri seti arasındaki uyumun, iyi ($X^2 = 243.88$, $sd = 98$, $X^2 / sd = 2.48$, $GFI = .90$) ve kabul edilebilir ($IFI = .94$, $TLI = .93$, $CFI = .94$, $RMSEA = .06$) düzeylerde olduğunu açıklığa kavuşturmuştur. Bu araştırmanın verilerine gerçekleştirilen güvenilirlik analizi, iç tutarlılık katsayılarının (Cronbach-alfa Güvenirlik Katsayıları) ölçeğin alt boyutlarında; işte anlam için .83, iş ilişkileri için .88, işte aşkınlık için .78, işte tevazu için .76 ve işte anlam liderliği için .82 olduğu saptanmıştır. Bu değer, ölçeğin geneli için ise .91 biçiminde tespit edilmiştir.

Hedef Bağlılığı Ölçeği. Ölçek öncelikle Hollenbeck, Williams ve Klein (1989) tarafından 9 madde olarak geliştirilmiştir. Sonrasında ise Klein ve

diğerleri (2001) çalışmasında, tek boyutlu ve 5 maddelik olacak şekilde tekrar düzenlemişlerdir. Türk Kültürüne uyarlanması ise Şenel ve Yıldız (2016) tarafından olmuştur. Ölçek maddelerinin seçenekleri; “Kesinlikle katılmıyorum: 1” ile “Kesinlikle katılıyorum: 5” arasında değerler almaktadır. DFA neticesinde istatistiksel olarak hesaplanan uyum değerleri; araştırma verileriyle ölçek arasındaki uyumunun, iyi düzeyde olduğunu açığa vurmaktadır ($X^2 = .61$, $sd = 1$, $X^2 / sd = .61$, $GFI = .99$, $IFI = 1.00$, $TLI = 1.00$, $CFI = 1.00$, $RMSEA = .00$). Bu araştırma kapsamındaki Cronbach-Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .76 olarak belirlenmiştir.

Kısa Azim Ölçeği. Öğretmenlerin azim düzeylerinin tespit edilmesinde faydalanılan bu ölçek, Duckworth ve Quinn (2009) tarafından geliştirme çalışması yapılmıştır. Türk kültürüne uyarlama çalışması ise Sarıçam, Çelik ve Oğuz (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek maddelerinin derecelendirilmesi; “Hiç bana göre değil: 1” ile “Tam bana göre: 5” arasında değişmektedir. DFA sonucunda üretilen uyum iyiliği değerleri; verilerle iki alt boyuta sahip bu ölçeğin arasındaki uyumun iyi ($X^2 = 16.97$, $sd = 9$, $X^2/sd = 1.88$, $GFI = .97$, $IFI = .97$, $TLI = .96$, $CFI = .97$, $RMSEA = .05$) düzeyde olduğunu belirlemektedir. Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen güvenilirlik analizinde ölçeğin Cronbach-Alfa Güvenirlik değeri; tamamında .76, ilginin yoğunluğu alt boyutunda .71 ve gayrette ısrar alt boyutunda .84 olduğu saptanmıştır.

Analizler

Anlamli iş ölçeğinde; çarpıklık değeri -.29 ve basıklık değeri -.13 olarak hesaplanmıştır. Hedef bağıllığı ölçeğinde; çarpıklık değerinin -.50 ve basıklık değerinin -.55 olduğu açığa çıkarılmıştır. Kısa azim ölçeğinde ise çarpıklık değerinin .08 ve basıklık değerinin -.47 olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda Tabachnick ve Fidell (2014); araştırma veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla değişkenlerdeki çarpıklık-basıklık katsayılarının incelenmesinin yeterli olduğunu, hesaplanan bu değerlerin ± 1.5 arasında olmasının ise normallik varsayımının sağlandığı konusunda kanıt sunduğunu ileri sürmektedir. Buradan hareketle; bu çalışmanın verileri normal dağılım sergilemektedir.

Çoklu değişkenlerle yapılan analizlerde, bağımsız değişkenlerin arasındaki ilişkilerin güçlü olması nedeniyle ($r > .90$ ve üzeri) çoklu doğrusal bağlantı sorunu ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunun oluşup oluşmadığına kanıt oluşturmak için varyans büyütme faktörü (VIF), durum indeksi (CI) ve tolerance değerine bakılmalıdır. VIF değeri 1.37, CI değeri 19.00 ve tolerance değeri .72 şeklinde belirlenmiştir. VIF değerinin 10'dan küçük, CI indeksinin 30'dan küçük ve Tolerance değerinin .20'den büyük oldukları tespit

edildiğinden bağımsız değişkenlerin arasında bu sorunun ortaya çıkmadığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2012; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

Bu çalışmanın verilerinin çözümlenmesinde; betimsel istatistiki ve korelasyon analizleri (SPSS yazılımı yardımıyla) ve yapısal eşitlik modellemesi analizi (AMOS yazılımı aracılığıyla) gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin faktör yapıları ve bu yapıların veri setiyle uyumu, DFA ile sıklıkla raporlanan uyum değerleri göz önüne alınmak suretiyle incelenmiştir. Ölçeklerin en iyi uyumu sergilediği görüldükten sonra ölçüm modeli oluşturulmuştur. Değişkenler arasındaki ilişkilere kanıt sunulmasından sonra ise önceki çalışmaların sonuçları esas alınarak yol analizine geçilmiştir. Değişkenler arasına tek yönlü oklar çizilmiştir (Arbuckle, 2009).

3- BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın bulguları sırasıyla verilmektedir.

Betimsel Analiz ve Korelasyon Bulguları

Anlamli iş, hedef bağıllığı ve azim değişkenlerine yönelik betimsel istatistiki ve korelasyon analizleri sonuçlarına, Tablo 1’de yer verilmektedir.

Tablo 1. İncelenen Değişkenlere Dair Betimsel İstatistiki ve Korelasyona Ait Bulgular

Değişkenler	Art. Ortalama	Ss	Std. Hata	1	2	3
1. Anlamli İş	4.02	.53	.03	1		
2. Hedef Bağıllığı	4.08	.60	.03	.52**	1	
3. Azim	3.72	.59	.03	.43**	.57**	1

**p < .01, *p < .05

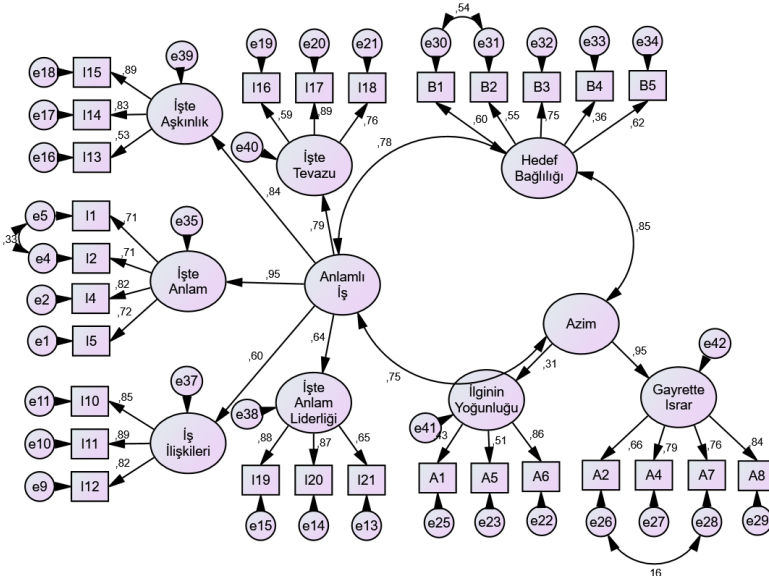
Tablo 1’deki ortalama değerleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin; anlamli iş, hedef bağıllığı ve azim değişkenlerine dair görüşlerinin kısmen yüksek düzeyde (4) olduğu açığa çıkmaktadır. Nitekim beşli likert biçimindeki ölçeklerin kesme puanlarının derecelendirilmesi şu şekildedir: 1.00-1.80 (1), 1.81-2.60 (2), 2.61-3.40 (3), 3.41-4.20 (4) ve 4.21-5.00 (5).

Korelasyon değerleri incelendiği üzere (Tablo 1); anlamli iş ile hedef bağıllığı ($r = .52$, $**p < .01$) ve azim ($r = .43$, $**p < .01$) arasındaki ilişkilerin orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel yönden anlamli oldukları görülmektedir. Hedef bağıllığı ile azim değişkenleri arasındaki ilişki; orta düzeyde, pozitif ve anlamlidir ($r = .57$, $**p < .01$). Korelasyon katsayılarının, araştırmada incelenen

değişkenler arasındaki ilişkilerin tamamında, istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmektedir.

Ölçüm Modeli

Şekil 1’de değişkenler arasındaki ilişkilerin ölçüm hataları ile birlikte sunulduğu ölçüm modeli görülmektedir.

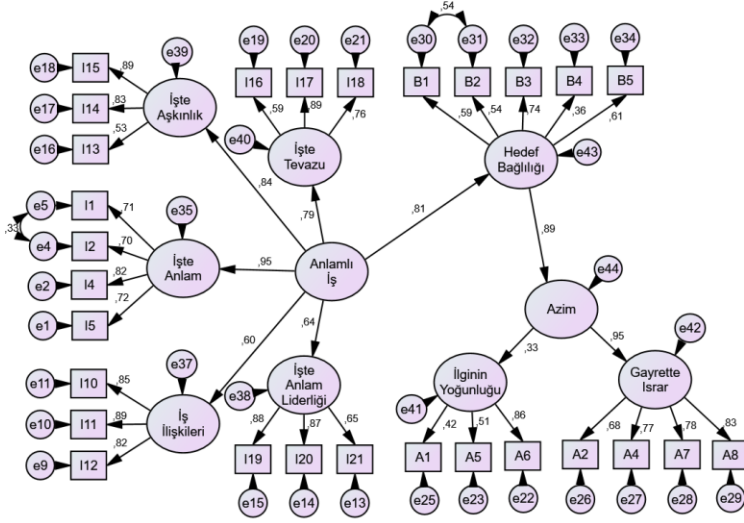


Şekil 1. Ölçüm Modeli

Araştırmadaki her ölçeğin faktör yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Sonrasında ise en iyi uyum değerlerine sahip ölçüm modeli ortaya çıkarılmıştır (Şekil 1). Ölçüm modeli incelendiğinde; hataları arasındaki ilişkiden dolayı B1 ile B2, I1 ile I2 ve A2 ile A7 maddeleri arasında, hata kovaryansları yerleştirilmiştir. Modelin ürettiği uyum iyiliği değerleri; araştırmadaki ölçeklerle verilerin arasındaki uyumun, iyi ($X^2 = 693.22$, $sd = 337$, $X^2/ sd = 2.05$) ve kabul edilebilir ($GFI = .85$, $IFI = .91$, $TLI = .90$, $CFI = .91$, $RMSEA = .06$) seviyede olduğuna kanıt oluşturmaktadır.

Yapısal Model

Ölçme modelindeki örtük (gizil) değişkenlerin arasında çizilen kovaryanslar çıkarılmıştır. Araştırmanın hipotezleri doğrultusunda, örtük değişkenler arasında tek yönlü yollar eklenmiştir. Ortaya çıkarılan yapısal model, Şekil 3’te görülmektedir.



Şekil 3. Yapısal Model

Yapısal modelde anlamlı iş → azim arasında bulunan yol katsayısının istatistiksel bakımdan anlamsız olduğu ($B = .21$, $\beta = .12$, $t = 1.78$, $p = .07$) ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla bu yol, modelden elenmiştir (Şekil 3). Diğer bir deyişle anlamlı işin, azim üzerinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bu nedenle ileri sürülen hipotezlerden H2 hipotezi, doğrulanamamıştır. Anlamsız yolun modelden elenmesiyle ulaşılan yapısal modelin, veri setiyle uyumunun, iyi ($X^2 = 699.58$, $sd = 33$, $X^2 / sd = 2.06$) ve kabul edilebilir ($GFI = .85$, $IFI = .91$, $TLI = .90$, $CFI = .90$, $RMSEA = .06$) düzeylerde bulunmuştur. Yapısal modelde; anlamlı işin, hedef bağlılığı üzerinde pozitif ve istatistiki bakımdan anlamlı bir etkisinin bulunduğu belirlenmiştir ($B = .71$, $\beta = .81$, $t = 7.67$, $p < .01$). Dolayısıyla H1 hipotezi kabul görmüştür. Bu modelde; hedef bağlılığının, azim üzerinde pozitif ve anlamlı etkisinin yer aldığı ortaya çıkarılmıştır ($B = .89$, $\beta = .33$, $t = 2.96$, $p < .01$). Böylelikle test edilen H3 hipotezi de doğrulanmıştır. Ayrıca bu modelde; anlamlı işin azim üzerindeki etkisinde, hedef bağlılığının tam aracı rolde olduğu belirlenmiştir. Çünkü hedef bağlılığının modele eklenmesiyle anlamlı işin, azim üzerinde doğrudan ve istatistiki yönden manidar bir etkisi bulunmamıştır. Ancak hedef bağlılığı üzerinden dolaylı bir etkisinin varlığı açığa çıkarılmıştır.

4- SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada, öğretmenlerin; anlamlı iş, hedef bağlılığı ve azim değişkenlerine yönelik görüşleri ölçekler aracılığıyla belirlenmiştir. Korelasyonel modelde tasarlanan bu araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkiler açığa çıkarılmıştır. Anlamlı işin, hedef bağlılığı ve azim üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Bu araştırmada, önceki çalışma bulguları dikkate alınmak suretiyle değişkenler arasına yollar çizilmiş ve yapısal bir model önerilmiştir. Önerilen bu model, araştırmalarda çoğunlukla raporlanan uyum iyiliği değerleri açısından incelenmiştir. Elde edilen en iyi uyum değerlerinin retildeği yapısal modele göre; öğretmenlerin anlamlı iş algıları, hedef bağlılıklarının düzeyini artırmaktadır. Hedef bağlılık algısı, azim düzeyini yükseltmektedir. Anlamlı işin, azim üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ancak anlamlı iş ile azim arasındaki ilişkide, hedef bağlılığının tam aracılık etkisinin olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla anlamlı işin, azim üzerinde doğrudan bir etkisinin varlığı saptanmıştır.

Bu çalışmada; öğretmenlerin anlamlı iş algılarının, hedef bağlılıklarını pozitif ve anlamlı olarak etkilediği belirlenmiştir. Johnson (2012), öğretmenlerin psikolojik olarak desteklenmelerinin, potansiyellerini işlerinde tam olarak kullanmalarına katkı sunacağını ileri sürmektedir. Tüm bilgi ve becerisini içinde kullanmasının, motive olması ve bağlılık hissetmesi gibi kritik tutumlara sahip olmasından ileri geleceği değerlendirilmektedir. İşlerini, sağladığı toplumsal katkı bakımından değerli bulan öğretmenler, resmi rollerinin ötesinde çalışarak işlerini sürdürmek istemektedirler. Bu durumun etkenlerinden birinin sahip oldukları hedeflerine duydukları bağlılık olduğu açıktır. Nitekim Balay (2014), işin anlamlılığının, içsel açıdan motive edici ve bağlılık duygusunu artırıcı bir rolünün bulunduğunun altını çizmektedir. Örgüt yelerinin yaptıkları işleri anlamlı bulmalarının, çalışma yaşamlarına dönük tutumlarının olumlu olmasına katkı sunacağı kuvvetle muhtemeldir. Bu durumun ise tüm örgüt çalışanlarının, amaçlar doğrultusunda yönlendirilmelerine faydası bulunmaktadır (şimşek vd., 2014).

Bu çalışmada; öğretmenlerin hedeflerine duydukları bağlılıklarının, azim düzeylerini artırdığı bulunmuştur. Bağlılıklarının artması, hedeflerine ulaşmak adına gayretlerindeki ısrar ve kararlılıklarını güçlendirmektedir. Başaran (1982), rgt üyelerinden; örgütün yararını kendi yararının üstünde tutma, özveri ile görev ve sorumluluklarını yerine getirme, örgütte daha fazla zaman geçirip çalışma gibi bağlılık davranışlarının beklendiğini vurgulamaktadır. Hedefe bağlılık duyulması ve bu konuda beklenen özveri ve rolün üstünde sergilenen gayret, kurumlar açısından son derece önemli görülmektedir. Hedefe duyulan bağlılık, öğretmenlerin istekli bir biçimde enerjilerini işlerine aktarmalarına destek olmaktadır.

Bu araştırmada; öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarının, azim düzeyleri üzerinde doğrudan bir rolünün olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte anlamlı iş

algısının, hedef bağlılığının tam aracılık etkisiyle azmi dolaylı olarak artırdığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, kurumlarında değerli ve yararlı olduklarını algılamaları, işlerine yönelik olumlu duygularını artırmaktadır. Şimşek, Çelik ve Akgemci (2014); iş ortamında olumlu tutumlara sahip olunmasının, bireylerin tüm güçlerini örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik kullanmalarına katkı sunacağını vurgulamaktadırlar. Kurumlarındaki varlık nedenlerinin değerli olduğunu ve yokluklarında problemlerin oluşabileceğini düşünen bireylerin, anlamlı iş algısına sahip olacakları açıktır. Kurumdaki varlığının sunacağı katkının değerli olmadığı algısına sahip olan bireylerin, azim tutumunu göstermesi olası görünmemektedir. Çünkü bireyin, ne için gayret edeceği ya da gayretini neden sürdürmesinin gerekli olduğu konularında belirli bir görüşünün olmaması, azmini azaltabilmektedir. Bireyin belirli bir hedefinin olmaması, belli bir istikamet doğrultusunda sahip olduğu güçle kararlılık sergilemesinin, emek ve süre harcamasının önünde engel oluşturabileceği değerlendirilmektedir.

Okullarda üretim ve verimliliği artırmada, okulların sahip oldukları psikolojik unsurların önemli olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin, psikolojik olarak olumlu duygularının artırılması konusunda çalışmaların sıklaştırılmasında fayda görülmektedir. Öğretmenlerin; işlerini, bireysel ve toplumsal katkılarının farkında olarak yerine getirmelerinin, kendilerini bu meslekte daha iyi ifade edeceklerini değerlendirmelerinin psikolojik hallerine sunacağı birçok yararın olduğu açıktır. Bu çalışmada, öğretmenlerin olumlu duygularını artıran psikolojik değişkenler üzerinde durulmaktadır. Böylelikle bu konulara ve öğretmenlerin psikolojik iyi olma durumlarını artırıcı diğer konulara, ileriki çalışmalarda yoğunlaşılmasına katkıda bulunacağı değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerde işlerine yönelik anlam duygusunun oluşturulması, onların amaçlara bağlılık duymaları ve azimleri açısından önemlidir. Öğretmenlerin okullarında; başarılarının takdir edilmesi, değerli olduklarının hissettirilmesi, yaşam hedefleri ile iş hedeflerinin örtüşmesinin sağlanması, kendilerini iyi ve mutlu hissetmelerine destek olunması işleriyle anlam oluşturmaları bakımından önemli görülmektedir. Bu durumların sağlanmasıyla öğretmenlerin potansiyellerini işlerine daha iyi aktaracakları, başarılı olma konusunda gayretlerinin ve performanslarının daha da artacağı değerlendirilmektedir. Dolayısıyla uzun vadeli mutluluk ve başarı elde etmeleri de sağlanmış olacağı düşünülmektedir.

REFERANSLAR

- Akman, Y. (2016). Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 268-277. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.729>
- Allan, B. A., Batz-Barbarich, C., Sterling, H. M., & Tay, L. (2019). Outcomes of meaningful work: A meta-analysis. *Journal of Management Studies*, 56(3), 500–528. <https://doi.org/10.1111/joms.12406>
- Arbuckle, J. (2009). *Amos 18 user's guide*. IBM/SPSS Incorporated.
- Arends, R. I. & Kilcher, A. (2010). *Teaching for student learning: Becoming an accomplished teacher* (1st ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203866771>
- Bailey, C., & Madden, A. (2016). What makes work meaningful or meaningless. *MIT Sloan Management Review*, 57(4), 53-61.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. V., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, S. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Duckworth, A. (2018). *Azim sabır, tutku ve kararlılığın gücü*. (Çev. Öyküm Taner). İstanbul: Pegasus Yayıncılık.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087– 1101. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166–174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. Oriental Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Göçen, A. ve Terzi R. (2019). *Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(3), 1487-1512.
- Holbeche, L., & Springett, N. (2004). *In search of meaning at work*. Horsham: Roffey Park.

- Hollenbeck, J., & Klein, H. K. (1987). Goal commitment and the goal setting process: problems, prospects, and proposals for future research. *Journal of Applied Psychology*, 7(2), 212-220. DOI:10.1037/0021-9010.72.2.212
- Hollenbeck, J. R., Williams, C. R., & Klein, H. J. (1989). An empirical examination of the antecedents of commitment to difficult goals. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 18–23. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.1.18>
- Johnson, A. P. (2012). *A short guide to action research*. Pearson Education.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724. <https://doi.org/10.2307/256287>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1997). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*. (Çev: H. Can ve Y. Bayar). Ankara: TODAİE 167.
- Kingston, K. M., & Wilson, K. M. (2010). *The application of goal setting in sport. in advances in applied sport psychology: a review*. London: Routledge.
- Klein, H. J., Wesson, M. J., Hollenbeck, J. R., Wright, P. M., & DeShon, R. P. (2001). The assessment of goal commitment: A measurement model meta-analysis. *Organ Behav Hum Decis Process*, 85(1), 32-55. doi: 10.1006/obhd.2000.2931.
- Khanifar, H., Gholamreza, J., & Shojaie, S. (2010). Organizational consideration between spirituality and professional commitment. *European Journal of Social Sciences*, 12(4), 558-571.
- Klein, H. J., Wesson, M. J., Hollenbeck, J. R., & Alge, B. J. (1999). Goal commitment and the goal-setting process: Conceptual clarification and empirical synthesis. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), 885–896. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.6.885>
- Latham, G. P. (2003). Goal setting: A five-step approach to behavior change. *Organizational Dynamics*, 32(3), 309–318. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(03\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(03)00028-7)
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), 125–152. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.1.125>
- Milliman, J., Czaplewski, A. J., & Ferguson, J. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes: an exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management*, 16(4), 426-47. <https://doi.org/10.1108/09534810310484172>

- Mitra, R., & Buzzanell, P.M. (2017). Communicative tensions of meaningful work: The case of sustainability practitioners. *Human Relations*, 70(5), 594-616. Doi: 10.1177/0018726716663288
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2008) Workplace spirituality and organizational commitment: An empirical study. *Journal of Organizational Change Management*, 21, 53-75. <http://dx.doi.org/10.1108/09534810810847039>
- Sarıçam, H., Çelik, İ., & Oğuz, A. (2016). Kısa azim (sebat) ölçeğinin türkçeye uyarlanması- Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 927-935. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.622>
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442- 1465. <https://doi.org/10.2307/256865>
- Şenel, E., & Yıldız, M. (2016). Hedef bağlılığı ölçeği: Türkçe uyarlaması, beden eğitimi ve spor alanında öğrenim gören öğrencilerde geçerlik ve güvenirlik çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(2), 58-65.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. ve Akgemci, T. (2014). *Davranış bilimleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (New International ed.). Pearson Education Limited.
- Tarhan, N. (2021). *Değerler psikolojisi ve insan*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Türk Dil Kurumu Sözlük, TDK. (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ulrich, D. (1998). Intellectual capital equals competence x commitment. *Sloan Management Review*, 39, 15–26.

