Dijital Çağda Eğitim: Yapay Zekâ, Yaratıcılık ve Liderlik

Editör
Mehmet RAMAZANOĞLU

BİDGE

BİDGE Yayınları

Dijital Çağda Eğitim: Yapay Zekâ, Yaratıcılık ve Liderlik

Editör: Doç. Dr Mehmet RAMAZANOĞLU

ISBN: 978-625-372-564-8

1. Baskı
Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL
Yayınlama Tarihi: 25.12.2024
BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374
Yayın hakları © BİDGE Yayınları
www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com
Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.
Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya / Ankara

İçindekiler

İlköğretimde Fonksiyonel Düşünme 5

Alattin URAL 5

Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Kullanım Durumlarının İncelenmesi 29

Anıl Doğukan SARIALAİ 29

Tuğba YANPAR 29

Okul Öncesi Matematik Eğitimi için Alternatif Bir Yaklaşım: Öğrenme Yörüngeleri 54

Maide ORÇAN-KAÇAN 54

Neslihan DEDEOĞLU-AKTUĞ 54

21. Yy. Becerileri Kapsamında Spor Bilimleri Fakülteleri Öğretmen Adaylarının Dijital Hayatta Kalma Becerileri: Dijital Okuryazarlık Seviyeleri 72

Pınar ERTEN 72

Ahde vefa: Disiplinler arası bir inceleme 96

Arzu ÇAKICI 96

Görsel Sanatın Yaratıcı Dramada Kullanılması: Frida Kahlo'nun Yaralı Geyik Otoportresi 133

Devrim ERDEM 133

Paul Gauguin ile Sanat ve Eğitimin Felsefi Zeminde Buluşması 148

Devrim ERDEM 148

Roman Öğrencilerin Akademik Başarısında Aile Desteğinin Önemi 171

Ethem GÜRHAN 171

Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 185

Gizem SAYGILI 185
Mehmet Emre ÇOT 185
Eğitim-Öğretim Alanındaki Yapay Zekâ Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi 228
Mehmet RAMAZANOĞLU 228
Ali ÇETİN 228
Etkili Tarih Öğretmeninin Özellikleri 249
Meliha KÖSE 249
Dijital Çağda Etkili Öğretmen ve Özellikleri 278
Zeynep EREN 278
Eğitimde Kalite İçin Akreditasyon 299
Cebrail ÖZTÜRK 299
Çocuklar İçin Felsefe (P4C) 337
Vildan DONMUŞ KAYA 337
Cemre Gamze KORKMAZ MACİT 337
Biggs'in Yapılandırıcı Uyum Yaklaşımıyla Eğitim Programlarının Yeniden Düşünülmesi: Öğrenme Çıktılarından Öğretim Stratejilerine 382
Kaan GÜNEY 382
Ortaokul Programlarını Değerlendirmeye Yönelik Modern Yaklaşımlar 408
Kaan GÜNEY 408

BÖLÜM I

İlköğretimde Fonksiyonel Düşünme

Alattin URAL

Fonksiyonel Düşünme Nedir?

Matematiksel fonksiyonlar ve fonksiyonel düşünme kavramı, matematik eğitiminde önemli bir fikirdir. Fonksiyonel düşünme, matematiksel fonksiyonlar kavramı ile yakından ilişkilidir. Fonksiyonel düşünce, cebirsel akıl yürütmenin bir bileşenidir ve öğrencilerin matematiksel akıl yürütmesinin bir parçasıdır (Martins & ark., 2023; Pittalis & ark., 2020). NCTM (2002)'ye göre cebirsel akıl yürütme; yapıların, sembollerin, modellemenin ve varyasyon çalışmasının incelenmesiyle ilgilenir. Değişken kavramı ve ilişkilerin genellenmesine odaklanıldığı fonksiyonel düşünme süreci, bu açıdan cebirsel düşünmenin de önemli bir parçası olmaktadır. Cebire genelleştirilmiş aritmetik, fonksiyonel ilişkiler, genellemeler ve matematiksel modelleme boyutları açısından bakıldığında; fonksiyonel düşünmenin gelişiminin, cebir açısından

oldukça önemli olduğu açıktır. Fonksiyonel düşünmenin; analitik muhakemeye, cebir öğrenimine ve genel olarak bilimsel düşünmeye etkisi oldukça önemlidir. İlişkiler ve değişimlerle ilgili özel bir düşünme biçimi olan fonksiyonel düşünme, özellikle iki niceliğin bağlantılı olduğu günlük yaşam durumları açısından STEM ile de yakından ilgilidir (Sproesser & ark., 2022).