9. Bölüm

Eğitimde Üstün Yeteneklileri Keşfetmek¹

Gülşah YAVUZ²
Elmaziye TEMİZ³

¹ Bu kitap bölümü Dr. Öğr. Üyesi Elmaziye TEMİZ danışmanlığında “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Küresel Sosyal Sorumluluk Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

² Doktora Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, gulsahyavuz2018@gmail.com, ORCID: 0009-0004-2111-8128.

³ Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, elmaziyetemiz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6346-6746.

1.GİRİŞ

Bilişsel gelişimi ortalamanın üzerinde seyreden bireyler; bazı kaynaklarda üstün yetenekli (Ataman, 2003; Davaslıgil, 2004; Akçamete, 2009; Tantay, 2010; Sak, 2015; Tortop, 2018; MEB, 2018; Çiğil, 2020) ya da özel yetenekli (Kök, 2012; MEB, 2018, 2022), bazı kaynaklarda ise üstün zekâlı (Renzulli, 1978; Önal ve Büyük, 2020) olarak adlandırılmıştır. Bu durum kavramların eş anlamlı ve yazar veya konuşmacının keyfiyetine göre izlenimi vereceğinden kavram kargaşasını da beraberinde getirmektedir. Esasen alan yazında yaygın bir şekilde üstün yetenekli, üstün zekâlı, üstün yetenekli ve zekâlı, özel yetenekli, özel zekâlı vb. birey kavramları herhangi bir anlam farklılığına sahip olmaksızın birbiri yerine kullanılmaktadır. Bu çalışmada özel eğitim kapsamına giren üstün yetenekli bireyler (ÜYB) çeşitli yönleri ile irdelenmiştir.

Eğitim tarihi boyunca toplumun ve bireylerin ihtiyacını gözeterek yapılandırılan eğitim programlarında ÜYB ve eğitimleri ile ilgili içeriğe de rastlanmaktadır. ÜYB'in tanınması ve eğitim süreci hem Türk hem dünya eğitim tarihinde öncelenen bir konular arasındadır. 21.yy. eğitim sistemlerinde ÜYB'in sistem içindeki oranları ve onlara sunulan eğitim imkanları çerçevesinde tartışmalar da devam etmektedir. Bir ülkenin toplumsal, siyasal, kültürel gelişmesi ve ekonomik kalkınması için bir “yetenekler havuzu” olarak tanımlanabilecek olan ülke nüfusunun eğitimde fırsat eşitliğinden faydalandırılarak keşfedilmesi ve her bir bireyin zekâ türüne ve yetenek potansiyeline göre bilimsel olarak yönlendirilmesi rasyonel bir yaklaşımdır. Marland Raporu'na (1972) göre dünya nüfusunun yaklaşık %2-3'ünün ÜYB olması gerçekçi olmayıp, özellikle tanınmada ve eğitimlerine devamlılıklarında birtakım eksiklikler olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle ÜYB'in tanınması konusunda yürütülecek çalışmalar ve tanınmış olan bireylere sunulacak eğitim hizmetleri ile bu oranın yükselmesi mümkün olacaktır. Ataman'a (2003) göre ÜYB'in öğrenme hızları tipik gelişim gösteren bireylerden yüksek olduğu için, ÜYB tipik gelişim gösteren öğrencilere göre hazırlanmış eğitim programlarında sıkılarak motivasyonlarını kaybetmektedirler. Bu sebeple gelişim alanlarındaki hız farklılığından dolayı üstün yetenekliler özel eğitim imkânı verilmesi gereken bireyler arasında yer almaktadırlar.

Türk eğitim sisteminde ÜYB'in eğitim hakkı, eğitimde fırsat eşitliği kapsamında T.C. Anayasası'nın 42. maddesinde “Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” (TC,1982) şeklinde vurgulanmaktadır. Anayasaya istinaden 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 6.maddesi “Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler.” ve yine aynı kanunun 8.maddesinde “Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.” (MEB, 1973) ifadeleriyle ÜYB'in

yeteneklerine ve ihtiyaçlarına göre düzenleme yapmanın devletin sorumluluğunda olduğu belirtilmektedir.

Başta yukarıda belirtilen kanunlar olmak üzere zaman içinde çeşitli yasal düzenlemelerle üstün yetenekli eğitime ilişkin yürütölen eğitim programlarının son hali Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) kurumlarıdır. ÜYB'in eğitimi ile istihdamının önemine binaen MEB, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını önceleyen onların bilim ve sanat alanlarında zenginleştirilmiş programlara erişimini sağlamak amacıyla BİLSEM ile kurumsallaşma yönünde adımlar atmıştır (Şenol, 2011). MEB tarafından 2022 yılında yayımlanan ve halen yürürlükte olan BİLSEM Yönergesinin 6.maddesinin 1.b ve 1.c bentlerinde yer alan şekliyle ÜYB'in hem ulusal hem de evrensel değerleri tanımları, benimsemeleri, geliştirmeleri ve bu değerlere saygı duymaları bu merkezlerin amaçları arasındadır. Ayrıca yönergeye göre ÜYB'in yetenek alanları geliştirilirken sosyal ve duygusal gelişim alanlarına ilişkin bütüncöl bir yaklaşım izlenmesi öngörülmektedir (MEB, 2022). Yani ÜYB'in eğitim ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hem gelişim düzeyleri hem de yaratıcılıklarının ön planda tutulduğu eğitim programlarına gereksinim duyulmaktadır (Genç, 2016). Bu bağlamda burada önce ÜYB'in tanılama süreçlerine ilişkin uygulamalar, üstün yetenek modelleri ile Türk eğitim sistemindeki son uygulama olan BİLSEM tanılama süreçlerini tanıtmaya yer verilmiştir.

2.ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLERİN TANILANMASI

ÜYB'in tanılanması ve özel eğitim kapsamında değerlendirip değerlendirilemeyeceklerine ilişkin çalışmalar ve tartışmalar devam etmekle beraber tanılanmış ve eğitim sistemine dahil edilmiş ÜYB, üstün yetenekli öğrenci (ÜYÖ) olarak adlandırılmaktadırlar. Kerem ve Kınık'a (2004) göre ÜYÖ'in yalnızca tespit edilmiş olması değil, aynı zamanda bu bireylerin yetenek alanlarının da belirlenmesi gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki, ÜYB'in potansiyellerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik tedbirlerin alınması yalnızca bu bireyler adına değil, içinde bulunulan toplumun gelişimi ve sürdürülebilir bir dünya için de önem taşımaktadır. Çünkü ÜYB'ler doğada ender bulunan madenlerdir ve onların topluma yararlı olmaları ancak yeteneklerini gösterebilecekleri ortamların hazırlanması ile mümkün olabilmektedir (Tantay, 2010).

ÜYB'i tanılamada araç olarak yalnızca zekâ testlerinin kullanılması bir başka deyişle akademik başarı odaklı bir değerlendirme sistemi yerine Davis vd. (2011) de belirttiği gibi çok boyutlu bir yaklaşımın benimsenmesi önem taşımaktadır. Ayrıca her ne kadar erken tanılamının vurgusu yapılsa da, üstün yetenek potansiyeli özellikle erken çocukluk döneminde Jost'un (2006) belirttiği gibi her zaman performansla dönüşmeyebilmektedir. Bu nedenle ÜYB'in tanılanması konusunda geçerlik ve güvenilirliği yüksek değerlendirme yöntemlerinin kullanılması güçtür.

Hallahan ve Kaufman (1982) üstün yetenekliliğin tanılanmasında ölçüt bulunmamasının üstün yetenek olarak nitelendirilecek beceri ya da davranışların sınırlarının tam olarak belirlenmemiş olmasından kaynaklandığını ifade etmektedir (Feldhusen ve Jarwan, 2000 akt. Şahin, 2012). Callahan ve diğerlerine (1995) göre başarılı bir tanılama sürecinin temel ölçütleri; üstün yeteneğin tanımının net bir şekilde yapılması, üstün yeteneğin çeşitli ve çok boyutlu olması nedeniyle farklı zekâ alanlarını tanılayacak ölçme ve değerlendirme araçlarının da kullanılması, öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ve zaman içinde tanılama sürecinin tekrar edilmesidir. ÜYB’i tanılama sürecinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemleri Freeman vd. (2010) göre ise hangi alandaki üstün yeteneğin geliştirileceğine bağlı olarak değişkenlik göstermelidir.

ÜYB’in doğru tanılanması iki temel işleve zemin hazırlayacaktır. Bunlardan ilki Hansen’e (1992) göre ÜYB’in kendilerine uygun eğitim almalarının gerekliliği, ikincisi ise Tomlinson ve Layne-Kalbfleisch’in (1998) ortaya koyduğu ÜYB’in kapasitelerini geliştirmelerine imkân verecek eğitim programlarına yerleştirilmeleri ihtiyacıdır. Tanılama yetkin yapıldığı takdirde ÜYB’in yaşları gereği temel duygusal ihtiyaçlarının yanı sıra kapasitelerini zorlayacak uğraşlar ile kendilerini geliştirmekten aldıkları hazzı da besleyeceğinden çok önemlidir.

Literatürde ÜYB’in tanılanmasına ilişkin çeşitli görüşlere dayalı olarak farklı yöntemler yer almaktadır. Bu yöntemleri temel olarak beyin faaliyetlerinin inceleyen ve zekânın nöropsikolojik testler ve nöroradyolojik teknikler aracılığıyla kapsamlı bir biçimde değerlendirilmesi olarak adlandırılan tıbbi tanılama yöntemleri ve ÜYB seçme ve uygun eğitim programına yerleştirilmesi amacıyla kullanılan eğitsel modeller olarak iki ana başlık altında toplamak mümkündür. Eğitsel tanılama modellerinin temelinde tarama ve inceleme olmak üzere iki aşamalı bir süreç yer almaktadır. Tarama aşamasında aday gösterme, ebeveyn ve akran görüşü, grup zekâ testleri ve gelişim dosyası incelenmesi basamakları yer almaktadır. Sürecin inceleme aşaması ise bireyin sağlık durumu ile bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim özelliklerinin ayrıntılı biçimde araştırılması anlamına gelmektedir. Tarama sürecinde mümkün olduğunca farklı aracın kullanılması ile birey hakkında toplanan verilerde de çeşitlilik sağlanması önem taşımaktadır. Aşağıda ÜYB’i tanılamada daha çok kullanılan eğitsel modellere yer verilmiştir.

3.ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLERİN TANILANMASINDA EĞİTSEL MODELLER

ÜYB’i tanılamada en genel düzeyde sırasıyla başvuru, tarama, aday gösterme/yönlendirme, test etme ve karar verme adımları izlenmektedir. Bunun temel nedeni zaman, para ve çaba unsurlarında ekonomiklik ilkesi gereğidir (Feldhusen ve Jarwan, 2000). O halde tanılamaya ilişkin metodolojinin

oluşturulmasında ekonomiklik ilkesinin önemli bir unsur olduğunu söylemek yanlış olmaz. Alan yazındaki çalışmalara dayalı olarak ÜYB’i tanılamada kullanılan eğitsel modeller şu şekildedir:

Renzulli Döner Kapı Modeli (Yetenek Havuzu Tanılama Planı): Bir bireyde üstün yeteneklilik davranışlarının sergilenmesi için tüm ÜY birey özelliklerinin bulunması gerektiğini savunan Renzulli üç halkalı modelinde kümeler arası etkileşime vurgu yapılmaktadır. Modele bağlı geliştirdiği tanılama sisteminin tasarlandığı programda ÜYB’ e uygun yaşantılar sunarak, yaratıcılık ile göreve bağlılığı teşvik ederek belirli davranışların geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Renzulli, 1976). Eğitim ve öğrenme etkileşime dayalı süreçler olduğuna göre ÜYB’ in yaratıcı üretken etkinlik ve deneyimler sunulması bir gerekliliktir. Davaslıgil’e (2004) göre bireyin üstün olma niteliğini kazanmasında çevresel faktörler ve uygun eğitim etkindir (Davaslıgil, 2004).

Renzulli’nin ÜYB’i tanılama sisteminin odak noktası Yetenek Havuzu olup hedefleri üstün yetenek kavramıyla bağlantılı yetenek havuzu öğrencileri ile alternatif tanımlama yöntemleriyle belirlenecek diğer öğrencilerde yaratıcılığı ve/veya göreve bağlılığı geliştirmek, görev bağlılığı ve ortalama yeteneğin etkileşimini teşvik eden öğrenme deneyimleri ve destek sistemleri sağlamak ve üstün yetenek davranışlarının geliştirilmesi ve uygulanması için fırsatlar, kaynaklar ve teşvikler sağlamak üzere üç yönlüdür.

Döner Kapı Modeli altı aşamadan oluşmakta olup öncelikle eğitim ortamlarında yüksek potansiyele sahip öğrenciler başarı testleri, öğretmen görüşleri, yaratıcılık değerlendirmesi başta olmak üzere çeşitli ölçme sonuçlarına göre Yetenek Havuzu’na dâhil edilirler. Zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları ile ileri düzey ilgi, yaratıcılık ve motivasyonları gözlemlenen öğrencilerle ilgili bilgiler ve öğrenme biçimleri her öğrencinin yetenek portfolyosuna işlenmektedir. Tanılama süreci süreklilik esasına dayandırılmaktadır. Yani tanılama bir defalık değildir.

Renzulli’nin Döner Kapı Modelinin altı aşamasını kısaca özetlemek gerekirse;

I. Aşama-Test Puanı Adaylıkları: Tanılama sistemi standart testlerle değerlendirilemeyen ÜYÖ’ in de belirlenmesini hedeflediği için Yetenek Havuzu ikiye bölünmektedir. Bu yöntem ile hem zekâ/başarı testleri ile tanılanan ÜYÖ’ in hem de standart testlerle üstün yeteneğini ortaya koyamayan öğrencilerin eğitim hakkı korunmaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile %92’ lik dilimde ve üzerinde puan alan öğrenciler başka bir değerlendirmeye tabi tutmaksızın Yetenek Havuzu’na dahil edilmektedirler.

II. Aşama-Öğretmenlerin Aday Göstermesi: Birinci aşamada tanılanarak doğrudan yetenek havuzuna alınan öğrencilerin ardından, bu aşamada standart testlerle tanılama yapılamayan üstün yetenek özelliklerine sahip öğrencilerin ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim almış öğretmenler tarafından aday gösterilmesi

ve yetenek havuzuna kabul edilmesi aşamasıdır. Bu süreç için öğrencilerin profilini bir bütün olarak ortaya koymak amacıyla aday gösterme ve beraberinde dereceleme ölçekleri kullanılmaktadır.

III. Aşama-Alternatif Tanılama Yolları: Alternatif tanılama yollarından kasıt; ebeveyn, akran ve kendi kendini aday gösterme, yaratıcılık değerlendirme, ürün değerlendirme yöntemlerini içermektedir. Test puanları ve öğretmenlerin aday göstermesi basamaklarından en önemli farkı alternatif yolların otomatik olmaması, bir veya daha fazla alternatif yol ile aday gösterilen öğrencilerin kurulacak bir inceleme komisyonu tarafından incelenerek seçim kararının verilmesidir. İnceleme komisyonu çoğunlukla öğrencilerin okuldaki kayıtlarının incelenmesi, öğrenci-veli görüşmeleri ve komisyonun bireysel değerlendirmeleri uygulamalarını içeren bir vaka çalışması yürütmektedir. Bazı durumlarda, bir veya birden fazla alternatif yol temel alınarak tavsiye edilen öğrenciler deneme amaçlı olarak ÜY'ler programına yerleştirilmektedir.

IV. Aşama-Özel Adaylıklar: İlk üç adımdaki prosedürlerden biri aracılığıyla aday gösterilen öğrenciler listesi devam etmekte oldukları ve önceki okullarındaki öğretmenlere dağıtılmaktadır. Bu uygulama ile önceki öğretmenleri tarafından aday gösterilmemiş üstün yetenekli öğrencilerin de aday gösterilmesine imkân verilmektedir. Böylelikle tanılması yapılmış ve yapılamamış öğrencilerin program kapasitesine göre yeniden değerlendirilmesi, yetersizlik gösteren öğrencilerin tespiti ile herhangi bir nedenle önceki aşamalarda aday gösterilmemiş öğrencilerin belirlenmesi hedeflenmektedir.

V. Aşama-Ebeveynlerin Bilgilendirilmesi ve Yönlendirilmesi: Yetenek havuzuna yerleştirilen öğrencilerin velilerine programın kabul koşulları, tanılama ve değerlendirme süreçlerinin kapsamlı bir şekilde açıklandığı ve bilgilendirme toplantısına davet edildikleri bir mektup gönderilmektedir. Mektupta öğrencinin yetenekli olarak onaylandığına ilişkin herhangi bir bilgi verilmemektedir. Veli bilgilendirmesinin yanı sıra bu aşamada öğrenciler için programın sunduğu hizmet ve etkinliklerin yer aldığı bir oryantasyon oturumu düzenlenmektedir. Öğrencilere de, velilerine yapılan bilgilendirmede olduğu gibi, ÜY oldukları söylenmemektedir. Buna göre üç halkalı modelde değerlendirme ve oryantasyon toplantısının amacı öğrencileri kendi gelişimleri ile ilgili sorumluluğun bir parçası yapmaktır.

VI. Aşama-Faaliyet Bilgi Adaylıkları: Yetenek havuzu üyeliğine öğrenci seçiminde her ne kadar yukarıda açıklanan aşamalar titizlikle takip edilse de ÜY olup havuza dahil edilmeyen, herhangi bir sebeple gözden kaçan öğrenciler bulunabilmektedir. Bu durumda bir öğrencinin gerek okulda gerekse okul dışında gerçekleştirdiği belirli bir konu, çalışma alanı, düşünce veya olayla ilgili performans değerlendirmesine ilişkin bilgiler ışığında da aday gösterilmesi mümkün olmaktadır.

Davis ve diğerkleri (2011) Renzulli'nin Yetenek Havuzu Modeli'ne daha fazla öğrencinin dahil edilmesini, tanılama sürecinin esnek, çok boyutlu ve uzun yıllar devam etmesi ve yüksek motivasyonlu öğrencilerin seçilmesi açısından olumlu ve işlevsel bulmaktadırlar.

ENTER Modeli: ENTER modeli bireyin çevresini oluşturan sistemlere (aile, okul, akran grupları) entegrasyonu bireye uygun bir öğrenme yönteminin belirlenmesi (*keşfetme*), bireye uygun bir yetenek alanının belirlenmesi (*daraltma*), bireye uygun bir öğrenme yönteminin belirlenmesi (*test etme*), tanımlama hedefi açısından doğru kararın verilip verilmediğinin değerlendirilmesi (*değerlendirme*), belirleme hedefinin gerçekten en iyi olup olmadığına eleştirel bir şekilde gözden geçirilmesi (*gözden geçirme*) olmak üzere beş basamaktan oluşmakta ve model ismini bu basamakların ilk harflerinden almaktadır. Amacı ÜYB'in belli bir yetenek alanında mükemmelliğe ulaşma yeteneğine sahip olup olmadığını belirlemek olan bu modelin ilk üç basamağında bireyin öğrenme yolunu belirleme, dördüncü basamağında tanılama ve son basamağında tanılama modelinin geçerliğinin sağlanması odak noktasıdır. Modelin son iki basamağında yer almakta olan değerlendirme ve gözden geçirme çalışmaları, eğitim yaklaşımları ve üstün yeteneklilik kavramına ilişkin kuramların geliştirilmesine hizmet etmektedir.

Keşfetme basamağında bireyin okulda, ailede ve akran gruplarındaki davranış modelleri incelenmekte, daraltma basamağında bireyin yetenek alanını belirlemek amacıyla gözlem, görüşme, dereceleme ölçekleri ve kontrol listeleri kullanılmaktadır. Test etme basamağı standart testler aracılığıyla bireyin başarısını engelleyen faktörlerin tespit edilerek, bireye uygun öğrenme yollarının belirlenmesi basamağı olup, değerlendirme ve gözden geçirme basamaklarında ÜY bireyin dahil edildiği eğitim programında başarılı olma durumunun ve önceki basamaklarda yapılan tespitlerin tanılama amacı ile uyumlu olup olmadığı belirlenmektedir. Ziegler ve Stöger'e (2004) göre son iki basamak modelin geçerlilik basamakları olup tanılamamanın temel amacı bireyin en ideal olan gelişim düzeyine ulaşmasını en uygun biçimde destekleme durumunun eleştirel bir biçimde ele alınmasıdır.

Gözleme Dayalı Ebeveyn Değerlendirmesi Modeli: Bireylerin gelişim özelliklerini en yakından gözlemlene imkânı bulanlar şüphesiz aile üyeleridir. Buna karşın ebeveynlerin çeşitli nedenlerle değerlendirme sürecine ilişkin nesnel davranamadıkları bilinmektedir. Tanılamada ailenin gözlem ve görüşlerinden yararlanılması önemli olduğundan, mümkün olduğunca nesnel bilgileri toplayabilmek için; gelişim dönem ve özellikleri, üstün yeteneklilik ve özellikleri, ailenin çocuğunun potansiyellerini geliştirmede ne gibi imkanlar sunabilecekleri vb. kapsamda çeşitli eğitim, seminer, toplantı düzenlenmesi önem taşımaktadır. Buna aileye farkındalık eğitimi verilmesi demek yanlış olmayacaktır Tarhan ve Kılıç; 2014).

Öğretmen Görüşlerine Dayalı Değerlendirme Modeli: ÜYB'in tanılanmasında gözlem ve kontrol listeleri aracılığıyla öğretmenlerden alınacak bilgiler önem taşımaktadır. Ancak öğretmenlerin üstün yetenekliliğe ilişkin farklı bakış açıları bulunması tanılama sürecini olumsuz etkileyebileceğinden eğitilmiş olmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra Siegle'a (2001) göre sınıf ortamları öğrencilerin yeteneklerini göstermelerine olanak verecek şekilde düzenlenmediğinde, öğretmenlerin ÜYB'i fark etmeleri mümkün olmamaktadır. Bu bağlamda özellikle sınıf öğretmenlerinin ÜYB'i erken tanılamaları, öğrenme ortamlarında bireylerin gizil güçlerini ortaya çıkaracak etkinlikler düzenlemeleri ve öğrencileri öğrenme süreçlerinde özellikle temel iletişim becerileri bakımından yakından takip etmeleri önemli bir role sahiptir (Sanders ve Rivers, 1996; Sanders, vd., 1997; Smutny, vd., 1997; Siegle, 2001; Erol, vd., 2023). Burada da ailelere verildiği gibi Öğretmenlere de ÜYB'in tanılanması, tanılamada dikkat edilmesi gereken hususlar, ÜYB ve aileleri ile iletişim kurma biçimleri ile iletişimde dikkat edilmesi gereken unsurlar hakkında hizmet içi eğitim, kurs ve seminerler ile bilgilendirilmesi önem arz etmektedir.

Akran Görüşlerine Dayalı Değerlendirme Modeli: Bu alternatif değerlendirme yöntemi ebeveyn ya da öğretmenin gözlemlene imkânı bulamadığı oyunlar, grup çalışmaları, sosyal etkinlik ya da serbest zamanlarda bireylerin liderlik, yaratıcılık ve motivasyon gibi özelliklerinin yaşlıları tarafından fark edilmesini içermektedir. Doğrudan, örtük ya da oyun formundaki sorularla akran görüşlerinin toplanması özverili bir süreç yönetimi gerektirmektedir (Tarhan ve Kılıç; 2014).

4. ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLERİN TANILANMASINDA KULLANILAN TESTLER

Bireylerin gelişim ve öğrenme sürecinde etkisi olan ve bireysel farklılıklarından biri olan zekâ, Piaget'ye göre bireyin çevreye uyum yapabilme yeteneğidir. Zekâ kalıtsal kökenli bir özellik olup gelişim sürecinde gözlenebilir ve bilimsel olarak ölçülebilir kabul edilmektedir.

ÜYB'i tanılamada kullanılan eğitsel modellerin yanında tanılama süreçlerinde başvurulan ölçme araçları denilince ilk akla gelenler zekâ testleridir. Alan yazında yer alan zekâ testlerine de yer verilmiştir.

Bireysel zekâ testleri: Bireylerin gelişim düzeyleri ve yeterliklerinin belirlenmesinde psikolojik değerlendirme araçlarından biri olarak zekâ testlerinin kullanımı önem taşımaktadır. Bu nedenle ÜYB'in tanılanmasında en çok tercih edilen yöntem bireysel zekâ testi uygulanmasıdır (Bildiren ve Uzun, 2007; Tarhan ve Kılıç, 2014; Şahin, 2016). Zekâ testleri bilişsel becerileri ölçen sorulardan oluşan araçlardır.

Zekâ testleri standart testler olduğu için nesnel veri elde ederek bunların puan olarak ifade edilmesine ve farklı katılımcıların sonuçlarının karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır. Ancak testler yalnızca bilişsel becerileri ölçme araçları olduğundan, özellikle ÜYB'in sosyal becerileri ile yetenek alanlarına ilişkin bilgi verme konusunda sınırlılığına sahip oldukları unutulmamalıdır.

Grup zekâ testleri: Grup zekâ testlerinin planlanması ve uygulanması bireysel testlere kıyasla daha kolaydır. Buna karşın grup zekâ testlerinden elde edilen değerlendirme sonuçlarına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik ise bireysel zekâ testlerine oranla daha düşüktür. Ayrıca grup zekâ testlerinin öğrencilerin motivasyonu, uygulamadaki zaman sınırlılığı ve küçük yaşta bireyler için uygun olmaması testlerin zayıf özellikleri arasındadır. Testör ile katılımcı arasındaki etkileşim katılımcıların davranışlarını gözlemlenmede etkili bir unsurdur. Bireysel zekâ testleriyle kıyaslandığında, grup zekâ testlerinin uygulanmasında testör ile katılımcı arasında etkileşimin daha az olması bu testlerin sınırlılığı kabul edilmektedir. Şahin'e (2016) göre grup zekâ testlerinin sonuçları uzmanlar tarafından ebeveyn ve öğretmen gözlemleri ile beraber değerlendirildiğinde geçerliliği artırılabilir.

Belirli yetenek alanını ölçen testler: Zekâ ve başarı testlerinin yetenek alanlarını belirlemede gerçekçi bilgiler vermesinin mümkün olmaması özel yetenek alanlarını tanılamaya yönelik testler geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Tarhan ve Kılıç, 2014; Şirin, 2018). Türkçeye uyarlanmış olan Erken Matematik Yeteneği Testi ve DISCOVER Uzamsal-Analitik Yetenek Testi belirli yetenek alanını ölçen testlere örnektir. Ayrıca Minnesota Şekil İlişkileri Testi, Meier Sanatsal Yargı Testi, Horn Sanat Yeteneği Envanteri, Graves Sanat Yargı Testi, Silver Çizim Testi gibi testler de bilişsel yetenek alanı dışında kalan yetenekleri tanılamakta kullanılmaktadır. Bunların yanı sıra Bilimsel Üretkenlik Testi, Matematik Yetenek Testi, Sezgisel Düşünme Testi, Matematikte Benzerlik ve İlişki Temelli Düşünme Testi, Bilimsel Çağrışımlar Testi Türkiye'de geliştirilmiş olan belirli yetenek alanını ölçen testler arasında sıralanabilir.

Başarı testleri: ÜYB'i tipik gelişim gösteren bireylerden ayıran özelliklerinden birisi de akademik yetenekleridir. Bu yeteneklerini ölçmede başarı testleri nesnel değerlendirmeye imkân sağlamaktadır. Başarı testleri bireyin sınırlı bir zamana bağlı olarak sorulara verdiği cevaplar üzerinden ne yaptığını göstermektedir. Geçerlik ve güvenilirliği yüksek olan standart başarı testleri bireylerin farklı akademik alanlardaki yeteneklerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Başarı testlerinin en önemli sınırlılığı dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ya da özel öğrenme güçlüğü olan iki kere farklı bireylerin bu testlerde düşük puan almalarıdır. Türkiye'de ÖSYM'nin yaptığı tüm sınavlar Standart Başarı Testleri türündendir.

5. ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLERİN EĞİTİMİNDE “BİLSEM”

ÜYB hem gelişim özellikleri hem de buna bağlı olarak eğitim gereksinimleri bakımında tipik gelişim gösteren akranlarından farklıdırlar. Dolayısıyla bu bireyler potansiyellerine uygun bir eğitim uygulamalarına, potansiyellerini gelişmek için fırsatlara ve onlara inanan insanlara ihtiyaç duymaktadırlar. (Freeman, 2013).

Birleşmiş Milletler (BM) İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi ve BM Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi bildireler ve sözleşmeler uluslararası düzlemde ÜYB'in haklarını korumakta ve savunmaktadır. Bunların yanı sıra 1994 yılında UNESCO ve İspanya hükümeti iş birliği ile özel eğitime gereksinim duyan bireylere kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı geliştirmek amacıyla bir konferans düzenlenmiştir. Bu konferans sonucunda yayımlanan Salamanca Bildirisi'nde eğitim sistem ve programlarının öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi, özel eğitim gereksinimli öğrencilerin ise normal okullara devam edebilmesi ve bu okulların onların ihtiyacını karşılaması karara bağlanmıştır (UN, 1994).

Türk eğitim sistemi açısından ÜYB'in eğitim hakkı öncelikle T.C. Anayasası'nın 42. maddesi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun (1973) 6. ve 8. maddeleri ile güvence altına alınmıştır. Bu iki bağlayıcı kanun çerçevesinde zaman içinde diğer hukuki düzenlemeler olarak; 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1997), İlköğretimde Yönelme Yönergesi (2003), Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) ve BİLSEM Yönergesi (2022) de ÜYB'in eğitiminin güvencesi konumundadır.

Türk eğitim tarihinde ÜYB'in eğitimi hususunda yapılan çeşitli kanun, yönetmelik ve yönergelerin ardından MEB 1992'de Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olan bir şube kurarak diğer ülkelerdeki ÜYB'in eğitim modellerini de inceleyerek ÜY'lerin eğitimi için bir model geliştirmiştir (Girgin, 2019). Hâlihazırda Türkiye'de ÜYB'in eğitimine yönelik faaliyet gösteren en yaygın uygulama olma özelliğini taşıyan BİLSEM ilk kez 1995'te Ankara'da Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi adıyla faaliyete başlamış, ilerleyen dönemde merkezin adı Ankara BİLSEM olarak değiştirilmiştir (Şenol, 2011). Zamanla hemen her il ve ilçede bulunduğu yerin adı ile yeni kurumlar açılarak faaliyete başlamış ve halen eğitim programlarını yürütmeye devam etmektedir.

BİLSEM modelinin temel özelliği örgün eğitime devam etmekte olan ÜYB'in kendi okul ortamlarındaki akranlarından ve sınıf arkadaşlarından soyutlanmadan seçildikleri bilim ve sanat alanlarında benzer ÜYB'le birlikte ve alan öğretmenleri rehberliğinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim görebilme fırsatı ve çalışma imkânı bulmalarıdır.

Temelde zihinsel yetenek, resim ve müzik alanlarında tanılama yapılan ÜYB'e BİLSEM eğitim programları ile uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi/yönetimi alanlarında içeriklerle eğitim verilmektedir.

BİLSEM'in (MEB, 2022) Milli Eğitim Temel Kanunu ile paralellik gösteren amaçları şu şekildedir:

-Ülkesinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren,

-Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip,

-Lider, yapıcı, yaratıcı,

-Ülke gelişmesine katkıda bulunan,

-Bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren bireyler yetiştirmek.

BİLSEM eğitim programlarının uygulanmasında bilimsel, sanatsal ve kültürel faaliyetlerin yürütülmesinde üniversite ve ilgili diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği önemlidir. Bu bağlamda ÜYÖ'nün eğitimi kapsamında tarihî mekân, müze, sanayi tesisi, üniversite, festival, fuar ve yakın çevreye ziyaretler düzenlenmesi, konferans, dinleti, konser, sergi, imza günü etkinliklerine katılım göstermeleri ile kurum içi ve dışı bilimsel, kültürel, sanatsal ve sosyal faaliyetleri gerçekleştirmeleri esastır.

6. BİLSEM ÖĞRENCİ TANILAMA, ZEKÂ TESTLERİ VE YERLEŞTİRME SÜRECİ

BİLSEM'in kuruluşunun ilk yıllarında ÜYB'in tanılanmasında 3., 4. ve 5.sınıf öğrencileri sürece dahil edilirken; 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılından itibaren anda 1., 2. ve 3.sınıf öğrencilerinin de tanılanması yapılmaktadır. BİLSEM öğrenci tanılama sürecine ilişkin işlemler her yıl MEB tarafından yayımlanan BİLSEM Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu'na göre aşamalar halinde yürütülmektedir.

1.Aşama-Aday Gösterme: Bu aşama aday gösterilecek ilkokul 1., 2. ve 3.sınıf öğrencilerinin her biri için sınıf öğretmenlerince yetenek alanları temelinde kılavuzda belirtilen gözlem formlarını doldurmaları ile başlamaktadır. Her okulda her sınıf düzeyinde mevcut öğrenci sayısının en çok %20'si olmak üzere zihinsel yetenek, resim ve müzik yetenek alanlarından en fazla ikisi alanında aday gösterilebilmektedir. (MEB, 2023).

2.Aşama-Ön Değerlendirme: İlk aşamada aday gösterilen tüm öğrenciler ön değerlendirme aşamasına katılmaktadır. Bu aşamada aday gösterilen öğrencilere il tanılama sınav komisyonlarınca MEB tarafından geliştirilmiş bir uygulama ile tablet bilgisayarlar üzerinden elektronik ortamda grup tarama sınavı uygulanmaktadır. Bu

sınavdan Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği puan ve üzerinde alan öğrenciler bireysel değerlendirme aşaması olan 3. aşamaya alınmaktadır.

3.Aşama-Bireysel Değerlendirme: Ön değerlendirme uygulamaları tamamlandıktan sonra MEB tarafından belirlenen puan ve üzerinde alan öğrencilerin yetenek alanları temel alınarak bireysel olarak değerlendirme sürecine alındıkları aşamadır. Genel zihinsel yetenek alanından aday gösterilen öğrencilere Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) zekâ testi uygulanarak 130 IQ ve üzerine sahip olduğu tespit edilen öğrenciler BİLSEM'e kayıt hakkı kazanmaktadır. Resim ve müzik alanlarından aday gösterilen öğrenciler ise bireysel değerlendirme aşamasında aday gösterildikleri alanda BİLSEM'lerde, bakanlıkça belirlenen ölçütler doğrultusunda ve komisyon tarafından sınava alınmaktadır.

BİLSEM'lere öğrenci seçimi hususunda 2018 yılına kadar öğrenci sayısı, sınıf düzeyi ve ölçme araçları ve değerlendirme kriterleri konusundaki uygulamalar farklılık göstermiştir. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2021 yılında yayımlanan "Özel Yetenek ve BİLSEM'ler" isimli çalışmada Türkiye'de BİLSEM öğrenci seçme ve yerleştirme genel zihinsel yetenek alanında bireysel değerlendirme aşamasında kullanılan bireysel zekâ testlerinin Stanford-Binet Zekâ Testi, WISC-R Zekâ Testi, Bilişsel Değerlendirme ve Anadolu-Sak Zekâ Testi (ASIS) olduğu belirtilmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik ilkesinin zedelenmemesi gerekçesi ile öğrenci seçme süreci öncesinde, müzik ve resim yetenek alanına ilişkin ölçme aracında olduğu gibi, bu testlerden hangisinin kullanılacağına ilişkin kesin bir bilgi paylaşılmamaktadır. Şimdi söz konusu testler kısaca tanıtılacaktır.

Stanford – Binet Zekâ Testi (SBZT): Yaygın olarak kullanılan en eski zekâ testlerinden biri olma özelliğine sahip bu testin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları 1970'li yıllara kadar uzanmaktadır. Değerlendirme normları güncelliğini yitirmiş SBZT'nin uygulandığı çoğu birey üstün zekâlı olarak tanılandığından geçerlik ve güvenilirliğini yitirdiğini söylemek mümkündür. Özellikle 2 yaşından başlamak üzere yetişkinliğe kadar her yaş grubuna uygulanabiliyor olması bu testin tercih edilmesinin başlıca sebepler arasındadır. Ayrıca küçük yaş gruplarına uygunluğu ile erken tanılamaya olanak vermesi testin sağladığı en büyük avantajdır.

SBZT 90 maddelik analogi, zıtlık, benzerlik, farklılık gibi alt testlerden oluşmaktadır ve üstün zekâlı bireylerin zekâ yaşlarının kronolojik yaşlarından ne düzeyde ileri olduğunu tespit edebilmektedir. Testin en güncel formu olarak kullanılan SB-5, sözel ve sözel olmayan bilgi, muhakeme, görsel işleme ve kısa süreli bellek alt boyutları ile farklı zekâ alanlarının değerlendirilmesine imkân vermektedir. Yaygın kullanım biçimi ile dikkat çeken SB-5'in (Tyler-Wood, vd.; 2014) henüz Türkiye'de geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışmaları gerçekleştirilmemiştir.

WISC- R Zekâ Testi (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised): Wechsler tarafından geliştirilmiş olan Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği'nin (WISC) gözden geçirilmiş ve Işık Savaşır ile Nail Şahin tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış WISC-R Zekâ Testi 6-16 yaş arası çocuklara uygulanmakta olup SB-5'ten sonra Türkiye'de en yaygın şekilde kullanılan zekâ testi olma özelliğine sahiptir.

WISC-R zekâ testi sözel test ve performans testi olmak üzere iki bölüm ve toplam 12 alt test içermektedir. Genel bilgi, benzerlikler, aritmetik, sözcük dağırcığı, yargılama ve sayı dizisi alt boyutlarından oluşan sözel bölüm değerlendirmesinde elde edilen sözel IQ puanı ile resim tamamlama ve düzenleme, küplerle desen hazırlama, parça birleştirme, şifre ve labirentler alt boyutlarından oluşan başarımlar bölümünden elde edilen performans IQ puanı birlikte değerlendirilerek bireyin toplam IQ puanı hesaplanmaktadır (Savaşır ve Nail, 1995). Soysal ve diğerlerine (2001) göre yapılan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde sözel ve performans puanları arasında istatistiksel fark olan öğrencilerde öğrenme güçlüğü veya dikkat eksikliği bulunmaktadır.

WISC-R zekâ testi Cattell-Horn-Carroll (C-H-C) kuramı temel alınarak geliştirilmiş ve Türk Psikologlar Derneği (TPD) tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmaları tamamlanmış en güncel formu WISC-IV'dür. Test sonuçlarına göre birey hem zihinsel açıdan hem de becerileri bakımından akranlarıyla kıyaslanmaktadır. Ayrıca test sonuçları bireyin kendi içinde güçlü ve zayıf olduğu becerilerine ilişkin de değerlendirme yapmaya imkân vermektedir. Wisc-IV testi sırasıyla sözel kavrama, algısal akıl yürütme, çalışma belleği ve işleme hızı olarak adlandırılan 4 alt boyuttan, bu alt boyutlar da bireyin becerileri hakkında detaylı veri elde etmeyi sağlayan üç ya da dört alt boyuttan oluşmaktadır (Weiss, vd., 2005).

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS): CAS testi beyin çalışmalarına dayanan ve nörobilişsel psikoloji içinde ele alınan Planlama, Dikkat, Eş Zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler (PASS) teorisine dayandırılarak geliştirilmiştir. Yaş gruplarına göre (5-7 ile 8-17 yaşlar olmak üzere) iki farklı formu bulunmaktadır. Test planlama, eş zamanlı zihinsel işlemler, dikkat ve ardıl bilişsel işlemler olmak üzere alt testlerinden oluşmaktadır. Ergin (2003) tarafından İstanbul ili için geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmaları tamamlanmıştır.

Özellikle eş zamanlı zihinsel işlemler ve ardıl işlemler boyutlarında problem yaşayan çocukların fark edildiğinde okuma ve matematikte yaşanan sorunlara sertifikalı uzmanlarca uygulanabilen iki farklı müdahale programı bulunan okuma müdahale programına (PREP) dahil edilmelerine imkân vermesi CAS testinin en önemli avantajlarından biri olarak görülmektedir.

Anadolu – Sak Zekâ Ölçeği (ASİS): Cattell-Horn-Carroll (C-H-C) teorisine dayandırılarak 4 ve 12 yaş arasındaki çocukların bilişsel kapasitelerini değerlendirme amacıyla MEB ve Anadolu Üniversitesi (AÜ) iş birliğiyle geliştirilen ASİS ilk Türk zekâ testidir. Muhakeme, görsel muhakeme, görsel algısal ayırt edicilik, sözel muhakeme ve sözcüksel anlamlar, görsel eş zamanlı işleme, görsel ardıl işleme ve sözel kısa süreli bellek alt testleri olmak üzere 7 alt test içermektedir. Bu alt testlerin standart puanları toplamı ile genel zekâ endeksi elde edilmektedir. Bunun yanı sıra, ASİS uygulaması sonucunda sözel ve görsel IQ ile sözel potansiyel, görsel potansiyel ve bellek kapasite endeksi ortaya konmaktadır (Sak, vd., 2016). ASİS ölçeği erken tanılamaya olanak sağlamaktadır. Ayrıca uygulama süresinin yalnızca 20-45 dakika arasında olması tanılama sürecinde avantaj sağlamaktadır. ASİS testinin telif hakkı Millî Eğitim Bakanlığında olup yalnızca BİLSEM öğrenci seçme ve yerleştirme sürecinde Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) kullanılmaktadır.

7. SONUÇ

Üstün yetenekli bireylerin doğada ender bulunan madenlere benzetilmesi yerinde bir benzetmedir. Dünya nüfusunun veya bir toplumun ancak %2'sini teşkil ettikleri istatistiği de bunu kanıtlar niteliktedir. Her toplum veya üst kurum olarak devlet hem demokratik yönetim gereği hem de toplumsal kalkınma ve gelişme için bir yetenek havuzu olan nüfusundan her vatandaşına yetenek, zekâ alanı ne olursa olsun eşit fırsatlar vermekle sorumludur. Özel eğitim kapsamındaki üstün yetenekliler de farklılaşan gelişim ve eğitim ihtiyaçları ile tanılanma sürecinden başlayarak, eğitim görme hakkına sahiptirler. Herkese eşit eğitim değil, yetenek alanlarına göre eğitim adalet anlamına gelecektir. Üstün yeteneklilere sunulacak eğitim fırsat ve imkanları bu çerçevede ayrıcalık olmayıp, Türkiye'deki hukuki çerçeveye de uygundur. Üretken duruma geçmiş her birey toplum için bir kazanımdır. Dolayısıyla bu bireylerin tanılanması yalnızca ilgi ve yetenekleri doğrultusunda alacakları eğitim bağlamında değil, aynı zamanda toplumsal sürdürülebilirlik açısından da en önemli katkı olacaktır.

ÜYB'in tanılanmasında grup zekâ testleri, grup başarı testleri, bireysel zekâ testleri, yaratıcılık testleri, kritik düşünme testleri, resim, müzik gibi alanlar için özel testler gibi çeşitli ölçme araçları kullanılmakla beraber kullanılan yöntemin çeşidinden ziyade erken tanılanmanın önemi pek çok başka konuda olduğu gibi en önemli husustur. Üstün yeteneğin en erken ve doğru şekilde tanılanması eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması bakımından oldukça önemlidir.

ÜYB'i tanılamada ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi temel bir zorunluluk olarak güncelliğini sürdürmeye devam etmektedir. Bununla beraber Özdemir ve Demirel (2012) üstün zekâ kavramına ilişkin tanımlamaların çeşitliliğinin kaynağının

toplumsal değerlerin, deneyimlerin ve ihtiyaçların farklılıklarından kaynaklandığını savunmaktadır. Dolayısıyla ÜYB'in tanınması ve onlar için hazırlanacak eğitim programlarında hem kültüre görelilik hem de kültürel çeşitlilik etmeninin dikkate alınması önem taşımaktadır.

Türkiye'de BİLSEM öğrenci seçme ve yerleştirme aşamalarında kullanılan ölçme araçları ve onlara ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde ÜYB'in sosyal-duygusal ve davranışsal özelliklerinin tanılama sürecinde dikkate alınmadığına dair ve yine üstün yetenek kavramının neyi tanımladığı konusunda hemfikir olunamamasından dolayı “kavram kargaşasının” devam ettiği alan yazında yer almaktadır. Bunun yanında üstün yetenekli çocukların tanılanma ve eğitim sürecine dahil edilmesinde, karar alıcıların kendisi dışında kişiler olması yani gönüllülüğün sorgulanmamasının da etik bir sorun olarak dikkate alınması önemsenmesi gereken bir noktadır.