Fonksiyonel düşünme; birlikte değişen nicelikler/değişkenler arasındaki ilişkileri farketmeyi, genelleştirmeyi ve soyutlamayı; bu ilişkileri sözlü dil, semboller ve uygun temsiller kullanarak ifade etmeyi; bu genelleştirilmiş temsilleri problemle çözme durumlarında kullanmayı içerir (Blanton & ark., 2015a; Cañadas & ark., 2016; Warren ve Cooper, 2005). Blanton ve Kaput (2005)'e göre fonksiyonel düşünme; nicelikleri sembolize etme ve sembolize edilmiş ifadelerle çalışmayı, verileri grafiksel olarak temsil etmeyi, fonksiyonel bir ilişki bulmayı, bilinen verileri kullanarak bilinmeyen durumu tahmin etmeyi, sayısal ve geometrik örüntüyü belirlemeyi içerir. Genel olarak fonksiyonel düşünme; değişen ve genellemeye yol açan iki veya daha fazla nicelik arasındaki ilişkileri ve karşılıklı ilişkileri incelemek için kullanılan düşünme olarak tanımlanır. Fonksiyonların incelenmesinde, öğrencilerin değişkenlerin nasıl ilişkili olduğunu anlamaları ve böylece aralarındaki fonksiyonel ilişkiyi açıklayabilmeleri esastır.

Fonksiyonel Düşünme Becerisinin Aşamaları

Fonksiyonel düşünmeyi oluşturmada seviyeler vardır: (1) işlemsel olarak girdi-çıktı süreci (2) iki değişen miktarı ilişkilendiren dinamik bir değişim süreci (3) değişkenler arasındaki kuralı kullanarak bir karşılık ilişkisi (4) fonksiyonları çeşitli yollarla temsil ederek matematiksel nesneler olarak ifade edilmesi (Krišáková &

Slabý, 2022; Thompson & Carlson, 2017; Akt. Ratnasari, Widjajanti ve Andayani, 2023). Kieran (1992)'a göre, fonksiyonel ilişkiler üç farklı şekilde temsil edilebilir: (i) geometrik olarak (şemalar, diyagramlar, grafikler vb. kullanılarak); (ii) aritmetik olarak (sayılar, tablolar veya sıralı çiftler kullanılarak); (iii) cebirsel olarak (semboller kullanılarak).

Literatürdeki fonksiyonel düşünme sürecine ilişkin çeşitli bilgiler temelinde, fonksiyonel düşünme becerisinin aşamaları kısaca şu şekilde verilebilir.

1. Girdi-Çıktı prosedürü: Bir dizinin elemanları arasındaki ilişki bulabilmektir.

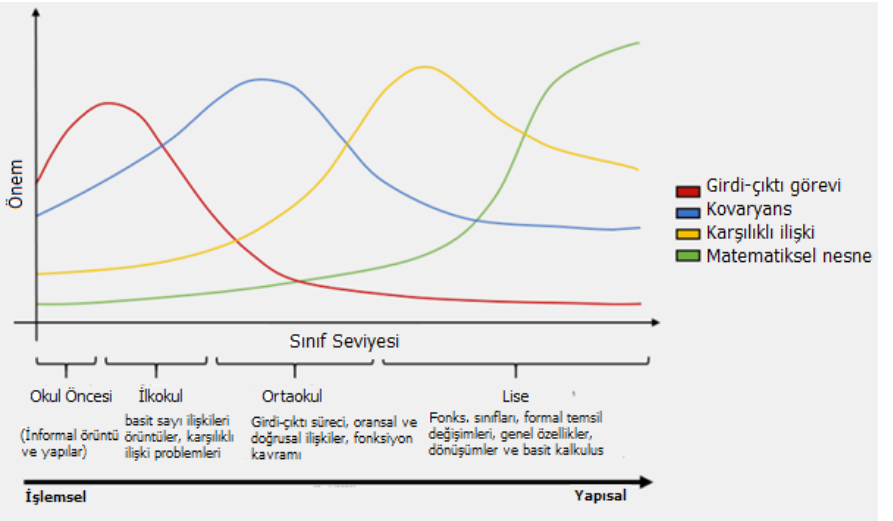
2. Kovaryans İlişkisi: Bağımsız değişkendeki değişim miktarının, bağımlı değişkende yarattığı değişim miktarını ifade edebilmedir. Özel olarak, bir dizi için bu bağımsız değişken dizinin elemanının indisidir (sıra sayısı). Örneğin; “x bir arttığında, y üç artar”.