Özetle Türkiye'de ÜYB'in tanınmasına ilişkin aksaklıklar devam etmekle (Çitil, 2018) beraber sistemli, planlı ve istikrarlı bir ÜY eğitim politikasının oluşturulamamış olması sorunu güncelliğinin ana sebebidir. MEB tarafından 2010 yılında yayımlanan Bilim ve Sanat Merkezleri Süreci İç Denetim Raporu'na göre ÜYÖ sayısının yüzde ikiye tekabül etmesi beklenirken yüzde bir oranında kalmaktadır. Gerek tanılama süreçlerinde gerekse kurumlara devamlılıkta en büyük etken ulaşım, eğitim saatleri ve ÜYB'in ebeveynlerinin eğitim ve ekonomik durumları olarak ifade edilmiştir. Yine gelir ve eğitim seviyesi düşük öğrencilerin oranı aday gösterilme ve tanılama sürecine dahil olmada düşük iken BİLSEM'e devamsızlıkta yüksek seviyededir. Rapora göre ilköğretim kademesindeki ÜYÖ'in %15'i, ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin %50'si BİLSEM'ne devam etmemektedir. BİLSEM'e genel olarak devamsızlık oranı ise %21'dir.

ÜYB'in yetenek alanları farklı olsa da yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi bilişsel ve sosyo-duygusal becerileri ortaktır. Gelecek için sürdürülebilir bir eğitim anlayışı ile bu bireylerin tanılama sürecinden başlamak üzere ihtiyaçlarının karşılanması önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2009). “Türkiye’de Özel Eğitim”. S. Eripek (ed.). *İçinde Özel Eğitim*. (s. 197-201). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Ataman, A. (Ed.). (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Gündüz Eğitim Yayıncılık, Ankara.
- Bildiren, A., ve Uzun, M. (2007). “Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik bir tanılama yönteminin kullanılabilirliğinin incelenmesi.” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (22), 31-39.
- Çitil, M. (2018). “Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi”. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (1), 143-172.
- Çitil, M. (2020). “Geçmişten günümüze Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi: Prof. Dr. Ayşegül Ataman ile görüşme”. *Çocuk ve Medeniyet*. 5 (10), 511-524.
- Davashgil, Ü. (2004). “Üstün Çocuklar”. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M.R. Şirin (ed.). *İçinde Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*. (s. 211-218) Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Davis, G., Rimm, S. ve Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6. Baskı). Pearson: New Jersey.
- Callahan, C. M., Tomlinson, C. A. Hunsaker, S. L., Bland, L. C. ve Moon, T. M. (1995). *Instruments and evaluation designs used in gifted programs* (Research Monograph 95132). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Ergin, T. (2003). Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS) Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erol, M., Gedik, O., ve Demirtaş, B. (2023). “Primary school teachers’ experiences in the identification of gifted students and nominating them to Science and Art Centers”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24 (2), 275-289.
- Feldhusen, J.F. ve Jarwan, F.A. (2000). “*Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs*”. İçinde K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg ve R.F. Subotnik (ed.), *Identification – basic issues 319 International Handbook of Giftedness and Talent* (ss. 271-282). Oxford: Pergamon.
- Freeman, J. Raffan, J. ve Warwick, I. (2010). *Worldwide Provision to Develop Gifts and Talents: An International Survey: Research Report*. Erişim: 13 Ocak 2024, <https://www.joanfreeman.com/freepublications.php>.
- Freeman, J. (2013) “The long-term effects of families and educational provision on gifted children”. *Educational and Child Psychology*, 30 (2), 7-17.

- Genç, M.A. (2016). “Üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamaları”. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*. 3 (3), 49-66.
- Girgin, D. (2019). “Geçmişten Günümüze Türkiye’de Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi”. Ö. Apaydın (ed.). *İçinde Özel Yeteneklilerin Eğitimine Giriş 1*. (s. 155-188), Ekin Basım Yayın Dağıtım: Bursa.
- Hansen, J.B. (1992). “Discovering highly gifted students.” *Understanding Our Gifted*, (4), 23-25.
- Jost, M. (2006). *İleri Zekâlı Çocukları Tespit Etmek ve Desteklemek*. Akın Kanat (çev.). İlya Yayıncılık: İzmir.
- Kerem, E. A. ve Kınık, E. (2004). “Erken Çocukluk Eğitiminde Üstün Yetenekli Çocuklara “Kimlikli Bebekler” Çalışmasıyla Farklı Bir Bakış: Bir Uygulama Örneği “Deha Bebek”. Şirin, M.R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (ed.). (2004). *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, (161-168). Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Kök, B. (2012). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerde Farklılaştırılmış Geometri Öğretiminin Yaratıcılığa, Uzamsal Yeteneğe ve Başarıya Etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı İstanbul.
- Marland, S. P. (1972). “*Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*”. Government Printing Office, Washington, U.S.
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, “1739 Sayılı Kanun”, Resmî Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973.
- MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY), 07.07.2018 tarihli ve 30.471 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- MEB (2022). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. Erişim: 30 Ekim 2023, <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2076.pdf>
- MEB (2022). BİLSEM Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu. Erişim: 30 Ekim 2023, [https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/06120245_2022-023_BIYLIY](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/06120245_2022-023_BIYLIY_M_VE_SANAT_MERKEZLERIY_OYGYRENCIY_TANILAMA_VE_YERLES_YTIYRME_KILAVUZU.pdf)
- M_VE_SANAT_MERKEZLERIY_OYGYRENCIY_TANILAMA_VE_YERLES_YTIYRME_KILAVUZU.pdf
- Önal, N. T., ve Büyük, U. (2020). “Üstün zekâlı olmak”. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 153-174. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.701743>
- Renzulli, J. S. (1976). “The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented”. *Gifted Child Quarterly*, 20 (3), 303-306. <https://doi.org/10.1177/001698627602000327>.

- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *The Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-184, 261.
- Sak, U. (2015). *Üstün Zekalılar*. Vize Yayınları, Ankara.
- Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N., Demirel Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (Asıs) Uygulayıcı Kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi.
- Sanders, W. L., ve Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement (research progress report)*. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Siegle, D. (2001). "Teacher bias in identifying gifted and talented students". *Council for Exceptional Children Annual Convention*, 18-21 Nisan 2001, Kansas City, MO.
- Soysal, A., Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S. ve Gücüyener, K. (2001). "Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi". *Klinik Psikiyatri*, 4, 225-231.
- Şahin, F. (2012). "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Tanılanmasında Türkiye'de Mevcut Durum". *Geleceğin Mimarları Sempozyumu*, 27 Nisan 2012, Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ. s. 45-48.
- Şenol, C. (2011). *Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (BİLSEM Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Elazığ.
- Şahin, H. (2016). *Türkiye'nin Güncel Sosyal Problemlerine Çözüm Projeleri*. Akademik Kitaplar, İstanbul.
- Şirin, A. (2018). "Türkiye'de görsel sanatlarda üstün yetenekli çocukları belirlemek için uygulanan yöntemler hakkındaki uzman görüşleri." *İdil Dergisi*, 7 (47), 851 – 862.
- Tantay, Ş. (2010). *Özel veya Üstün Yetenekli Çocuklara Eğitim Veren Okul ve Merkezlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Tarhan, S. ve Kılıç, Ş. (2014). "Üstün yetenekli bireylerin tanılanması ve Türkiye'deki eğitim modelleri". *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 27-43.
- Tomlinson, C.A. ve Layne-Kalbfleisch, M.L. (1998). "Teach me, Teach my brain: A call for differentiated classrooms." *Educational Leadership*, (56) 3, 52-55.
- Tortop, H. S. (2018). "Üstün Yetenekliler Ahlak ve Karakter Eğitimi Programı (ÜYAKEP) Modeli". *Journal of Gifted Education and Creativity*, 5 (2), 100-111.

- Tyler-Wood, R., Knezek, G.A., Christensen, R., Morales, C., ve Dunn-Rankin, P. (2014). "Scaling Three Versions of the Stanford-Binet Intelligence Test: Examining Ceiling Effects for Identifying Giftedness". *Educational Research*, 5, 42-51.
- Ziegler, A. ve Stoeger, H. (2004). "Identification based on ENTER within the Conceptual Frame of the Actiotope Model of Giftedness". *Psychology Science*, 46 (3), 324-341.

10. Bölüm

Türkçe Eğitimi ve Yapay Zekâ

Fatma Nur DOĞAN¹

¹ Dr., Elazığ, Türkiye, orcid.org/0000-0001-7933-9741

1. Zekâ Kavramı

Geçmişten günümüze zekânın ne olduğuna dair birçok fikir öne sürülmüştür. Ancak zekânın çok yönlü ve karmaşık bir yapı olması onun sınırları belirgin bir kavram olarak tanımlanmasını zorlaştırmıştır. Zekâyâ yönelik tarihsel süreç incelendiğinde bu kavram ile ilgili ilk araştırma ve tanımlamaların Yunan mitolojilerinde başladığı, ilk olarak felsefenin bir parçası olarak değerlendirildiği, psikoloji biliminin doğmasıyla beraber 19. yüzyıldan itibaren de en çok araştırılan konular arasında yer aldığı görülmektedir (İnci, 2021). Dolayısıyla çeşitli dönemlerde çeşitli araştırmacıların bu konu üzerine eğildiklerini söylemek mümkündür.

Zekâ Türkçe Sözlük'te (2005) insanın düşünmesi akıl yürütmesi, öğrenmesi, kavramları ve nesnelere zihinde canlandırabilmesi, objektif gerçekleri algılaması vb. gibi yeteneklerinin ve becerilerinin tamamı; anlayış, dirayet, feraset olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle zekâ; bireylerin daha önce karşılaşmadığı veya beklemeyen bir şekilde karşısına çıkan ani bir duruma veya olaya karşı birçok zihinsel yeteneği kullanarak uyum sağlayabilmesi, ayrıntılar üzerine yoğunlaşabilmesi (Çam vd., 2021); insanların soyut düşünebilme, yargıya varabilme, nesnelere arası ilişki kurabilme ve bu zihinsel işlevleri bir amaca yönelik olarak kullanabilme yeteneği (Nabiyev, 2012); kişinin içinde bulunduğu durumu çözümlenerek anlama kapasitesi (Sternberg vd., 2022) gibi çeşitli biçimlerde açıklanmaktadır.

Zekâ ile ilgili birçok kuramı çözümlen Robinson ve Robinson (1976), bu kuramlarda yer alan bilgilerden hareketle zekânın en çok kullanılan üç özelliğini tespit etmişlerdir (Akt. Gürel & Tat, 2010):

1. Öğrenme kapasitesi: Kişinin verilen eğitimden yararlanabilme kapasitesi.
2. Öğrenilmiş bilginin toplamı: Kişinin kendi yetenekleri içinde öğrendiği tüm kavram ve bilgiler.
3. Çevrenin istemlerine uyabilme: Kişinin kendisini çevresine ve çevresinde görülen değişikliklere başarılı bir şekilde uyum gösterebilmesi becerisi.

Görüldüğü üzere zekâ soyut düşünebilme, yargıya varabilme, analiz etme, anlama, sonuç çıkarma, uyarıların bilgiye dönüşmesi, bilgiler toplamı, öğrenme kapasitesi, zihnin yeni durumlara uyabilmesi gibi birçok kavramı karşılayan karmaşık bir bütündür.

2. Yapay Zekâ Nedir?

İçinde bulunduğumuz çağda en fazla tartışılan teknolojik yeniliklerden biri olarak bilinen yapay zekâ, etkinliğini hayatın bütün alanlarında her geçen gün daha da arttırmaktadır (Adaş & Erbay, 2021). Öyle ki yapay zekâ artık günümüzde Google gibi arama motorlarından akıllı telefonlardaki uygulamalara, toplu taşıma

araçlarından ev aletlerine, günlük hayattaki çeşitli durumlardan eğitim ortamlarına kadar birçok farklı alanda insanların hayatlarını kolaylaştıran ve insanların çeşitli sorunlarına ekstra çözümler geliştiren bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Güzey vd., 2023).

İlk olarak 1956 yılında Dortmund Konferansı'nda John McCarthy tarafından öne sürülen yapay zekâ kavramı, bilgisayar mühendisliği kapsamındaki önemli araştırma sahalarından biri ve tartışmasız bir biçimde bu yüzyılın ilk yarısından beri teknolojinin itici gücü olarak kabul edilmektedir (Arslan, 2020). McCarthy (2007) yapay zekâ kavramını “insan benzeri zeki makineler özellikle de zeki bilgisayar programları yapma bilimi ve mühendisliği” olarak tanımlamıştır. Yapay zekâ insanlarda bulunan anlama ve düşünme becerilerinin makinelere kazandırılması esasına dayanan, insan eliyle oluşturulan bazı niteliklerin işlenerek makinelere aktarılması ile tekrar insanoğlunun kullanımına sunulan bir teknoloji biçimidir (Küçükali & Çoşkun, 2021). Diğer bir ifadeyle yapay zekâ; uyarılma, analiz etme, sentezleme, öğrenme, kendi kendini düzeltme ve karmaşık işlem görevleri için veri kullanımı gibi insan becerilerine benzer süreçlere girebilen hesaplama sistemleri (Popenici & Kerr, 2017); kişilerin karşılaştıkları problemler karşısında geliştirdikleri düşünme biçimlerini; karar alma, uygulama ve çalışma şekillerini inceleyerek elde edilen bilgiler ışığında kendisini sürekli bir biçimde yenileyen mekanizma ve sistemlerden oluşan bir yapı olarak (Güzey vd., 2023) tanımlanmaktadır. Bu teknoloji biçiminin içinde bulunduğumuz bilgi çağında oldukça işlevsel rolleri olduğu bilinmektedir.

Yapay zekânın insan yaşamının hemen hemen her alanında bir devrim yarattığı kabul edilmektedir (Taşçı & Çelebi, 2020). Edward Fredkin'e göre “Tarihte üç büyük olay vardır. Bunlardan ilki kainatın oluşumudur. İkincisi yaşamın başlangıcıdır. Üçüncüsü de yapay zekânın ortaya çıkışıdır.” (Arslan, 2020). 21. yüzyılda yapay zekânın, insan hayatında bu denli kıymetli olmasının önemli sebeplerinden biri de insan yaşamının her alanına nüfuz etmiş olmasıdır. Ulaşım, sağlık, finans, reklamcılık, hukuk, eğitim gibi birçok alan başta olmak üzere bugün her yerde görülen yapay zekâ; akıllı tahtalar, akıllı evler, akıllı arabalar, akıllı telefonlar vb. akıllı cihazlarla artık hayatın vazgeçilmez bir parçası olmuştur (Kambur, 2021; Küçükali & Çoşkun, 2021). Dolayısıyla insan yaşamını daha kolay ve daha kaliteli bir hâle getirmiştir. Yapay zekânın sunduğu fırsatlar ve kolaylıklar kendini özellikle eğitim alanında da oldukça etkili bir biçimde hissettirmektedir.

2.1. Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı

Birçok sektörde başarılı ve verimli bir biçimde kullanılan yapay zekâ teknolojileri artık eğitim öğretim alanlarında da kullanılmaya başlanmıştır. Yapay zekâ, eğitim süreçleri içerisinde eğitim ve öğretim, sentez, adaptasyon, öz düzenleme ve kullanım

gibi insan tarafından gerçekleştirilen süreçlere dahil olabilen bilgi işleme sistemleri olarak bilinmektedir (Güzey vd., 2023). Özellikle son yıllarda yapay zekânın eğitim öğretim kurumlarında hızla geliştiği ve eğitim ortamlarında olabildiğince yer bulduğu görülmektedir (Taşçı & Çelebi, 2020). Öyle ki günümüzde okula gitmeden evde istenilen zaman ve istenilen biçimde “öğrenme hızına ve stiline göre uzman sistemler tarafından eğitim” hem öğrenciler hem öğretmenler için oldukça cazip bir hâl almıştır (Arslan, 2020). Bu da yapay zekânın eğitim öğretim uygulamaları ile bütünleştiğini göstermektedir.

Eğitim modelleri öğretmen odaklı yaklaşımlardan öğrenci merkezli modellere doğru evrilirken geleneksel eğitim modelleri de giderek eğitim teknolojilerinin desteklediği yenilikçi eğitim stratejilerine doğru bir yol almaktadır (Buluş & Elmas, 2024). Özellikle eğitimde yapay zekâ araçlarının kullanımı bir devrim olarak nitelendirilmektedir. Çünkü günümüz dünyasında yapay zekâ teknolojisinin ve araçlarının eğitim sisteminde kullanılması esas olarak yönetici, öğretmen ve öğrencilere düşen işlerin düzenlenmesinde ve öğrencilerin bilgiye ulaşmasında kolaylıklar sağlamaktadır (Humphry & Fuller, 2023). Bu kapsamda yapay zekânın öğretimi, öğrencileri ve öğretmenleri desteklemek; değerlendirmede kullanılmak; çağın şartlarına uygun değerler ve yeterlilikler geliştirmek; herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatları sağlamak; eğitimde yapay zekânın eşit ve kapsayıcı kullanımını teşvik etmek; eğitim verilerinin ve algoritmalarının etik, şeffaf ve doğrulanabilir kullanımını sağlamak şeklinde (UNESCO, 2021) amaçları olduğu belirtilmektedir.

Yapay zekâ teknolojisinin eğitimde “bireyselleştirilmiş öğrenme, adaptif öğrenme platformları, öğrenci değerlendirmeleri, eğitim materyalleri ve içerikleri, eğitim yönetimi” gibi alanlarda kullanıldığı bilinmektedir (Köse vd., 2023). Ayrıca kişiselleştirilmiş eğitim veya diyalog eğitim sistemleri, eğitimde veri madenciliği, keşfedici eğitim, akıllı ajanlar, özel ihtiyaçlı çocuklar için eğitim, chatbots, çocuk-robot etkileşimi, otomatik test oluşturma, yapay zekâyâ dayalı değerlendirme sistemleri gibi sistemlerin eğitim alanlarında yer aldığı ifade edilmektedir (Arslan, 2020). Bununla birlikte yapay zekâ teknolojilerinin diyalog tabanlı sistemler, öğretici sistemler ve uzman sistemler olarak eğitime katkıda bulunduğu söylenmektedir. Bu sistemler yardımı ile içerik önerme, müfredat hazırlama, sınıf içi sorunları keşfetme, sınıf içi sorunların çözümüne dair öneriler oluşturma, sınav puanlarını hesaplama gibi çeşitli alanlarda kolaylık yaşanması mümkündür (Gün & Durmuş Öz, 2024). Noe (2009) yapay zekâdan eğitim öğretim süreçlerinde yararlanılmasının faydalarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Eğitim sürecinin öğrencinin bireysel beklentilerini gidermesi
- Etkili iletişim sonucunda öğrencinin sorularına cevap verilmesi
- Öğrenme sürecini öğrencinin birebir modelleyebilme özelliği

- Öğrencinin geçmişte gösterdiği performans durumuna göre ihtiyaç duyulan bilginin belirlenebilmesi
- Öğrenme düzeyine yönelik öğrenci özelinde karar alınabilmesi
- Eğitim öğretim sürecine dair sonuçların belirlenebilmesi

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili, verimli ve kişiselleştirilmiş hâle getirmek amaçlarıyla kullanıldığı bilinmektedir (Köse vd., 2023). Yapay zekâ teknolojisi ile eğitim amaçlı geliştirilen araçlar ve materyaller öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini destekleme, rehber niteliği yanında öğretmenler için de yardımcı kaynak olma özelliği taşımaktadır (Kutlucan & Seferoğlu, 2024). Dolayısıyla yapay zekânın hem öğretmenlere hem de öğrencilere yeni ve farklı yollar sunma konusunda destek olduğu (Tekin, 2023); çeşitli faydalar sağladığı, öğretmen ve öğrencinin eğitim öğretim sürecindeki görevlerini kolaylaştırdığı (Kupreko, 2020) söylenebilir. Bu sistemler sayesinde bireyler talep ettikleri bilgilere etkili bir şekilde ulaşabilmekte ve daha hızlı öğrenme imkânı yakalamaktadır (Küçükali & Çoşkun, 2021). Yine bu sistemler aracılığı ile öğrenciler ihtiyaçları doğrultusunda yardım alabilmekte ve eksikliklerini tamamlayabilmektedir.

Yapay zekâ uygulamalarının kullanımı ile öğrenciler bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarına kavuşmakta, bu da onların ihtiyaçlarına ve kendi öğrenme hızlarına göre gelişim göstermelerine yardım etmektedir. Yine yapay zekâ uygulamalarının eğitim öğretimde kullanılması ile çocuklar benzer özelliklere sahip akranları ile iş birliği içinde olarak çeşitli öğrenmeler gerçekleştirmekte, etkileşimli bir biçimde öğrenme durumlarını zenginleştirebilmektedir. Ayrıca yapay zekâ ile anında geri bildirim almak ve eksiklikleri, yanlışlıkları tespit etmek çok daha kolaydır. Bu da zamandan tasarruf etme noktasında oldukça önemlidir. Bununla birlikte yapay zekâ uygulamalarının ilgi ve dikkat çekici, eğlendirici bir nitelik taşıması da çocuklarda öğrenme motivasyonunu arttıran etkili bir unsurdur. Ayrıca öğretirken eğlendirmesinin de kalıcı öğrenmelere zemin hazırladığı düşünülmektedir. Bu sebeple eğitim öğretim uygulamalarında yapay zekâ teknolojilerinden faydalanmanın yararlı olacağı kabul edilmektedir.

2.2. Dil Öğretimi ve Yapay Zekâ

Dil; insanlar arasında iletişim kurmayı sağlayan, göstergeler dizgesinden oluşmuş doğal bir sistemdir. Almancada önce “*konusmak (sprechen)*” fiilinden türetildiği bilinen dil; insanın konuşabilme olgusunu, insanın konuşma tarzını veya konuşmayla kastedilen şeyin ta kendisini ifade eden bir isim olarak kabul edilmiş ve farklı biçimlerde tanımlanmıştır (Porzig, 2011). Dolayısıyla dilin en önemli niteliklerinden

birinin insana özgü bir yeti olduğunu söylemek mümkündür. Bu yeti sağlıklı her bireyde doğuştan bulunmakta ve ona hayatı boyunca eşlik etmektedir.

Günümüz dünyasında bilim ve teknolojiye ilerlemenin, gelişmiş ülkeler arasında yer almanın yollarından biri dil öğretimine dayanmaktadır. Bu sebeple ülkelerin özenle üzerinde durduğu alanlardan biri de dil öğretimidir. Kişisel gelişim, ulusal kimliğin yerleşmesi, yurttaşlık bilincinin oluşması gibi nedenler ile özellikle ana dili eğitimi ve öğretimi her ülkenin önem gösterdiği bir konudur (Sinan, 2006). Çünkü toplumların kalkınması ve gelişmesi toplumu oluşturan bireylerin ortak bir dil ile anlaşmasına bağlıdır (Karasu Avcı & Ketenoğlu Kayabaşı, 2018). Dolayısıyla bu anlaşma ortamını oluşturabilmede dil öğretim uygulamalarına büyük sorumluluk düşmektedir.

Politik bir eylem olan dil öğretiminin (Freeman & Anderson, 2014) temel amaçlarından biri doğru dil kullanımlarını öğretmenin yanında dilin nasıl, nerede, hangi amaçla, kimlerle kullanılması gerektiğini öğretmek yani bireylere edim bilimsel bir dil yetkinliği kazandırmaktır. Çünkü dili etkili, güzel ve doğru kullananlar hem öğrenim hayatlarında hem de sosyal ilişkilerinde başarılı olurlar ve toplum içinde hak ettikleri saygınlığı kazanırlar (Calp, 2010). Dili etkili ve doğru bir biçimde kullanamayan bireylerin, diğer beceri alanlarında da zorluklar yaşayacağı bilinen bir gerçektir. Bu durum eğitim sistemlerinde ana dili öğretimi kavramını ortaya çıkarmaktadır. Öyle ki neredeyse her ülke eğitim sistemi içerisinde kendi ana dillerinin öğretimine özel bir önem göstermektedir (Arslan, 1997). Dolayısıyla nitelikli insan yetiştirme hedeflerinin temelinde de ana dili öğretimi olduğunu söylemek mümkündür.

Bireyler içinde doğdukları ve hazır bir biçimde karşılarında buldukları ailelerinde ve yakın sosyal çevrelerinde bir iletişim aracı olarak kullandıkları ana dillerini tıpkı yürümek ve koşmak gibi olağan bir şekilde, ayırdına varmaksızın edinir (Kula, 2012). Ana dili öğretimi ise yakın ve uzak çevrede kendiliğinden işleyen dil edinme sürecinin daha düzenli, daha sistematik, daha etkin ve daha güncel olması için gelişmelere doğrudan müdahale etme ve duruma uygun etkinlikler düzenleme süreci olarak kabul edilir (Demir & Yapıcı, 2007). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen ana dili eğitimi ile bir yandan da insanların dünyayı anlamaları ve bu anlama sonucunda oluşan bilgileri başkalarına aktarmalarının en üst düzeye çıkarılması hedeflenir. Ana dilini iyi öğrenememiş bir kişinin yabancı dil öğrenmesini, bilim ve sanat üretmesini, duygularını gerek sözlü gerek yazılı olarak ifade etmesini beklemek hayalcilikten öteye gitmez (Çelebi, 2006).

Dil öğretim yöntemleri 20. yüzyılın ortalarından sonra sürekli bir değişim içerisinde olan görsel ve işitsel sistemlerden yoğun olarak etkilenmiş, bu etkileşim ise teknolojiyle harmanlanmış farklı dil öğretim yaklaşımlarını beraberinde

getirmiştir (Demirdöven vd., 2019). Günümüzde ise tabletler, cep telefonları, yapay zekâ uygulamaları gibi yeni teknolojilerin gelişmesi ile birlikte eğitim öğretim uygulamaları da geleneksel yöntem ve tekniklerden dijital uygulamalara doğru dönüşüm göstermiştir. Öyle ki öğrenciler bütün öğrenim yaşantılarında yeni teknoloji olanaklarından faydalanmaya başlamışlardır (Alqahtani, 2019). Dolayısıyla dil öğretim/öğrenim süreçlerinde hem öğretici hem de öğrenici profilleri değişmiş bununla birlikte öğretim/öğrenim araçları ve kullanılan materyaller de dijitalleşmiştir (Babacan & Bayrak Cömert, 2023). Bu durum dil öğretim uygulamalarını da çeşitlendirmeyi zorunlu kılmıştır.

Teknolojinin eğitim süreçlerine dahil edilmesi ve çeşitli Web 2.0 araçları ile öğretim süreçlerinin zenginleştirilmesi, hem öğrencilerin motivasyonlarını artırmakta ve hem de yaratıcılıklarını geliştirmektedir (Baş & Yıldırım, 2018). Dil ve okuryazarlık becerilerinin hayati önemi ise dil eğitiminin en son teknolojik gelişmelerle desteklenmesini gerektirmektedir (Eyüp & Kayhan, 2023). Dolayısıyla eğitim teknolojisi araçları dil öğrenen bireylerin öğretim süreçlerine aktif bir şekilde katılımını artırmaya ve dil öğrenme sonuçlarını en üst düzeye çıkarmaya katkı sağlamaktadır (Demirekin, 2023). Günümüz dünyasının önemli teknolojilerinden biri de yapay zekâdır. Geçtiğimiz yüzyılın başlarında sadece filmlerde görülebilen veya bilim kurgu romanlarında karşılaşılan sahnelerin çoğu yapay zekânın hayatımıza girmesi ile mümkün olmuştur. Yapay zekâ uygulamaları yalnızca endüstride değil sağlık, tarım, enerji, madencilik, sürücü iyileştirmeleri, sesli asistanlar, online sohbet, iletişim ve yazılım geliştirme gibi birçok alanda etkilidir. Dolayısıyla böylesine etkili bir alana sahip yapay zekânın eğitim öğretim uygulamalarına yansması da kaçınılmazdır (Arslan, 2020). Özellikle dil öğretimi ekseninde yapay zekâ uygulamalarının etkili ve başarılı öğrenmelere zemin hazırlayacağı bilinen bir gerçektir.

Yapay zekâ uygulamalarının hayatı kolaylaştırdığı gibi dil öğretimini de kolaylaştırmaktadır (Ermağan & Ermağan, 2022). Yapılan güncel araştırmalar yapay zekânın öğrencilerin konuşma, yazma, okuma, dinleme, dil bilgisi ve kelime bilgisi gibi öğrenme alanlarına yardımcı olması amacıyla dil öğretiminde sıklıkla kullanıldığını göstermektedir. Bu kapsamda doğal dil işleme, otomatik konuşma tanıma, otomatik yazma değerlendirmesi, kişiselleştirilmiş öğrenme ve akıllı öğretim sistemlerini geliştirmede yaygın olarak uygulandığı görülmüştür (Huang vd., 2023). Sarıgül (2022) dil öğretimi ve öğreniminde yapay zekânın aşağıda belirtilen amaçlar doğrultusunda kullanılabileceğini söylemiştir:

- Öğrencilerin öğrenme becerileri ve demografik niteliklerinin analizinde
- Öğretim programlarının geliştirilmesinde ve farklılaştırılmasında
- Öğrenmenin ve öğretim içeriklerinin kişiselleştirilmesinde
- Öğrencilere uygun en iyi öğrenme yöntem ve tekniklerinin tespit edilmesinde

- Öğrenme için en uygun zamanın belirlenmesinde
- Günlük/haftalık öğrenme kapasitesinin ortaya konulmasında
- Öğrenilen dillerin karşılaştırmalı analizinde
- Uzun süreli hafıza/kısa süreli hafıza bilgilerinin belirlenmesinde
- Metin seslendirmede, sesi metne dönüştürmede, metin düzeltmede
- Telaffuz çalışmalarında, sohbet botlarında/diyaloglarda
- Görüntü/metin okuma ve çeviride, görüntü/nesne okuma ve adlandırma/tahminde bulunma
- Temel dil becerilerinin ölçülmesinde/değerlendirilmesinde

Dil öğretimi kapsamında yapay zekâ destekli araçların kullanımı ile öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, bu becerileri kontrol etmek, ölçmek, onlara dönütler vermek mümkündür. Yapay zekâ araçları öğrencilerin dil becerilerinde, dil bilgisi ve sözcük bilgisi gibi alanlarda hem ders sırasında hem de ders dışında etkileşimli ortamlar, bireyselleştirilmiş destek ve dönütler sunarak süreci daha verimli bir hale getirebilmektedir (Şen, 2023). Geleneksel eğitim yöntemlerinden farklı olarak yapay zekâ destekli eğitim uygulamaları ile öğrencilerin öğrenme deneyimleri zenginleşmekte, öğrenme süreçleri daha etkili bir duruma gelmektedir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanan yapay zekâ uygulamaları ile öğrencilerin kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri artmaktadır (Ateş, 2024). Kushmar vd.'ye (2022) göre yapay zekâ, her öğrencinin bireysel özelliklerine, amaçlarına ve hedeflerine uyum sağlayarak dil öğreniminin kalitesini büyük ölçüde artırmaktadır. Bireyselleştirmenin yanında ilgi ve ihtiyaçlara göre şekillenmesi ile zamandan tasarruf sağlaması bakımından da ekonomik olduğu bilinmektedir.

2.3. Türkçe Eğitimi ve Yapay Zekâ

Dil öğretimi öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi becerileri geliştirmeye dönük etkinlikler bütünü olduğu için ana dili dersleri de bir bilgi dersi değil bir beceri ve alışkanlık dersidir (Sever, 2004). Diğer bütün becerilerin temelinde dil becerisi vardır. Ülkemizde ana dilini öğrenme ve geliştirme çalışmaları Türkçe ve edebiyat dersleri kapsamında yürütülmektedir. Türkçe dersi de diğer bütün disiplinlerin öğrenilmesini sağlayan ve insanın sosyalleşmesinin temeli olan iletişimin bütün yönleriyle kazandırıldığı (Onan & Arısoy, 2013); programın belirlediği amaçlara ulaşmak için bireylere çeşitli bilgi, beceri ve davranışları öğreten ve bu sebeple çeşitli etkinlikleri içeren çok boyutlu bir derstir (Calp & Calp, 2016). Türkçe dersinin temel hedeflerinden biri ana dilinin zevk ve bilincine ulaşmış, okuduğunu ve dinlediğini anlayan, etkili konuşma ve yazma becerilerine sahip,

düşünme becerileri gelişmiş, kendini sözlü veya yazılı bir biçimde ifade edebilen, dilinin kullanım olanaklarının farkında olan bilinçli bireyler yetiştirmektedir.

Ana dili eğitimi kapsamında Türkçe eğitimi uygulamaları önemli bir konumdadır. Her geçen gün gelişen teknolojilerin Türkçe eğitimine de entegre olması kaçınılmazdır. Dolayısıyla ana dili olarak Türkçe öğretimi uygulamalarının gerçekleştirildiği Türkçe derslerinde yapay zekâ uygulamalarından sıklıkla faydalanılmaktadır. Dil eğitimi, bir anlamda düşünme eğitimidir. Düşünme üzerine düşünmek, düşünmemizi yönlendirmek kullandığımız dili de geliştirir. Bu açıdan yapay zekânın bulgularından Türkçe eğitiminde önce düşünme, ardından da dil becerilerini geliştirmek için yararlanılabilir (Şahbaz & Çekici, 2021). Türkçe dil bilgisi, söz varlığı ve dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde oldukça önemli ve işlevsel bir rolü olan yapay zekâ ile öğrencilere özelleştirilmiş dil öğrenme programları sunmak, dil becerilerinin hızlı ve etkili bir şekilde geliştirilmesine imkân tanımak kolaylaşır. Ayrıca yapay zekâ destekli dil öğrenme platformları ile öğrencilere geri bildirim sağlamak, hatalarını düzeltmelerine ve sürekli olarak ilerleme kaydetmelerine yardımcı olmak mümkündür (Ateş, 2024). Tüm bunlar ana dilini etkili ve başarılı bir biçimde kullanabilen bireyler yetişmesine hizmet edecektir.

Akkaya ve Çıvğın (2021) tarafından yürütülen bir çalışmada Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımının aşağıdaki avantajları sağlayabileceği belirtilmektedir:

- Türkçe eğitimi kapsamında yapay zekâ ile not verme süreçleri daha kısa sürede tamamlanır. Bununla birlikte not verme süreçlerinin daha nesnel ve eşitlikçi olması mümkündür.
- Yapay zekâ uygulamaları kapsamında eğitim amaçlı hazırlanan yazılımlar aracılığı ile öğrencilerin kendi öğrenmelerine göre bireysel düzenlemeler gerçekleştirmesi, öğrenmelerindeki eksiklikleri tamamlaması sağlanabilir.
- Yapay zekâ uygulamaları ile derslerin planlaması yapılabilir, derslerin daha ilgi çekici ve etkin bir şekilde sunulmasının önü açılabilir. Dolayısıyla öğretmenlere derslerin düzenlenmesi noktasında rehberlik yapma gücüne sahiptir. Öğretmenin eğitim sürecindeki rolü öğreticilikten yönlendiriciliğe dönüşebilir. Bu da Türkçe dersinin başarısını arttıracak önemli bir husustur.
- Öğrenciler yapay zekâ ile oluşturulmuş eğitimlerden ek destekler alabilir ve böylece bireysel hızlarına göre ilerleme gösterebilirler. Kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı sunan bu algoritmalar yolu ile öğrenciler kendi öğrenmelerini planlayabilir.
- Yapay zekâ odaklı programlar ile hem eğitimlere hem de öğrencilere yararlı dönütler sunulabilir. Böylece eğitimler ve öğrenciler eksilerini ve artılarını görebilir.

- Yapay zekâ ile bilgiye her ortamda ulaşılabilir. Bu öğrenme durumlarının daha kolay ve etkili bir biçimde gerçekleşmesini sağlar. Öğrenci eksikliklerini doğrudan geri bildirimlerle alır ve öğrenme süreci hızlanır. Zamandan tasarruf elde edilir.

Yapay zekâ teknolojilerine Türkçe dersi kapsamında bakıldığında birçok açıdan faydalanılacağı düşünülmektedir. Türkçe eğitiminde yapay zekâ araçları ile öğrencilerin özellikle dil becerilerini geliştirmeleri istenir. Bu araçlar yardımı ile interaktif konuşma senaryoları oluşturularak konuşma becerisine hizmet edecek uygulamalar yapılabilir. Yine yazma becerilerini geliştirmek için yapay zekâdan faydalanılarak metinler kontrol edilebilir, oluşturulan metinlerdeki eksiklikler yanlışlıklar tamamlanabilir. Bununla birlikte öğrencilerin sözcük hazinelerini geliştirecek, dil bilgisi becerilerini pekiştirmelerini sağlayacak, telaffuz ile vurgu gibi sesletim unsurlarını etkili hâle getirecek birçok çevrimiçi platformdan faydalanılabilir. Bu uygulamalar aracılığı ile öğrencilerin oyunlaştırılmış öğrenmelerden zevk alarak faydalanmaları, zengin öğrenme ortamları ile kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeleri kolaylaşır.

2.3.1. Türkçe Eğitiminde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Araçları

Dil öğretimi kapsamında teknolojiden faydalanılarak birçok uygulama gerçekleştirilmektedir. Sınıfta multimedya içeriklerinin uygulanması; öğrencilere dilin kelime dağarcığını ve yapısını tanıtmak için basılı metinler, videolar, öğrenme oyunları veya internette yararlanılması; anadilini konuşan bireylerle telaffuz ve konuşma pratiği yaptırılması bu uygulamalardan bazılarıdır (Zhang, 2022). Eğitimin neredeyse her alanında olduğu gibi Türkçe eğitimi kapsamında da yapay zekâ teknolojilerinin nasıl kullanılacağına ilişkin birçok soru işaretini bulunmaktadır (Gün & Durmuş Öz, 2024). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Eğitimde Kullanılan Yapay Zekâ Araçları: Öğretmen El Kitabı'nda dilin zenginliği ve karmaşıklığı ile öne çıkan Türkçe eğitiminin yapay zekâ uygulamaları ile desteklenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu kapsamda da Türkçe eğitiminde kullanılabilecek yapay zekâ araçlarına yer verildiği görülmektedir. Bu araçlar aşağıda sıralanmaktadır (MEB, 2024):

1. Ello: Ello bir okuma asistanıdır. Bu uygulama aracılığı ile çocuklar e-kitap ve gerçek kitaplar ile birlikte okumalar gerçekleştirebilir. Okurken de birtakım düzeltmeler ve teşvik edici önerileri alabilirler.

2. Edufy: Dil bilgisi ve yazım kurallarını öğretmek için hazırlanan bir platformdur. Öğrencilerin dil bilgisi seviyelerini yükseltmeye odaklanan bu uygulama ile öğrenciler bireyselleştirilmiş öğrenme deneyim kazanırlar.

3. Preply: Preply, bir dil öğrenme uygulamasıdır. Dünya genelinde dil öğrenmek isteyen öğrenciler ile farklı dillerde uzman öğretmenleri buluşturan online bir platformdur.

4. TalkPal AI: Etkileşimli ve eğlenceli bir öğrenme fırsatı sunan TalkPal bir yapay zekâ dil öğretmenidir. Öğrencilere dinleme, konuşma, yazma ve telaffuz becerileri noktasında oldukça yardımcı olan bir uygulamadır.

5. Vocabulary.com: Kelime dağarcığını zenginleştirmek ve geliştirmek üzerine kurgulanan bir öğrenme uygulamasıdır. Kelimeleri öğrenme ve uygulama becerilerini geliştirmeye odaklanır.

6. WordBrain: Kelime bulmaca oyunudur. Bu uygulama ile öğrenciler kelime dağarcıklarını geliştirme ve test etme imkanı bulurlar. Ayrıca kişiselleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunar.

7. Babbel: Babbel bir dil öğrenme uygulamasıdır. Türkçe kelime dağarcığını geliştirmeye odaklanan bu uygulama ile doğru telaffuz çalışmaları yapılabilir.

8. Quizlet: Kelime öğrenme uygulamasıdır. Bu uygulama ile öğrenciler kelimeleri tekrarlama imkanı bulurlar.

Yukarıda sıralanan yapay zekâ uygulamalarının temel hedefinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Ateş (2024) yapay zekâ teknolojilerinin Türkçe eğitime yansıyan olumlu tarafları açıkladığı çalışmasında Türkçe dersleri kapsamında kullanılabilir bazı uygulamalara ve bunların nasıl kullanılması gerektiğine değinmiştir. Öncelikle Türkçe dersine yönelik etkinlikler için ChatGBT uygulamasının kullanılabilirliğini ifade eden Ateş bu yolla öğrencinin çok fazla bilgisayar ekranına maruz kalmadan derli toplu bir biçimde Türkçe dersine yönelik sorularına yanıt bulabileceğini dile getirmiştir. Yine DALL-E uygulamasının Türkçe dersinde kullanımına yer verdiği çalışmasında bu uygulama ile öğrencilerin görüntü ve metin arasında kolaylıkla bağlantı kurabileceğini belirtmiştir. Örneğin bu uygulama ile soyut düzeydeki herhangi bir atasözünü görselleştirerek anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilmenin mümkün olduğunu ifade etmiştir. Yine COPILOT uygulamasından öğrencilerin ödevlerini yaparken rahatlıkla faydalanabileceklerini söylemiştir. Sonuç olarak Türkçe dersi kapsamında yapay zekâ uygulamalarından faydalanmanın etkili ve başarılı ana dili kullanıcıları yetiştirmeye hizmet edeceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adaş, E. B. & Erbay, B. (2021). Yapay zekâ sosyolojisi üzerine bir değerlendirme. *Gaziantep University Journal Of Social Sciences*, 21(1) 326-337.
- Akkaya, N. & Çıvıgım, H. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ. *The Journal of International Education Science*, 8(29), 308-322.
- Alqahtani, A. (2019). The use of technology in English language teaching. *Frontiers in Education Technology*, 2(3), 1-17. <https://doi.org/10.22158/fet.v2n3p168>
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88. [Artificial Intelligence in Education: Benefits, Challenges, and Use Cases | by Vitaly Kuprenko | Towards AI](#)
- Arslan, M. (1997). Okullarımızda anadili öğretimi. [https://www.academia.edu/22225008/OKULLARIMIZDA ANA DIL%C4%B0L%C4%B0_T%C3%9CRK%C3%87E_%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%C4%B0](https://www.academia.edu/22225008/OKULLARIMIZDA_ANA_DIL%C4%B0L%C4%B0_T%C3%9CRK%C3%87E_%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%C4%B0)
- Ateş, A. (2024). Türkçe Eğitimi Bağlamında Yapay Zekâ Olumlu mu? Olumsuz mu? (Ed. Niyet Bahşi). *Dijital Çağda Türkçe Eğitimi içinde*. (s. 183-202). Konya, Eğitim Yayınevi.
- Babacan, G. & Bayrak, Cömert, Ö. (2023). Dijitalleşme ile yabancılara Türkçe öğretiminde değişen öğrenici profili ve öğrenme alışkanlıkları. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 3(1), 13-31. <http://dx.doi.org/10.47834/utoad.54>
- Baş, B. & Yıldırım, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Buluş, B. & Elmas, R. (2024). Yapay zekâ uygulamalarının kimya eğitiminde kullanımı alternatif araçlar. *Journal of Turkish Chemical Society Section C: Chemistry Education (JOTCSC)*, 9(1), 01-28.
- Calp, M. & Calp, Ş. (2016). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi-cilt I-II*. Nobel Yayıncılık.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Çam, M. B., Çelik, N. C., Turan Güntepe, E. & Durukan, Ü. G. (2021). Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 263-285.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Demir, C. & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirdöven, G. H., Üngören, Y. & Horzum, M. B. (2019). Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı ve sözcük öğretimi. A. Okur ve G. Gökçen (Ed.), *Türkçenin sözcük öğretimi içinde* (s. 449-478). Nobel Akademi.