3. Cebirsel İlişki/Fonksiyonun Kuralı (Karşılıklı İlişki, Correspondence Relation): Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkinin simgesel (cebirsel) olarak yazılabilme, dizinin genel teriminin bulunabilmesidir. Örneğin; “y=3x”, “n. terim, 2(n−1)+5”

4. Matematiksel Nesne Olarak Fonksiyon: Bir fonksiyonu; ok diyagramları, tablolar, grafikler, cebirsel gösterimler olarak gösterilmesi, bu temsil biçimleri arasında geçiş yapılması. Fonksiyon gösterimi üzerinden fonksiyon işlemlerinin yapılması.

Şekil 1’de fonksiyonel düşünmenin unsurlarının okul müfredatı boyunca önemi gösterilmektedir. Sınıf seviyelerinin

artmasıyla odak, matematiksel nesnelere odaklanan oldukça yapısal bir bakış açısına doğru gelişmektedir (Sfard, 1991).



Şekil 1. Fonksiyonel düşünmenin unsurlarının okul müfredatı boyunca öneminin değişimi

Thompson ve Carlson (2017) altı seviyeden oluşan önceki araştırmaların unsurlarını entegre eden kovaryasyonel muhakeme için bir çerçeve önermektedir. Bu çerçevenin ilk seviyelerinin 1. sınıftan 3. sınıfa kadar öğrenciler tarafından anlaşılması beklenmektedir (Pittalis & ark., 2020).

• Koordinasyon yok: Bir öğrenci bu seviyede akıl yürütürse, odak noktası bir seferde yalnızca bir değişkenin değişimidir ve değişkenin değerlerini koordine etmezler.

• Değerlerin ön koordinasyonu: Bu aşamada, kişi her iki değişkenin de değiştiğinin farkındadır ancak değişim aynı anda

gerçekleşmez. Kişinin zihninde bir değişken değişir ve bu ilk değişimi ikinci değişkende bir değişim izler.

• Değerlerin brüt koordinasyonu: Bu düzeydeki kovaryasyonel akıl yürütme, bir kişinin iki niceliğin değişen değerleri arasında gevşek bir bağlantı gördüğü bir aşamayı tanımlar. Ancak, bağlantı hala çarpımsal değildir.

• Değerlerin koordinasyonu: Bu düzeyde, kişi bir niceliğin değerlerini bir diğerinin değeriyle birlikte koordine edebilir ve çiftlerin ayrı bir bağlantısını oluşturmayı bekler.

• Yoğun sürekli kovaryasyon: Kişi, bir değişkenin miktarındaki değişikliklerin, başka bir değişkenin miktarındaki artış veya azalışla eş zamanlı olarak meydana gelmesini bekler. Bu seviyede, değişim parçalar halinde meydana gelir.

• Pürüzsüz sürekli kovaryasyon: Önceki seviyeden farkı, değişimin pürüzsüz bir süreç olmasıdır.

Desenler üzerine üç bakış açısı fonksiyonel düşünme için çok önemlidir; yinelemeli desen, eş-değişimsel (kovaryasyonel) düşünme ve ilişkinin matematiksel ifadesi (kural, formül) (Smith, 2008).

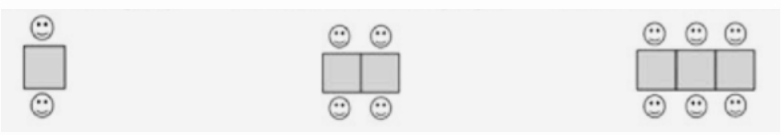
1. Yinelemeli Desen: Bir desendeki çeşitliliği, bir şekilden diğerine bileşenlerin miktarını karşılaştırarak keşfetmeye ve bulmaya yinelemeli yaklaşım denir.

2. Kovaryasyonel (Eş-Değişimli) Düşünme: İki niceliğin, yani konumun (ordinal sayı, sıra sayısı) ve niceliğin (kardinal sayı, miktar) eş zamanlı olarak nasıl değiştiğini analiz etmeye eş-değişimli düşünme denir.

3. Kural (formül): Bir elemanın konumu ve sayısal değeri arasındaki sözel/sembolik fonksiyonel ilişkiyi temsil eder.

Pittalis & ark. (2020) tarafından deneysel olarak doğrulanmış yinelemeli desenleme içindeki dört faktör şöyledir: a) tekrarlayan geometrik desenleri genişletme, b) tekrarlayan geometrik desenlerin kuralını bulma/ifade etme, c) büyüyen geometrik desenleri genişletme d) sayı desenlerini genişletme.

Stephens vd (2017), 3. sınıftan 5. sınıfa kadar olan öğrenciler arasında deneysel olarak doğrulanmış bir fonksiyonel düşünme karmaşıklık düzeyleri çerçevesi sunmuştur. Bu çerçevenin 11 düzeyi, Şekilde gösterilen diziyle ilgili olarak aşağıda sunulmuştur:



• L0 (önyapısal desen): Öğrenciler fonksiyonel düşünmeden yalnızca sunulan görevin matematiksel olmayan özelliklerini tanımlayabilirler. Örneğin: "İki kişi bir masada oturabilir."