- Demirekin, M. (2023). Dil öğretiminde güncel yeni teknolojiler. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(3), 627-641.
- Ermağan, E., & Ermağan, İ. (2022). Innovative technology and education: Artificial intelligence and language learning in Turkey. *Shanlax International Journal of Education*, 11(1), 201-209. <https://doi.org/10.34293/education.v11i1S1-Dec.6085>
- Eyüp, B. & Kayhan, S. (2023). Pre-service Turkish language teachers' anxiety and attitudes toward artificial intelligence. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 11(14), 43-56.
- Freeman, D. & Anderson, M. (2014). *Dil eğitiminde teknik ve ilkeler*. (M. Calp, Çev.). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları.
- Gün, M. & Durmuş Öz, B. (2024). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT örneği. *International Journal of Language Academy*, 12(3), 98-119.
- Gürel, E & M. Tat, (2010). Çoklu zekâ kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 336-356.
- Güzey, C., Çakır, O., Athar, M. H., Yurdaöz, E., & Saad, S. (2023). Eğitimde yapay zekâ konusunda yapılmış çalışmaların içerik analizi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 66-77. <https://doi.org/10.53694/bited.1060730>
- Huang, Y., Chen, F., Lv, S. & Wang, X. (2019). Facial Expression Recognition: A Survey. *Symmetry*, 11, 1189.
- Pyle, D (1999). *Data preparation for data mining*. Morgan Kaufmann.
- Humphry, T., & Fuller, A. L. (2023). Potential ChatGPT Use in undergraduate chemistry laboratories. *Journal of Chemical Education*. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c00006>
- İnci, G. (2021). Galton'dan günümüze zekâ ve zekâ kuramları. *ODÜSOBİAD* 11(3), 1053-1068. Doi: 10.48146/odusobiad.996062
- Kambur, E. (2022). Yapay zekâ çağında insan kaynakları yönetimi konusunda yazılmış türkçe makaleler üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (48), 139-152. DOI: 10.30794/pausbed.872606
- Karasu Avcı, E. & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 926-942. doi: 10.16986/HUJE.2018044069
- Köse, B., Radıf, H., Uyar, B., Baysal, İ. & Demirci, N. (2023). Öğretmen görüşlerine göre eğitimde yapay zekânın önemi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(71), 4203-4209. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH AS.74125>

- Kula, O. B. (2012). *Dil felsefesi edebiyat kuramı-I*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kushmar, L.V., Vornachev, A. O., Korobova, I.O. & Kaida, N. O. (2022). Artificial intelligence in language learning: what are we afraid of. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL* (8), 262-273.
- Kutlucan, E. & Seferoğlu S. S. (2024). Eğitimde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT'nin KEFE ve PEST analizi. *TEBD*, 22(2), 1059-1083. <https://doi.org/10.37217/tebd.1368821>
- Küçükali, R., & Çoşkun, H. C. (2021). Eğitimde dijitalleşme ve yapay zekânın okul yöneticiliğindeki yeri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 124-135. doi: 10.52848/ijls.852119
- McCarthy, J. (2007). *What is artificial intelligence?* 10.10. 2024 tarihinde <http://jmc.stanford.edu/articles/whatisai/whatisai.pdf> adresinden alındı.
- MEB. (2024). *Eğitimde kullanılan yapay zekâ araçları: öğretmen el kitabı*. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_07/12172521_meb_nek_yapay_zek_araclari_12072024_web.pdf
- Nabiyev, V. (2012). *Yapay zekâ: insan-bilgisayar etkileşimi*. Seçkin Yayıncılık.
- Noe, R. (2009). *İnsan kaynaklarının eğitim ve geliştirilmesi* (C. Çetin, Çev.). Propedia Yayıncılık.
- Onan, B. & Arısoy, M. A. (2013). Türkçe öğretiminde epistemolojik bir yaklaşım. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 77-91.
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 22(12). doi: 10.1186/s41039-017-0062-8
- Porzig, W. (2011). *Dil denen mucize* (V. Ülkü, Çev.). TDK Yayınları.
- Sarıgül, K. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde ve Öğreniminde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Uygulamaları. H. Muşmal ve E. Koç (Ed.), *Türk dili ve kültürü araştırmaları içinde* (s. 104-115). Palet Yayınevi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Sternberg, R. J., Siriner, I., Oh, J. & Haang Wong, C. (2022). Cultural intelligence: what is it and how can it effectively be measured?. *Journal of Intelligence*, 10(54), 2-19. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030054>
- Şahbaz, N. K., & Çekici, Y. E. (2012). Disiplinler arası bir disiplin olarak Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 2369-2382.
- Şen, E. (2023). Türkçenin Köken Dili, Anadili, Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yapay Zekâ Araçları. International Symposium on Teaching Turkish as a Heritage and Foreign Language Brussels/ Belgium. 6-27 September 2023.

- Taşçı, G. & Çelebi, M. (2020). Eğitimde yeni bir paradigma: yükseköğretimde yapay zekâ. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 2346-2370. DOI: 10.26466/opus.747634
- Tekin, N. (2023). Eğitimde yapay zekâ: Türkiye kaynaklı araştırmaların eğilimleri üzerine bir içerik analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 387-411. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.49>
- Türkçe Sözlük* (2005). TDK Yayınları.
- UNESCO (2021). *Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas*. Available at: <https://bit.ly/3H193Hj>
- Zhang, W. (2022). The role of technology-based education and teacher professional development in English as foreign language classes. *Front. Psychol*, 13, 910315. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.910315/full>

11. Bölüm

İlkokul Birinci ve İkinci Sınıfların Konu Odaklı Çizimleri ve Çizimlerini Değerlendirmeleri

Hatice DARGA¹

¹ Doç Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bucak Sağlık Yüksekokulu
<https://orcid.org/0000-0001-6759-6660>

Giriş

Çocuklar çizdikleri resimler ile düşünme şekillerini ve ne düşündüklerini yansıttıkları için hem kendileri hem eğitimciler açısından önemlidir. Çocuk resimleri olaylar ve deneyimleri hakkındaki duygu, düşünce ve algılarını öğrenmek için oldukça güvenilir ve yararlı bilgiler sağlar (Yavuzer, 1993). Çocukların iç dünyası hakkında bilgiler almak için uzun zamandır faydalanılan bir uygulama olarak çocuk resimleri üzerine 18. yüzyıldan beri araştırmalar yapılmaktadır (Halmatov, 2015).

Çocukların bilişsel gelişiminde merkezi öneme sahip olan çizim yapmak onlar için doğal bir eylemdir. Çocuklar hoşlandıkları bir etkinlik olan çizimi yaparken kalemin bıraktığı izi şaşkınlıkla karşılar. Çizim yeteneği çocuklarda doğal olarak gelişir (Jolley, 2010; Lind, 2008; Yuen, 2004). Çocuklar zamanla büyüdükçe ve yetenekleri geliştikçe hayal kurmak, tasvir etmek, keşfetmek ve kendi dünyalarında anlam yaratacak fikirler geliştirmek için çizim yapmaya devam ederler (Bornholt & Ingram, 2001; Cox, 1992; Driessnack 2006; Hope, 2008; Hopperstad, 2008; Jolley, 2010; Malchiodi, 1998; Rollins, 2005; Theron vd., 2011).

Çizim çocuklar ve yetişkinler için gelecekteki düşünme ve öğrenmenin mükemmel bir süreci olarak temsil ve sembol içeriği ile düşüncelerin hızlıca iletilmesinin bir yoludur ((Farthing, 2014). Çizimin sanatsal yönünün yanında nesnel ve öznel yapısı ile çeşitli amaç ve işlevleri bulunur. Nesnel çizimler önceden belirlenmiş çerçevelerde ve bilgiyi vurgulayan çizimlerdir. Öznel çizimler ise sezgisel ve duygusal bağlamları vurgulayan ifade edici çizimlerdir (Scott, 2021). Çocuk çizimleriyle öncü çalışmalar gerçekleştiren Kellogg, çocukların dikkatlerini çeken temel şekilleri resmettiklerini belirtir (Akt. Tezelli, 2020).

COVID-19'un şaşırtıcı küresel yankıları düşünüldüğünde, gelecek neslin çok fazla yeni düşünme ve öğrenme becerisi edinmesi gerekliliği çizimin önemine vurgu yapabilir. Çizim, Dünya Ekonomik Forumu'nun (World Economic Forum-WEF, 2020) gelecekteki iş gücünün en gerekli ilk beş yaşam becerisi olan analitik düşünme ve yenilikçilik, aktif öğrenme ve öğrenme stratejileri, karmaşık problem çözme, eleştirel düşünme ve analiz ile yaratıcılık, özgünlük ve inisiyatif almayı destekleyebilir.

Çizim, fikirleri taslak halinde çizmek, çözümler üretmek veya düşünceleri bir yüzeye aktarmak için kullanılabilir. Çeşitli yinelemelerle bu çizimler yaratıcı düşünme için önemlidir. Çizimler özel kalabildiği gibi aile üyeleri ya da bir tasarım ekibi gibi başkalarıyla paylaşılabilirler (Scott, 2021).

COVID-19'a yakalanma veya virüs ile yaşama deneyimini anlatan çizimler bolca mevcuttur. Dünya genelinde çocuklar, salgın kısıtlamaları altındaki

kesintilere yönelik üzüntülerini ve kızgınlıklarını ifade etmek için resim yaptılar (Brown, 2020). Salgın sırasında benzer aktiviteler, Crawford'un (2020) 'yaratıcılık patlaması' diye tanımladığı şeyin tamamlayıcıları gibidir. Bu dönemde resim yapmanın özellikle çocukların sağlık ve esenliği üzerindeki özel rolünü ele alan yeni araştırmalara teşvik etmektedir (Staffordshire University News, 2020).

Küçük çocuklar yüksek düzeyde stres ve izolasyon altındayken beyin gelişimi etkilenmediğinden daha büyük risk altındadır ki bazen onarılması mümkün olmayan uzun vadeli sonuçlar oluşabilir (WEF, 2020 a). Koç (2022) çalışmasında, ailelerin pandemiden sonra çocuklarında en çok yaptıkları çabuk sıkılma, dikkat dağınıklığı, yeni ortama uyum sağlama zorluğu, isteklerinde ısrarcı olma ve ağlayarak ifade etme, çatışma durumunda küsmek, kaybedince öfkelenmek ve dijital bağımlılık gibi olumsuzlukları bildirdiğini belirlemiştir. Ek olarak aileler ve öğretmenlerin görüşlerinden pandemiden sonra çocukların sosyal becerileri arasında en çok “duygularını yönetme” konusunda zorlandığı belirlenmiştir.

Covid-19 salgın süreciyle birlikte çocukların yaşantısında kısıtlayan çeşitli değişiklikler olmuştur. Çocuklar sokağa çıkamamak, okula gidememek, arkadaşları ve öğretmenleri ile sosyal etkileşimlerinin azalmasıyla karşı karşıya kalmak gibi olağan dışı ve ilk defa deneyimledikleri durumlara maruz kalmıştır. Evde kapalı kalma süreleri karantinalardan nedeniyle daha da artmıştır (Abukan vd., 2020). Belki salgının tek olumlu etkisi çocukların ebeveynleri ile evdeki birliktelik sürelerinin artması olmuştur.

Türkiye’de Covid-19’un erken çocukluk dönemindeki çocuklara yansımalarını inceleyen çalışmalar; salgın döneminde ilkökul 1. sınıfa başlayan çocukların uyum süreçleri (Uğurlu & Adıgüzel, 2022) ve sosyal gelişimlerinin (Koç, 2022) ebeveyn ve öğretmen görüşleri üzerinden incelenmesi, salgından okul öncesi dönem çocukları ve büyük ebeveyn-torun ilişkisinin etkilenme durumu (Gaspik vd., 2023), İlkokul birinci sınıf çocukların Covid-19 salgını sonunda okul algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Akdemir, 2023) şeklindedir. Salgının yansımalarını çocukların çizimleri yoluyla belirlemek amacıyla yürütülen çalışmalar; 7-9 yaş aralığındaki çocukların iyi-kötü kavramlarına ilişkin çizimlerinin betimsel analizi (Alkaç, 2023)’dir. Benzer içerikte olup farklı yaş aralığındaki çalışmaya örnekler ise 7-11 yaş arasındaki (Tiryaki vd., 2021) ve ilkökul 4 ve 5. sınıfların (Pek, 2021) salgına yönelik algılarının çizimlerine yansımaları şeklindedir.

Mevcut araştırmalarda ilkökul birinci ve ikinci sınıftaki çocukların salgın dönemindeki deneyimlerine odaklanarak salgının çocuklara yansımalarını çizimleri ve çizimlerini değerlendirmelerinin sanat eğitimi çerçevesinde ele alma girişimi görülmemiştir. Bu çalışma birinci ve ikinci sınıftaki çocukların COVID-

19 salgını deneyimlerinin neler olduğu, bunları çizdikleri resimlere nasıl yansıttıkları, salgına ve çizdikleri resimlere yönelik değerlendirmelerinin neler olduğuna odaklanmaktadır.

Araştırma soruları

1. İlkokul birinci sınıf çocukların virüs kavramına yönelik düşünceleri nelerdir?
2. İlkokul ikinci sınıf çocukların virüs kavramına yönelik düşünceleri nelerdir?
3. Çocukların virüs kavramına yönelik duyguları nelerdir?
4. İlkokul birinci ve ikinci sınıf çocukların virüs kavramına yönelik çizimleri ile ilgili değerlendirmeleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Bu çalışmada çocukların Covid-19 salgınındaki deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ve çizimlerine yansımalarını belirlemek için nitel araştırma deseni olan fenomenoloji kullanılmıştır. Nitel çalışmada amaç, katılımcıların algı ve deneyimlerini ortaya koymayı sağlamaktır (Creswell, 2020; Patton, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2016). Fenomenoloji, insanların belirli bir olgu veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu olguyu nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel araştırma yöntemidir (Rose, Beeby & Parker, 1995). Fenomenolojik araştırmanın temel amacı, insanların ortak deneyimlerini nasıl anladıklarını ve anlamlandırdıklarını açıklayan olgu, kavram ya da olaydır (Yıldırım & Şimşek 2011).

Çalışma grubu

Bu çalışmada katılımcılar, ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme amaçlı bir örnekleme yöntemidir. Ölçütün temel amacı örnekleme, bir dizi koşulu karşılayan bir örneklemin işe alınmasıdır. önceden belirlenmiş kriterlerdir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Ölçüt örnekleme, zaman ve maliyet açısından verimli bir yöntemdir. Araştırmacılar araştırmanın amacına en uygun katılımcıları seçer (Patton, 2018).

Araştırmaya dahil etme kriterleri salgın dönemini yaşamış olmak ve sonrasındaki öğretim yılında İlkokul birinci ve ikinci sınıfta olmaktır. Çalışma Haziran 2022’de tesadüfi olarak belirlenen bir devlet ilkokulunun sabahçı iki şubesinde yürütüldü. İlkokul 1. sınıf ve 2. sınıftan birer şubedeki toplam 41 çocuk çalışmaya dâhil edildi. Birinci sınıf öğrencileri 10 erkek 13 kız olup toplam

23'tür. Çocukların yaşları 6 yaş 10 ay 3 ila 7 yaş 8 ay arasındadır. İkinci sınıf öğrenciler 12 erkek, 6 kız olmak üzere toplam 18'dir. Çocukların yaşları 7 yaş 10 ay ile 9 yaş 2 ay arasında değişmektedir. Çalışma grubunun demografik özellikleri tablo 1 ve tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. İlkokul Birinci Sınıf Şubesi

Tablo 2. İlkokul İkinci Sınıf Şubesi

Ç. No	Cins.	D. Tarihi	Yaş	Ç. No	Cinsiyet	D. Tarihi	Yaş
Ç1	Erkek	26.08.2015	6 yaş 10 ay	Ç1	Erkek	09.09.2013	8 yaş 9 ay
Ç2	Kız	18.10.2014	7 yaş 8 ay	Ç2	Erkek	04.04.2013	9 yaş 2 ay
Ç3	Kız	11.11.2014	7 yaş 7 ay	Ç3	Erkek	05.08.2014	7 yaş 10 ay
Ç4	Kız	27.10.2015	6 yaş 8 ay	Ç4	Erkek	10.12.2013	8 yaş 6 ay
Ç5	Kız	02.01.2015	7 yaş 5 ay	Ç5	Erkek	27.05.2014	8 yaş 1 ay
Ç6	Kız	27.01.2015	7 yaş 5 ay	Ç6	Erkek	02.06.2014	8 yaş
Ç7	Erkek	15.04.2015	7 yaş 2 ay	Ç7	Kız	29.04.2014	8 yaş 2 ay
Ç8	Kız	28.11.2014	7 yaş 7 ay	Ç8	Erkek	05.03.2014	8 yaş 3 ay
Ç9	Kız	13.01.2015	7 yaş 5 ay	Ç9	Erkek	05.08.2014	7 yaş 10 ay
Ç10	Kız	23.10.2015	6 yaş 8 ay	Ç10	Kız	27.05.2014	8 yaş 1 ay
Ç11	Erkek	22.07.2015	6 yaş 11 ay	Ç11	Kız	18.02.2014	8 yaş 4 ay
Ç12	Erkek	10.02.2015	7 yaş 4 ay	Ç12	Erkek	28.09.2014	7 yaş 9 ay
Ç13	Kız	14.04.2015	7 yaş 2 ay	Ç13	Kız	22.07.2014	7 yaş 11 ay
Ç14	Kız	26.09.2015	6 yaş 9 ay	Ç14	Erkek	12.02.2014	8 yaş 4 ay
Ç15	Kız	21.07.2015	6 yaş 11 ay	Ç15	Kız	30.10.2013	8 yaş 8 ay
Ç16	Erkek	26.03.2015	7 yaş 3 ay	Ç16	Erkek	13.10.2014	7 yaş 8 ay
Ç17	Erkek	27.05.2015	7 yaş	Ç17	Erkek	05.06.2014	8 yaş
Ç18	Kız	28.04.2015	7 yaş 2 ay	Ç18	Kız	02.11.2013	8 yaş 7 ay
Ç19	Erkek	21.03.2015	7 yaş 3 ay				
Ç20	Erkek	26.11.2014	7 yaş 7 ay				
Ç21	Erkek	19.01.2015	7 yaş 5 ay				
Ç22	Erkek	06.01.2015	7 yaş 5 ay				
Ç23	Kız	03.11.2014	7 yaş 7 ay				

Verilerin toplanması

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için üniversitenin 05.10.2022 tarih ve 2022/10 nolu toplantıda GO 2022/880 karar no ile Etik Kurul Onayı alınmıştır. Veriler çocuklara resim çizdirme uygulaması ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Toplam iki sınıftaki çocuklara ilk aşamada verilen yönerge ile resim çizmeleri istenmiştir. İkinci aşamada her bir çocuk ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla çizimlerine yönelik değerlendirme soruları yöneltilmiştir. Görüşme yoluyla araştırma konusu hakkında bireyin deneyim, tutum, düşünce, yorum, zihinsel algı ve tepkileri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşmak amaçlanır (Sönmez & Alacapınar, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2016). Çocukların Covid-19 salgını ile ilgili resimlerine yansıttıkları yaşantı ve algılarını belirlemenin yanında çocuğun sanat çalışmasını değerlendirmesi de amaçlanmıştır. Cevaplar çizimler üzerine ve

ayrı bir sayfaya not edilerek kayıt edilmiştir. Görüşmeler ortalama 5-10 dakika arasında sürmüştür.

Veri toplama aracı araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak oluşturulmuş ve uzman görüşü alınarak düzenlenmiş demografik bilgiler ve araştırma konusuna yönelik açık uçlu 9 değerlendirme sorusundan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Sorular çocukların salgına yönelik çizimlerinde nelere yer verdiği, çizdikleri resimlere yönelik duyguları, resmi gözden geçirme, yaratıcı düşüncelerini ortaya çıkarma ile ilgilidir. Sorular çocukların sanatsal gelişimleri de dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ölçme aracı 6 çocuk ile pilot uygulama yapılarak tekrar gözden geçirilmiştir. Çocukların Covid-19 salgını sürecini ve virüs kavramına yönelik yaşantı ve düşüncelerini çizimleri ve yorumları ile aktarmaları beklenmiştir. Tablo 3’te görüşme sırasında çocuklara yöneltilen belirli sorulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Görüşme Soruları

1	Yaptığın resim hakkında bana neler söyleyebilirsin?
2	Bu resim ile ilgili fikir nasıl aklına geldi?
3	Yaptığın resim ile ilgili ne hissediyorsun?
4	Bu çalışmaya hangi ismi verirdin?
5	Bu resmi yaparken neler hissediyordun?
6	Ailendeki kişiler resmine baktıklarında sence neler hissedecekler? (Kim?)
7	Eğer bu resmi yeniden yapabilseydin, daha farklı olarak neler yapardın?
8	Sihirli bir gücün olsaydı ne yapardın? (Virüsü yenmek için).
9	Başka neler söylemek istersin?

Uygulama: Çocuklara istedikleri bir kâğıt verilmiş (beyaz A4, A4 fon kâğıdı vb.), istedikleri boya kalemlerini (pastel veya kuru boya) kullanabilecekleri söylendi. Çocukların resim kâğıdına ve not kâğıdına isimleri kodlanarak ve sıra numarası (Ç1, Ç2...) verilmiş, uygulama tarihi resim kâğıtlarına yazılmıştır. Yönerge: Uygulayıcı “Çocuklar virüs deyince aklınıza neler geliyor? resim çizerek anlatmanızı istiyorum.” “İstedığınız kalemi ve rengi kullanabilirsiniz.” Şeklinde yönerge verildi.

Bulgular

Bu çalışma, ilkokul bir ve ikinci sınıftaki çocukların COVID-19 salgınına yönelik algı ve deneyimlerini çizimlerine yansıtmaları ve çizimlerini değerlendirmelerine göre inceledi. Görüşme verilerinin analizi iki sınıfta da yedi ana tema ortaya çıkardı. Bu ana temalar, kategoriler ve alt kategoriler tablo 4 ve tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4. İlkokul Birinci Sınıf Çocukların Cevaplarına Yönelik Toplam Tema, Kategori ve Alt Kategoriler

Tema	Kategori	Alt kategori	Kod sayısı	Toplam kod sayısı
Çocukların çizimlerini değerlendirmeleri	Neler çizildiği	Salgın unsurları	17	47
		Doğa- Yaşam alanı	14	
		Gökyüzü	11	
		Salgına yakalanmak	4	
		Temenni	1	
	Çizimlerin oluşumu	Kendi fikrim	18	23
		Belirsiz	3	
		Akran etkisi	2	
	Resimlere yönelik duygular	Olumlu duygular	9	18
		Olumsuz duygular	7	
		Umut- Güç içeren duygular	2	
	Resmi isimlendirme	COVID-19	7	23
		Nitelemeleri	6	
		Salgın ile mücadele	6	
		Evren	6	
		Arkadaş ismi	2	
	Aile üyeleri ve tahmini hisleri	Figür	2	22
		Annem-Babam	11	
		Annem/babam	9	
	Resme eklenmek isteyenler	Olumsuz duygu	2	29
		Salgın unsurları	6	
		İnsan- Çocuk	6	
		Renk ve şekil değişikliği	6	
		Korunma- Kurtarıcı	4	
		Daha iyi-Aynı	3	
		Gökyüzü-Gezegen	2	
		Yapı	2	
	Sihirli gücün kullanılması	Kahramanlık	11	25
		Tedbir almak-Korunmak	10	
Olağanüstü güç		2		
Diğer		2		
Genel toplam	7	30	187	187

Tablo 4’te araştırmanın birinci sınıfların cevaplarının analizi sonucu oluşturulan bir tema altında toplam 7 kategori, 30 alt kategori ve 187 kod sunulmaktadır.

Şekil 1. Birinci Sınıfta Çocuk 1’in Çizim Örneği ve Cevapları (Erkek, 6 y.10ay)



1. Yaptığım resim hakkında bana neler söyleyebilirsin?
Ç1: Virüs, ağaç, ev, arkadaşım virüsleri öldürüyoruz
2. Bu resim ile ilgili fikir nasıl aklına geldi? Ç1: —
3. Yaptığım resim ile ilgili ne hissediyorsun? Ç1: Güzel
4. Bu çalışmaya hangi ismi verirdin? Ç1: Yıldız
5. Bu resmi yaparken neler hissediyordun?
Ç1: Güzel ve temiz
6. Ailendeki kişiler resmine baktıklarında sence neler hissedecekler? (Kim?) Ç1: Babam ve annem mutlu hisseder
7. Eğer bu resmi yeniden yapabilsen, daha farklı olarak neler yapardın?
Ç1: Farklı yapmazdım.
8. Sihirli bir gücün olsaydı ne yapardın? (Virüsü yenmek için).
Ç1: Kolonya adam olurdum.
9. Başka neler söylemek istersin? Ç1: İstemem

Tablo 5. İlkokul İkinci Sınıf Çocukların Cevaplarına Yönelik Toplam Tema, Kategori ve Alt Kategoriler

Tema	Kategori	Alt Kategori	Kod sayısı	Toplam Kod sayısı
Çocukların çizimlerine yönelik değerlendirmeleri	Resim tanımlamaları	Gökyüzü- Doğa	26	
		Barınak- Yaşam alanı	14	
		COVID-19 terimleri	11	
		İnsan	9	
		Salgın etkisi ve korunma	9	
		Tedavi	5	
		Oyun oynamak	4	
	Resim fikirleri oluşumu	Umut	2	80
		Kendi fikrim	17	
	Çizim sırasındaki hisler	Düşünmedim	2	19
		Olumlu duygular	15	15
	Salgın ve Umut	Salgından uzaklaşmak	6	
		Umut-Mücadele	4	
		Salgın unsurları	3	
		Aile üyesi	2	
		Belirsiz	2	17
	Ailenin duygularının tahmini	Anne-Baba	9	
		Anne, baba, kardeşler	4	
		Anne	2	
		Arkadaş	1	16
Resimde düzeltme-ekleme fikirleri	Salgın figürleri	8		
	Gökyüzü	4		
	Değiştirmem- Belirsiz	4		
	Barınak	2		
	Oyuncak	1	19	
Kahramanlık	Salgını bitirme	12		
	Korunma	3		
	Kişisel çıkarım	1		
	Belirsizlik	1	17	
Genel toplam:	7	30	183	183
Genel toplam:	7	30	183	183

Tablo 5’te araştırmanın ikinci sınıfların cevaplarının analizi sonucu oluşturulan 1 tema, 7 kategori, 30 alt kategori ve 183 kod sunulmaktadır.

Şekil 2. İkinci Sınıfta Çocuk Ç13’ün Çizim Örneği ve Cevapları (Kız, 7 y.11 ay)

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yaptığın resim hakkında bana neler söyleyebilirsin? Ç13: Bulut, güneş, hastalıklar, insan, o çocuk hastalığı maske takması için uyarıyor. 2. Bu resim ile ilgili fikir nasıl aklına geldi? Ç13: İlk önce aklıma çocuklar geldi sonra virüs geldi sonra güneş geldi, sonra da bulut geldi, sonra aklıma kocaman bir virüs geldi 3. Yaptığın resim ile ilgili ne hissediyorsun? Ç13: İyi hissediyorum 4. Bu çalışmaya hangi ismi verirdin? Ç13: Virüsü engellemek 5. Bu resmi yaparken neler hissediyordun? Ç13: Kendimi iyi hissediyordum 6. Ailendeki kişiler resmine baktıklarında sence neler hissedecekler? (Kim?) Ç13: Mutlu olurlardı 7. Eğer bu resmi yeniden yapabiliydin, daha farklı olarak neler yapardın? Ç13: Başka bir şeyler ekleyebilirdim mesela ev gibi 8. Sihirli bir gücün olsaydı ne yapardın? (Virüsü yenmek için). Ç13: Onları yenmek isterdim 9. Başka neler söylemek istersin? Ç13: Hiçbir şey
--	---

Tablo 6. İlkokul Birinci Sınıf Çocukların Resimlerinde Neler Çizdikleri

Tema: Çocukların çizdikleri resimlere yönelik açıklamaları		
Kategori	Alt kategori ve Kodlar	Sayı
Resim tanımlamaları	Alt kategori: Salgın unsurları	17
	Virüs, virüsler çizdim (Ç1, Ç23, Ç3, Ç7, Ç10, Ç15, Ç21, Ç17)	8
	Korona, korona virüs yaptım (Ç17, Ç21, Ç2, Ç15, Ç4, Ç19)	6
	Mikrop, bakteri çizdim (Ç6, Ç20)	2
	Doktor, hemşire (Ç4)	1
	Alt kategori: Doğa- Yaşam alanı	14
	Ağaç, çiçek (Ç19, Ç21, Ç1, Ç18, Ç21)	5
	Yer, toprak (Ç17, Ç12, Ç19, Ç7)	4
	Ev (Ç1, Ç18, Ç19, Ç12)	4
	Yangın (Ç22)	1
	Alt kategori: Gökyüzü	11
	Güneş, bulut çizdim (Ç5, Ç11, Ç14, Ç19, Ç23, Ç11, Ç5, Ç19, Ç7)	9
	Dünya, dünya çizdim (Ç16, Ç10)	2
	Alt kategori: Salgına yakalanmak	4
	İnsanlar ağzına maske takmadığı için virüs ağızlarına girer ve hasta olur (Ç19)	1
	Kız maske takmadığı için hasta oluyor (Ç3)	1
	Çocukların ateşi çıkıyor virüsler Antalya’ya yayılıyor (Ç20)	1
	Çocuk hasta olmuş, doktor muayene ediyor (Ç9)	1
	Alt kategori: Temenni	1
	Çocuk sağlıklı yaşıyor (Ç7)	1
Toplam kod sayısı:		47

Tablo 6’da ilkokul birinci sınıf çocuklar resimleri ile ilgili söyledikleri çoğunlukla Salgın Unsurları, bazıları Doğa-Yaşam alanı, az saydakiler Salgına Yakalanmak kategorisinde toplandı. En az cevap Temenni kategorisindedir.

Tablo 7. İlkokul İkinci Sınıf Çocukların Resimlerinde Neler Çizdikleri

Kategori	Alt kategori ve Kodlar	Sayı
Resim tanımlamaları	Alt kategori: Gökyüzü- Doğa	26
	Güneş, bulut (Ç1, Ç6, Ç8, Ç7, Ç10, Ç9, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16, Ç5, Ç4, Ç17, Ç3)	14
	Ağaç, çiçek çizdim (Ç8, Ç17, Ç5, Ç2, Ç12)	5
	Kuş (Ç6, Ç8, Ç3, Ç14)	4
	Uğur böceği (Ç5)	1
	Balık çizdim (Ç18)	1
	Su (Ç1)	1
	Alt kategori: Barınak- Yaşam alanı	14
	Ev, ev çizdim (Ç1, Ç12, Ç15, Ç17, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6)	8
	Çatı, çatı katı çizdim (Ç17, Ç5, Ç2)	3
	Yol çizdim (Ç17, Ç11)	2
	Hastanenin pencereleri (Ç14)	1
	Alt kategori: COVID-19 terimleri	11
	Virtüs, virtüsler (Ç4, Ç9, Ç10, Ç18, Ç15)	5
	Korona, korona virüs (Ç1, Ç16, Ç5)	3
	Mikrop (Ç5, Ç7)	2
	Hastalıklar (Ç13)	1
	Alt kategori: İnsan	9
	İnsan, insanlar (Ç13, Ç9, Ç1, Ç18)	4
	Çocuk (Ç12, Ç16, Ç11)	3
	Anne, baba (Ç12, Ç5)	2
	Alt kategori: Salgın etkisi ve korunma	9
	Bu çocuk hasta, bu çocuk hasta oluyor (Ç4, Ç6, Ç7)	3
	Çocuklar maske takıyor (Ç15, Ç3)	2
	Çocuk maske takması için uyarıyor (Ç13, Ç4)	2
	Korona çocuklara geliyor (Ç11)	1
	Virüs kapan hasta adam (Ç18)	1
	Alt kategori: Tedavi	5
	Hastane, hastane çizdim (Ç8, Ç16, Ç14)	3
	Aşı yaptım (Ç18)	1
	Doktor (Ç16)	1
	Alt kategori: Oyun oynamak	4
İp atlıyor (Ç10, Ç17)	2	
Top oynuyor (Ç10, Ç17)	2	
Alt kategori: Umut	2	
Korona bitmiş aile dışarıya çıkmış (Ç12)	1	
Hasta olanları iyileştirmek için çizdim (Ç8)	1	
Toplam kod sayısı		80


Tablo 7’de Virüs resmi tanımlamaları kategorisinde çocukların cevapları çoğunlukla Doğa-Gökyüzü, bazıları Barınak- Yaşam alanı ve COVID-19 terimleri kategorisinde toplandı. Daha az sayıda Salgın etkisi ve korunma ile İnsan kategorilerinde, en az cevap Tedavi ve Umut kategorilerinde toplandı.

Tablo 8. Birinci Sınıfların Çizdikleri Resimlere Yönelik Fikirlerinin Oluşumu

Tema: Çizilen resimlerin fikrinsel dayanakları		
Kategori	Alt kategori ve Kodlar	Sayı
Çizimlerin oluşumu	Alt kategori: Kendi fikrim	18
	Düşündüm (Ç13, Ç14, Ç5, Ç12, Ç4, Ç10, Ç15)	7
	Aklıma geldi (Ç6, Ç5, Ç7, Ç2, Ç16)	5
	Kafamda tasarladım, hayal ettim (Ç13, Ç11, Ç9, Ç4, Ç22)	5
	Bütün dünya virüs ele geçirdiği için (Ç17)	1
	Alt kategori: Belirsiz	3
	Bilmiyorum (Ç18)	1
	Hiçbir şey düşünmedim (Ç11)	1
	Aklıma bir şey gelmiyor (Ç23)	1
	Alt kategori: Akran etkisi	2
	Kuzenimden, arkadaşarımdan geldi (Ç8, Ç3)	2
Toplam kod sayısı:		23

Tablo 8’de çizimlerin oluşumu kategorisinde çocukların cevapları çoğunlukla Kendi fikrim, az sayıdakilerin cevapları Belirsiz, en az ise Akrandan esinlenme alt kategorilerinde toplandı.

Şekil 3. Birinci Sınıfta Çocuk 22’nin Çizim Örneği ve Cevapları (Erkek, 7,5 yaş)

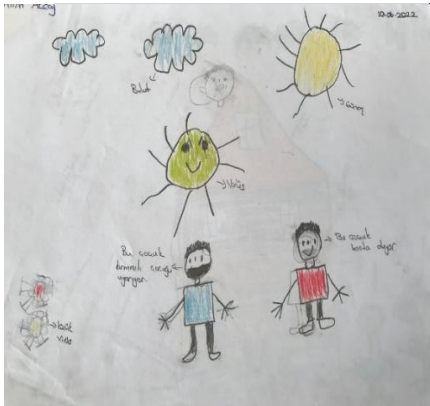


1. Yaptığın resim hakkında bana neler söyleyebilirsin?
Ç22: Bu koronavirüs bunu öldürdü, bu çocuk, yangın
2. Bu resim ile ilgili fikir nasıl aklına geldi? Ç22: Hayal ettim ve çizdim.
3. Yaptığın resim ile ilgili ne hissediyorsun?
Ç22: Karmaşık hissediyorum yanıyormuş gibi hissediyorum.
4. Bu çalışmaya hangi ismi verirdin? Ç22: Koronavirüs yangını.
5. Bu resmi yaparken neler hissediyordun?
Ç22: İyi şeyler hissediyordum.
6. Ailendeki kişiler resmine baktıklarında sence neler hissedecekler? (Kim?).
Ç22: Çok beğendik derler (annem, babam).
7. Eğer bu resmi yeniden yapabilseydin, daha farklı olarak neler yapardın? Ç22: İtfaiye su atardı onu çizerdim
8. Sihirli bir gücün olsaydı ne yapardın? (Virüsü yenmek için).
Ç22: Çok büyük bir yangın söndürme gücüm olurdu ve söndürürdüm.
9. Başka neler söylemek istersin?
Ç22: korona virüsten korunalım

Tablo 9. İkinci Sınıfların Çizdikleri Resimlere Yönelik Fikirlerin Oluşumu**Tema:** Çizimlerin fikrinsel dayanağı

Kategori	Alt kategori ve Kodlar	Sayı
Resim fikirleri oluşumu	Alt kategori: Kendi fikrim	17
	Aklıma geldi (Ç10, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15, Ç5, Ç7, Ç9, Ç6, Ç11)	10
	Düşündüm (Ç3, Ç12, Ç14, Ç2)	4
	Hayal ettim (Ç10, Ç3, Ç17)	3
	Alt kategori: Düşünmedim	2
	Öylesine çizdim (Ç16)	1
	Bilmiyorum (Ç4)	1
Toplam kod sayısı:	19	

Tablo 9’ da Resim fikirleri oluşumu kategorisinde çocukların cevapları çoğunlukla Kendi fikrim, az sayıdakiler ise Düşünmedim alt kategorilerinde toplandı. Birinci sınıftaki çocukların çizdikleri resimlere yönelik duygularının analizi tablo 10’da sunulmaktadır.

Şekil 4. İkinci Sınıfta Çocuk 4’ün Çizim Örneği ve Cevapları (Erkek, 8 y. 6 ay)

1. Yaptığın resim hakkında bana neler söyleyebilirsin?
Ç4: Bulut, güneş, virüs, küçük virüs, b çocuk kırmızılı çocuğu uyarıyor, bu çocuk hasta oluyor
2. Bu resim ile ilgili fikir nasıl aklına geldi? Ç4: Bilmiyorum
3. Yaptığın resim ile ilgili ne hissediyorsun? Ç4: Güzel olmuş
4. Bu çalışmaya hangi ismi verirdin? Ç4: Hasta olmasın
5. Bu resmi yaparken neler hissediyordun? Ç4: Güzel olmasını hissediyorum
6. Ailendeki kişiler resmine baktıklarında sence neler hissedecekler? (Kim?) Ç4: Mutlu olurlardı (Annem- babam)
7. Eğer bu resmi yeniden yapabilseydin, daha farklı olarak neler yapardın? Ç4: Bilmiyorum
8. Sihirli bir gücün olsaydı ne yapardın? (Virüsü yenmek için). Ç4: Virüsleri yok etmek isterdim
9. Başka neler söylemek istersin? Ç4: Hayır

Tablo 10. Birinci Sınıf Çocukların Resimlerine Yönelik Neler Hissettikleri

Tema: Çocukların çizdikleri resimler ile ilgili duygularını tanımlamaları

Kategori	Alt kategori ve Kodlar	Sayı
Virüs resimlerine yönelik duygular	Alt kategori: Olumlu duygular	9
	Çok güzel, Güzel, hissediyorum (Ç17, Ç1, Ç18, Ç11, Ç13)	5
	Çok iyi, İyi hissediyorum (Ç19, Ç10)	2
	Mutlu hissediyorum (Ç8)	1
	Beğendim (Ç4)	1
	Alt kategori: Olumsuz duygular	7
	Mikropları, virüsleri hissediyorum (Ç5, Ç15)	2
	Yanıyormuş gibi hissediyorum (Ç22)	1
	Hasta olmak (Ç9)	1
	Evde sıkıldığımı hissettiriyor (Ç12)	1
	Karmaşık hissediyorum (Ç22)	1
	Alt kategori: Umut- Güç içeren duygular	2
	Mikropların, koronaların yok olduğunu hissediyorum (Ç6, Ç16)	2
	Korona beni alt edemez diye hissediyorum (Ç23)	1
	Toplam kod sayısı:	18

Tablo 10’da virüs resimlerine yönelik duygular kategorisi birbirine yakın sayılardaki Olumlu duygular ve Olumsuz duygular alt kategorilerini içermektedir. En az cevap Umut- Güç alt kategorisindedir. İkinci sınıftaki çocukların resimlerine yönelik duygularının analizi tablo 11’de sunulmuştur.

Şekil 5. Birinci Sınıfta Çocuk 7 (Erkek, 7y.2 ay)’nin Çizim Örneği ve Cevapları



1. Yaptığın resim hakkında bana neler söyleyebilirsin?
Ç7: Bulut çizdim, Güneşte var, virüs çizdim Çocuk kendini kırmızıya boyadı Ronaldo, bakteri çizdim, toprak yaptım.
2. Bu resim ile ilgili fikir nasıl aklına geldi? Ç7: Çocuklar hasta olmaması için bu aklıma geldi.
3. Yaptığın resim ile ilgili ne hissediyorsun? Ç7: Çocuk sağlıklı yaşıyor.
4. Bu çalışmaya hangi ismi verirdin? Ç7: Çocuklar ve virüsler savaşıyor.
5. Bu resmi yaparken neler hissediyordun? Ç7: Bulutlar asit olduğu için virüsleri öldürebilirdi
6. Ailendeki kişiler resmine baktıklarında sence neler hissedecekler? (Kim?). Ç7: Annem ve babam bunu görselerdi çocuk güzel olmuş derlerdi. Sen de böyle yaparsan, sen de hasta olmazsın derlerdi.
7. Eğer bu resmi yeniden yapabileseydin, daha farklı olarak neler yapardın? Ç7: Süper kahramanları yapmak isterdim.
8. Sihirli bir gücün olsaydı ne yapardın? (Virüsü yenmek için). Ç7: Sihirli gücüm olsaydı bunları (Virüsü) yok ederdim
9. Başka neler söylemek istersin? Ç7: Bu çocuğun eline kılıç çizdiğim için virüsleri korkutuyor.

Tablo 11. İkinci Sınıf Çocukların Resimlerine Yönelik Neler Hissettikleri**Tema:** Çocukların çizdikleri resimlere yönelik duyguları

Kategori	Alt kategori- Kodlar	Sayı
Çizim sırasındaki hisler	Alt kategori: Olumlu duygular	15
	Güzel, güzel hissediyorum (Ç12, Ç8, Ç10, Ç15, Ç3, Ç4)	6
	Çok güzel (Ç17, Ç4, Ç11)	3
	Beğendim (Ç1, Ç16, Ç2)	3
	İyi hissediyorum (Ç14, Ç13)	2
	Çok iyi hissediyorum (Ç5)	1
Toplam kod sayısı:		15

Tablo 11’de ikinci sınıftaki çocukların cevapların tamamı Çizim sırasındaki hisler kategorisindeki Olumlu duygular alt kategorisinde toplandı. Birinci sınıftaki çocukların resim isimlendirmeleri tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Birinci Sınıftaki Çocukların Çizdikleri Resimleri İsimlendirmeleri**Tema:** Resim çalışmasına verilen isimler

Kategori	Alt kategori ve Kodlar	Sayı
Çizim isimlendirmeleri	Alt kategori: COVID-19 Nitelemeleri	7
	Korona, Korona virüs (Ç18, Ç8, Ç4)	3
	Virüs, virüslü resim (Ç15, Ç14)	2
	Bakteri (Ç20),	1
	Mikrop Git (Ç6)	1
	Alt kategori: Salgın ile mücadele	6
	Korona virüs yangını (Ç22)	1
	Koronayla maske savaşıyor (Ç16)	1
	Korona virüsünden hasta olan çocuklar (Ç9)	1
	Korona beni alt edemezsin (Ç23)	1
	Çocuklar ve virüsler savaşıyor (Ç7)	1
	Maske takmayan arkadaşım (Ç3)	1
	Yaşam-Varlık	Alt kategori: Evren
Yıldız, yıldızlar (Ç1, Ç19, Ç21)		3
Dünya (Ç10, Ç11)		2
Dünyadaki İnsanlar (Ç17)		1
Alt kategori: Arkadaş ismi		2
Hümeyra (Ç2)		1
Pelin (Ç5)		1
Alt kategori: Figür		2
Renkli çark (Ç13)		1
Power Rangers Nate (çizgi film karakteri) (Ç11)		1
Toplam kod sayısı:		23

Tablo 12’de ilk kategori Çizim isimlendirmeleri olup birbirine yakın sayıdaki iki alt kategori COVID-19 nitelermeleri ve Salgın ile mücadeledir. İkinci sıradaki Yaşam-Varlık kategorisinde cevapların çoğunluğu ve Evren alt kategorisi olup en az sayıdaki iki kategori Arkadaş ismi ve Figür’dür.

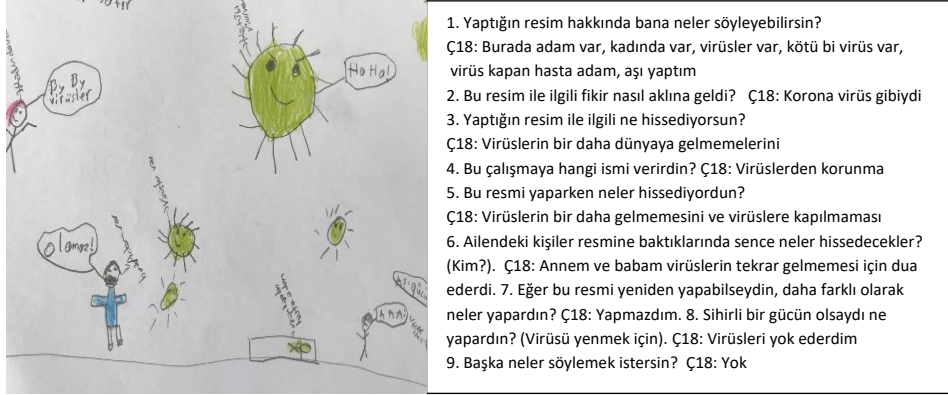
Tablo 13. İkinci Sınıftaki Çocukların Çizdikleri Resimlere Verdikleri İsimler

Tema: Çocukların çizdikleri resimleri adlandırmaları

Kategori	Alt kategori- Kodlar	Sayı
Salgın ve Umut	Alt kategori: Salgından uzaklaşmak	6
	Koronadan kaçmak, virüsten kaçmak (Ç16, Ç9)	2
	Virüsten, virüslerden korunmak (Ç15, Ç18)	2
	Korona kapmamak (Ç7)	1
	Korona virüsten uzak (Ç10)	1
	Alt kategori: Umut-Mücadele	4
	Dünya iyi ki var (Ç17)	1
	Mutlu aile (Ç12)	1
	Hasta olmasın (Ç4)	1
	Virüsü engellemek (Ç13)	1
	Alt kategori: Salgın unsurları	3
	Korona (Ç3)	1
	Sağlık ocağı (Ç8)	1
	Hastane (Ç14)	1
	Alt kategori: Aile üyesi	2
	Kardeşimin adını verirdim (Ç5)	1
	Ahmet (kardeşimin ismi) (Ç1)	1
Alt kategori: Belirsiz	2	
Bilmem (Ç11, Ç2)	2	
Toplam kod sayısı:		17

Tablo 13’te Salgın ve Umut kategorisi beş alt kategoriyi içermekte olup bunlardan en fazla cevap Salgından uzaklaşmakta toplandı. Cevapların bazıları Umut- Mücadele alt kategorisinde, az sayıdakiler Salgın unsurları, Aile Üyesi, en azı ise Belirsiz alt kategorisindedir.

Şekil 6. İkinci Sınıfta Çocuk 18’in Çizim Örneği ve Cevapları (Kız, 8 yaş, 7ay)



Tablo 14. Birinci Sınıftaki Çocukların Ailelerinin Çizimlere Baktığında Neler Hissedebilecekleri

Tema: Aile üyelerinin çizimlere yönelik duygularını tahmin		
Kategori:	Alt kategori- Kodlar	Sayı
Aile üyeleri ve tahmini hisleri	Annem-babam	11
	Güzel hissederler, Çok güzel hissederler (Ç14, Ç9, Ç7, Ç16, Ç12)	5
	Mutlu hisseder, Çok mutlu olurlar (Ç1, Ç3)	2
	Çok beğendik derler (annem, babam) (Ç22)	1
	Çok güzel yaptığımı hisseder (annem, babam, ablalarım) (Ç6)	1
	Güzel hissederler (annem, babam, abim, kuzenim, ablam) (Ç11)	1
	İyi hissederler (Ç10)	1
	Annem/Babam	9
	Çok güzel, Güzel hisseder (Ç19, Ç4, Ç13, Ç18)	4
	Çok sevinir, heyecanlanır (Ç8)	1
	“Kızım okulda hep sen en iyi resmi yaparsın” derdi (Ç4)	1
	Resimdeki kızın benim olduğunu hisseder (Ç23)	1
	Çok mutlu hissederdi (babam) (Ç17)	1
	Teşekkür ederdi (Ç21)	1
Olumsuz duygu	2	
Hastalık hissederlerdi (annem, babam) (Ç2)	1	
Çocukların ateşlerinin çıktığını derdi (annem, babam) (Ç20)	1	
Toplam kod sayısı:		22

Tablo 14’teki Aile üyelerinin tahmini duyguları kategorisi üç alt kategoriyi içerip ilk ikisi birbirine yakın sayıda cevapların toplandığı Annem-Babam ile Annem/Babam’dır. En az cevap ise Olumsuz duygu alt kategorisindedir.

Tablo 15. İkinci Sınıftaki Çocukların Ailelerinin Çizimlere Baktığında Neler Hissedebilecekleri

Tema: Aile üyelerinin çocuğun çizimine yönelik tahmini duyguları			
Kategori	Kodlar	Sayı	
Ailenin duygularının tahmini	Alt kategori: Anne-Baba	9	
	Çok iyi hissederlerdi (annem, babam) (Ç12, Ç3, Ç17)	3	
	Mutlu olurlardı (annem, babam) (Ç4, Ç15, Ç13)	3	
	Güzel hissederdi (annem, babam) (Ç8, Ç9)	2	
	İyi hissederdi (annem, babam) (Ç16)	1	
	Alt kategori: Anne, baba, kardeşler	4	
	Çok iyi hissederlerdi (annem, babam, kardeşlerim) (Ç5)	1	
	Güzel hissederler (annem, babam, ablam) (Ç2)	1	
	Güzel hissederler (annem, babam, abim, küçük kardeşim) (Ç6)	1	
	Sevinirler (annem, abilerim) (Ç14)	1	
	Alt kategori: Anne	2	
	Güzel hissederdi (annem) (Ç1, Ç10)	2	
	Alt kategori: Arkadaş	1	
	Toplam kod sayısı:		16

Tablo 15'te Aile duygularının tahmini kategorisi dört alt kategoriyi içermekte olup cevapların çoğunluğu Anne-Baba'da toplandı. Az sayıdaki cevaplar Anne, baba ve kardeşlerde, en azı ise Arkadaş alt kategorileridir. Birinci ve ikinci sınıftaki çocukların çizimlerinde yapmak istedikleri değişikliklere yönelik analizler tablo 16 ve tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 16. Birinci Sınıftaki Çocukların Çizimlerinde Yapabilecekleri Değişiklikler

Tema: Resimlerde yapılmak istenen değişiklikler			
Kategori	Alt kategori- Kodlar	Sayı	
Resme eklenmek istenenler	Alt kategori: Salgın unsurları	6	
	Virüsleri, virüsleri daha çok yapardım (Ç17, Ç23, Ç4)	3	
	Hastaneye gittiğimi (Ç11, Ç12)	2	
	Daha fazla doktor (Ç4)	1	
	Alt kategori: İnsan- Çocuk	6	
	İnsanlar yapardım (Ç10, Ç15, Ç21, Ç23)	4	
	Çocuklar yapardım (Ç10, Ç3)	2	
	Alt kategori: Renk ve şekil değişikliği	6	
	Renklerini farklı yapardım (Ç13, Ç9)	2	
	Gözlerini farklı yapardım (Ç2)	1	
	Çocuğun saçını değişik yapardım (Ç9)	1	
	Etrafındaki şeyleri farklı yapardım (Ç2)	1	
	Temizlenmiş eşyalar çizdim (Ç6)	1	
	Alt kategori: Korunma- Kurtarıcı	4	
	Maske, maske kutusu yapardım (Ç14, Ç11)	2	
	İtfaiye su atardı onu çizdim (Ç22)	1	
	Süper kahramanları yapmak isterdim (Ç7)	1	
	Alt kategori: Daha iyi-Aynı	3	
	Daha iyi yapabiliirdim (Ç19)	1	
	Farklı yapmazdım (Ç1)	1	
	Hiçbir şey (Ç5)	1	
	Alt kategori: Gökyüzü-Gezegen	2	
	Ay (Ç16)	1	
	Dünya yapardım (Ç10)	1	
	Alt kategori: Yapı	2	
	Ev yapardım (Ç18)	1	
	Okulu çizdim (Ç20)	1	
	Toplam kod sayısı:		29

Tablo 16’da Resme eklenmek istenenler kategorisi yedi alt kategoriden oluştu. Cevapların çoğunluğu aynı sayıdaki üç alt kategori olan Salgın unsurları, İnsan-Çocuk, Renk ve şekil değişikliği’nde toplandı. Bazıları Korunma- Kurtarıcı, az sayıdakiler Daha iyi-Aynı, en azı Yapı alt kategorilerinde toplandı.

Tablo 17. İkinci Sınıfta Çocukların Çizimlerinde Yapabilecekleri Değişiklikler**Tema:** Resmin yapılmak istenen değişiklikler

Kategori	Alt kategori- Kodlar	Sayı
Resimde düzeltme-ekleme fikirleri	Alt kategori: Salgın figürleri	8
	İnsanları, insanları farklı yapardım (Ç11, Ç10, Ç9)	3
	Maskeli çocuk yapardım (Ç3, Ç7)	2
	Virüs çizerdim (Ç12)	1
	Hastane çizerdim (Ç6)	1
	Hastaları eklemek isterdim (Ç8)	1
	Doğa- Gökyüzü	4
	Hayvanları (Ç5, Ç2)	2
	Ağaçları (Ç5)	1
	Bulut çizerdim (Ç14)	1
	Alt kategori: Değiştirmem- Belirsiz	4
	Yapmazdım (Ç17, Ç18, Ç1)	3
	Bilmiyorum (Ç4)	1
	Barınak	2
	Ev, ev yapardım (Ç13, Ç3)	2
	Alt kategori: Oyuncak	1
	Top falan olurdu (Ç15)	1
	Toplam kod sayısı: 18	

Tablo 17’de Resimde düzeltme-ekleme fikirleri kategorisi beş alt kategoriye içerip cevapların çoğunluğu Salgın figürleri’nde, bazıları Doğa-Gökyüzü, Değiştirmem- Belirsiz, en azı ise Barınak ve Oyuncak’tadır. Birinci ve ikinci sınıftaki çocukların sihirli güce sahip olduğunda neler yapmak istediklerine yönelik analizler tablo 18 ve tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 18. Birinci Sınıftaki Çocukların Sihirli Güçleri ile Neler Yapacakları**Tema:** Sihirli güç sahibi olmak

Kategori	Alt kategori-Kodlar	Sayı
Sihirli gücün kullanılması	Alt kategori: Kahramanlık	11
	Virüsü, virüsleri yenerdim (Ç20, Ç8, Ç11, Ç9, Ç7, Ç4)	6
	Koronayı, koronavirüsü yok etmek (Ç12, Ç16, Ç17)	3
	İnsanları kurtarırdım (Ç10)	1
	Dünyayı kurtarırdım (Ç10)	1
	Alt kategori: Tedbir almak-Korunmak	10
	Maske takardım (Ç14, Ç5, Ç4)	3
	Dezenfektan kullanırdım (Ç2, Ç3, Ç15)	3
	Kolonya adam olurdu (Ç1)	1
	Her yeri temizlerdim (Ç23)	1
	Yardım isterdim (Ç19)	1
	İğne yapardım (Ç4)	1
	Alt kategori: Olağanüstü güç	2
	Parmağımı şıkladığımda gidecek bir güç isterdim (Ç6)	1
	Çok büyük bir yangın söndürme gücüm olurdu ve söndürürdüm (Ç22)	1
	Alt kategori: Diğer	2
	Cevap yok, bilmiyorum (Ç18, Ç21)	2
	Genel toplam: 25	

Tablo 18’de Sihirli gücün kullanılması kategorisi dört alt kategoriden oluştu. Cevapların çoğunluğu birbirine yakın sayıdaki Kahramanlık ve Tedbir almak-Korunmak alt kategorilerinde, az ve en az sayıdaki ikisi Olağanüstü güç ve Diğer’dir.

Tablo 19. İkinci sınıftaki çocukların sihirli güçleri ile neler yapacakları

Tema: Sihirli gücün kullanımı		
Kategori	Alt kategori- Kodlar	Sayı
Kahramanlık	Alt kategori: Salgını bitirme	12
	Virüsü, virüsleri yok ederdim (Ç2, Ç18, Ç3, Ç4, Ç7, Ç13, Ç5, Ç16, Ç1, Ç14)	10
	Mikropları öldürmek isterdim (Ç8)	1
	Savaşırđım (Ç10)	1
	Alt kategori: Korunma	3
	Maske takardım (Ç15, Ç7)	2
	Kalkan kullanırdım (Ç9)	1
	Alt kategori: Kişisel çıkarım	1
	Mutlu olurum (Ç11)	1
	Alt kategori: Belirsizlik	1
	Bilmiyorum (Ç6)	1
Toplam kod sayısı:		17

Tablo 19’da Kahramanlık kategorisi dört alt kategoriye içerip cevapların çoğu Salgını Bitirme’de toplandı. Az sayıdakiler Korunma, en az sayıdaki ikisi Kişisel çıkarım ve Belirsizlik alt kategorileridir.

Tartışma

Bu araştırmanın bulguları çocukların COVID-19 salgınındaki deneyimlerinin çizimlerine yansıdığını, çocukların salgından olumsuz yönde etkilendiklerini ancak umutlarını koruduklarını ve salgın ve etkileriyle başetmek için çözüm yolları aradıklarını ve ürettiklerini, resim yapmaktan mutlu olduklarını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın bulguları, birinci sınıftaki çocukların neler çizdiklerine yönelik cevaplarının beş farklı kategoride toplandığını göstermektedir. Çocukların çoğunlukla virüs, korana, bazıları ağaç-çiçek, toprak, daha azı güneş, bulut çizdiğini söyledi. En azı insanların maske takmadığı için virüslerin onları hasta ettiğini, birisi de çocuğun sağlıklı yaşadığını söyledi. İkinci sınıftaki çocuklar çoğunlukla güneş, bulut ve ev, bazıları virüs ve korona virüs, daha azı insan, hasta-maskeli çocuk çizdiklerini söyledi. En azı sayıdakilerden hastane çizdiğini söyledi ve birisi koronanın bittiğini ailenin dışarı çıktığını söyledi. Benzer çalışma bulgularında (Gaspik ve diğ., 2023; Özet, 2022), çocukların resimlerinden ve açıklamalarından virüs hakkında bilgi sahibi oldukları ve virüse yakalanmamak adına hijyene (el, yüz temizliği) dikkat ettiklerinin belirlenmiştir.

Farklı yaş grubundaki ilkököl çocukları ile yürütölen benzer çalışmada (Pek, 2021), salgına yönelik terim ve uygulamaların yansıdığı, bunda medyanın etkisinin de olduğu belirlenmiştir. Çocukların çevreyle ilişkilerinin erken dönemlerinde karşılaştıkları salgının, korkunun bir yansıması olarak resimlere aktararak, hastalanma ve çevresine bulaşma korkusu olarak ifade edildiği belirlenmiştir. Resimlerde dikkat çeken bir diğer konu ise çocukların çeşitli hijyen materyallerini kullanarak virüsün etkisini azaltmaya çalışmasıdır.

Bu çalışmada, birinci ve ikinci sınıftaki çocuklar çoğunlukla çizdikleri resimlerin kendi fikirleri olduğunu, bazıları bunu düşünmediğini söyledi. Bir çocuk kuzeninden aklına geldiğini söyledi.

Çalışma, iki sınıftaki çocukların çoğunluğunun çizdikleri resimlere yönelik çok güzel hissettiklerini söyledi. Birinci sınıftaki çocukların bazıları olumsuz duyguları içeren mikropları, virüsleri hissettiğini, en azı umut içeren mikropların yok olduğunu hissettiğini söyledi. Benzer şekilde Alkaç (2023), 7-9 yaş aralığındaki çocukların salgında kötü kavramı çizimlerinde daha fazla duyguya yer verdiğini ve korku, üzüntü, hastalık, iyi kavramını aile ile vakit geçirmekle ilişkilendirdiğini belirlemiştir. Brazendale ve diğerleri (2017) çalışmalarda, psikososyal iyilik halinin çeşitli stres etkenleri ile sarsılabileceğini belirlemiştir.

Bulgulara göre, birinci ve ikinci sınıftaki çocukların çoğunluğu çizdikleri resimlere COVID-19 ve salgın ile ilgili isimler verdiler. Bazıları salgın ile mücadele etmeyi, bazıları salgından kaçmayı, az sayıdakiler yıldız, yıldızlar, renkli çark, en azı kardeşinin adını (Ahmet) koydu. Benzer çalışma (Özet, 2022) bulguları 7-9 yaş çocukların pandemi sürecine yönelik resimlerinde, sosyal olarak izole, mutsuz ve sıkılmış ifadelere yer verdiklerini belirlemiştir. Tiryaki ve diğerleri (2021)'nin benzer çalışmasında çizdikleri resimlere ve kullandıkları ifadelere göre çocukların çoğunluğunun oldukça kaygılı olduğu belirlenmiştir. Abukan ve diğerleri (2020), Covid-19 salgınının olağandışı bir deneyim olmasının çocukları farklı açılardan etkilemesinin yanında gelişen yeni durum ve değişimlerin kaygıların artması ve güvenli alanı kaybetme korkusu yaşanmasının olası olduğunu belirtmektedir.

Bulgular, çocukların çoğunluğunun anne-babalarının resimlerini gördüğünde çok güzel hissedeceğini ve mutlu olacaklarını söyledi. Bazıları anne veya babalarının, bazıları da kardeşlerinin çok iyi hissedeceğini ve sevineceklerini söyledi. En azı anne, babanın hastalık hissedeceğini, birisi de arkadaşının güzel hissedeceğini söyledi.

Çalışmanın bulgularına göre, resimlerin yeniden yapılması halinde çocukların bazıları resimlerine daha fazla virüs ekleyebileceğini, bazıları maskeli çocuk yapacaklarını, bazıları insanları farklı yapacağını söyledi. Az sayıdakiler renkleri

farklı yapacağını, maske ve maske kutusu, maskeli çocuk yapacağını, en azı hayvanları çizeceğini, ev yapacağını söyledi. Değerlendirme sonuçlarına

göre çocuklar resimlerinde maske takma, el yıkama, dezenfektan kullanma ve evde kalma kurallarına uyum sağlamıştır (Tiryaki ve diğ., 2021). Literatür (Tezelli, 2020), çocuk resimlerinde en sık kullanılan figürlerin insan, güneş, bulut, ağaç ve ev olarak yer aldığını belirtmektedir.

Çalışmanın bulguları, sihirli bir güce sahip olmaları halinde iki sınıftaki çocukların çoğunluğunun virüsleri, koronayı yok edeceklerini, bazıları dezenfektan kullanacağını, maske takacağını, en azı parmağını şıklatınca gidebileceği bir güç istediğini, birisi ise mutlu olacağını söyledi. Benzer çalışma (Akoğlu ve Karaaslan, 2020) bulguları, çocuklar için özgürlük kaybı ve belirsiz sürecin stresi arttırabileceği, kaygı ve korku gibi olumsuz duygulara sebep olabileceğini vurgulamaktadır.

Sonuç

Bu çalışmanın amacı, çocukların Covid- 19 salgınına yönelik deneyimlerinin resimlerine yansımalarını ve çocukların resimlerini değerlendirmelerini belirlemektir. Bu çalışmanın bulguları çocukların Covid- 19 salgınından olumsuz etkilendiğini, salgına yönelik terimler ve uygulamalara hâkim olduğunu, yaşantı ve algılarını çizimlerine yansıttığını öne süren literatürü desteklemektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, çocukların salgın döneminin sonuna doğru, yüz yüze öğretime geçildiği dönemde bile Covid-19 salgını ve salgın ile mücadele uygulamalarından, yakın çevresindekilerin tepkilerinden ve ekranlardan nasıl olumsuz etkilendiğini, çizimleri yoluyla ortaya koyduğu için özellikle önemlidir. Çocukların deneyimlediği olağanüstü durumların olumsuz etkileri uzun yıllar sürebileceğinden çocukların duygularının olumlu aktiviteler ile sağaltımı ve ekranlardan uzak tutulması önerilmektedir.

Kaynakça

- Abukan, B., Yıldırım, F. & Öztürk, H. (2020). Covid-19 salgınında çocuk olmak: Gelişim dönemlerine göre sosyal hizmet gereksinimleri ve öneriler. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 1-14
<https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44416>
- Akdemir, S. (2023). Covid-19 pandemi sürecinde ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin 'okul' kavramına ilişkin metaforik algıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-28. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.42>
- Alkaç, Y. (2023). 7-9 Yaş aralığındaki çocukların covid-19 pandemi döneminde iyi-kötü kavramlarına ilişkin çizimlerinin sosyal hizmet kapsamında betimsel analizi. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 35-47. <https://doi: 10.5283519maysbd.1271377>
- Akoğlu, G. & Karaaslan, B. T. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Bornholt, L.J. & Ingram, A. (2001). Personal and social identity in children's self-concepts about drawing. *Educational Psychology*, 21(2), 151–166. <https://psycnet.apa.org/ doi/10.1080/ 0144 3410020043850>
- Brown, D. (2020). In pictures: children around the world display their lockdown art, world economic forum. <https://www.weforum.org/agenda/2020/05/children-art-coronavirus-COVID-19-lockdown/>
- Cox, M. (1992). *Children's drawings*. Penguin Books.
- Crawford, P. (2020). *Coronavirus: an outbreak of creativity, Arts and Minds*. Arts and Humanities Research Council-AHRC. <https://ahrc-blog.com/2020/05/22/coronavirus-an-outbreak-of-creativity/>
- Creswell, J. W. (2020). Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni, (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Driessnack, M. (2006). Draw-and-tell conversations with children about fear, *Qualitative Health Research*, 16(10), 1414–1435. <https://doi: 10.1177/1049732306294127>.
- E. Pek (2021). "Reflections of the Covid-19 pandemic on children's drawings," *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 10(88), 1737-1746. doi: 10.7816/idil-10-88-03
- Farthing, S. (2014). Drawing and writing: the intersection. In S. Farthing & J. McKenzie (Eds.), *In the drawn word: 'even If I write my name I am drawing'* (pp. 28–33). Studio International and the Studio Trust. <https://ualresearchonline.arts.ac.uk/id/eprint/6711/>

- Gaspik, E.N, Çapuk, R. & Mercan, Z, (2023). Covid-19 pandemisinde büyük ebeveyn-torun ilişkisi üzerine nitel bir araştırma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(2):377-388 doi: <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1200486>
- Hope, G. (2008). *Thinking and Learning Through Drawing: In Primary Classrooms*. Sage Publications.
- Hopperstad, M.H. (2008). How children make meaning through drawing and play. *Visual Communication*, 7(1), <https://doi.org/10.1177/1470357207084866>
- Jolley, R.P. (2010). *Children and pictures: Drawing and understanding*. Wiley-Blackwell Publishing.
- Koç, N. (2022). Erken çocukluk dönemini pandemi sürecinde yaşamış ilkököl 1. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 10 (3), 1016-1041. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.1155682>
- Lind, A. (2008). Literacy for all: Making a difference (fundamentals for educational planning), Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://book.ok.cc/book/1114185/755a00?id=1114185&secret=755a00>
- Malchiodi, C.A. (1998). *Understanding children's drawings*, The Guildford Press.
- Özet, Bahar. (2022). *7-9 yaş çocukların pandemi sürecinde deneyimledikleri uzaktan eğitimin sosyal gelişimlerine etkisinin resim analizi aracılığıyla incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Cev.). İkinci basım. Pegem Akademi
- Rollins, J.A. (2005). Tell me about it: drawing as a communication tool for children with cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 22(4), 203–221. <https://doi.org/10.1177/1043454205277103>.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Leaping Global Nursing Research- JAN*, 21(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Scott, C. (2021), "The value of drawing for health and wellbeing", *Drawing (Arts for Health)*, Emerald Publishing, Leeds, (pp. 15-62). <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-325-320211002>

- Staffordshire University News. (2020). What can children's drawing tell us about the impact of coronavirus? <https://www.staffs.ac.uk/news/2020/07/what-can-childrens-drawing-tell-us-about-the-impact-of-coronavirus>
- Tezelli, S. (2020). *Resimlerle çocuk psikolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Theron, L., Mitchell, C., Smith, A. and Stuart, J., (Ed.). (2011). *Picturing Research: Drawing as Visual Methodology*. SensePublishers.
- Tiryaki, Ö., Zengin, H., & Çınar, N. (2021). Çocukların Covid-19 pandemisine ilişkin algılarının çizdikleri resimlere yansımaları. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 296-305. <https://doi.org/10.38108/ouhcd.877786>

- Uğurlu, A. & Adıgüzel, S. (2022, Nisan). Pandemi döneminde 1. sınıf öğrencilerinin okula uyum sürecine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. G. İbrahimova (Başkan), *Bakü Avrasya Üniversitesi 30. Kuruluş Yılı Münasebetiyle Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi*. Avrasya Üniversitesi, Bakü.
- World Economic Forum- WEF (2020). The Future of Jobs Report 2020, Geneva, World Economic Forum.
http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- World Economic Forum- WEF (2020a) COVID-19 is hurting children's mental health. Here are 3 ways we can help.
<https://www.weforum.org/agenda/2020/05/covid-19-is-hurting-childrens-mental-health/>
- Yuen, F.C. (2004). “It was fun ... I liked drawing my thoughts”: using drawings as a part of the focus group process with children, *Journal of Leisure Research*, 36(4), 461–482.
<https://doi.org/10.1080/00222216.2004.11950032>
- Yuen, F. C. (2004). “It was fun...I liked drawing my thoughts”: Using drawings as a part of the focus group process with children. *Journal of Leisure Research*, 36(4), 461–482.
<https://doi.org/10.1080/00222216.2004.11950032>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.