• L1 (özgül yinelemeli desen): Öğrenciler fonksiyonel bir ilişki kurmadan sadece sayıların gidişatına odaklanır. Örneğin: "2, 4, 6, 8, ... "

• L2 (genel özyinelemeli desen): Öğrenciler, genel gidişatı açıklayan özyinelemeli bir desen belirler. Örneğin: "Kişi sayısı her seferinde 2 artar."

• L3 (kovaryasyonel düşünme): İki değişkenin bağlanması. Örneğin: "Her masa eklediğinizde, iki kişi daha eklenebilir"

• L4 (tek örnekleme): Bu seviye, cebirsel yazmanın ilkidir. Öğrenciler fonksiyonel ilişkiyi tanımlamak için tek bir vaka kullanabilirler. Ancak, bu ilişkinin başka örneklerini veya genel bir kuralını sağlayamazlar. Örneğin: "2 x 2 = 4"

• L5 (fonksiyonel-özel): Öğrenciler fonksiyonel bir ilişkiyi tanımlamak için birden fazla somut örnek kullanabilirler. Yine de bu ilişkiyi genelleştiremezler. Örneğin: “1 x 2 = 2, 2 x 2 = 4, 3 x 2 = 6, 4 x 2 = 8, …”

• L6 (fonksiyonel-temel): Öğrenciler fonksiyonel ilişkiyi genel bir şekilde belirleyebilirler. Ancak, iki değişken arasındaki dönüşümü belirlemede hala zorlanırlar. Örneğin: “Çarpı iki”

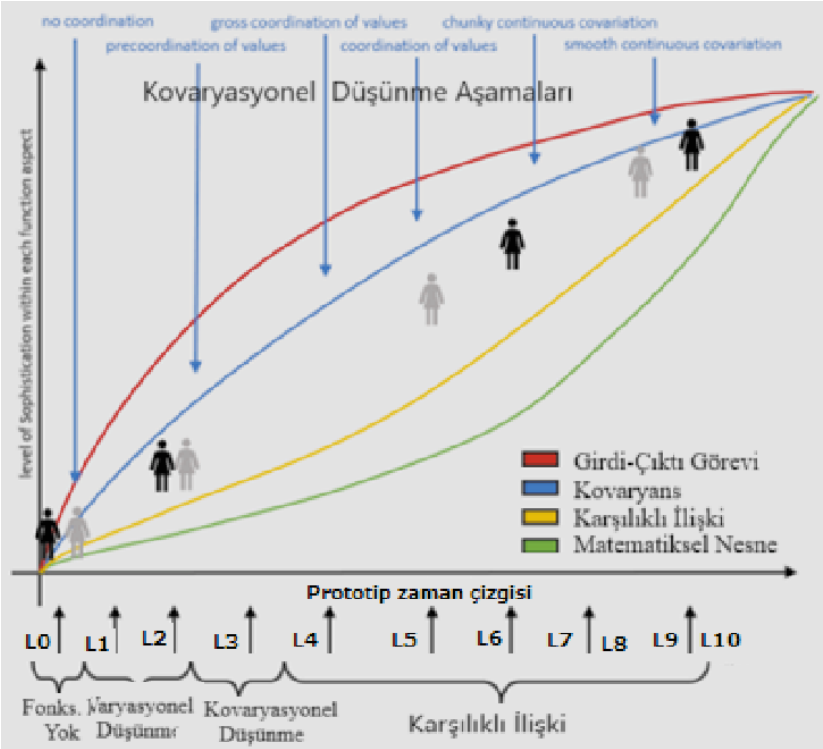
• L7 ve L8 (fonksiyonel-başlangıç): Öğrenciler fonksiyon kuralını genel bir şekilde ancak iki değişkeni açıkça bağlamadan belirleyebilirler. L7'de değişkenleri kullanırlar ve L8'de açıklamaları için kelimeler kullanırlar. Örneğin: L7 → “d x 2” ve L8 → “Masaları 2 ile çarpıyorsunuz.”

• L9 ve L10 (fonksiyonel-yoğunlaştırılmış): Öğrenciler fonksiyonel ilişkiyi iki değişkeni birbirine bağlayarak genel bir şekilde ve açıkça tanımlayabilirler. L9, kuralı değişkenlerde vermeyi ifade ederken, L10 ayrıca sözlü bir ifade içerir. Örneğin: L9 → “p = d x 2” ve L10 → “Masa sayısını 2 ile çarparsanız, oturabilecek kişi sayısını elde edersiniz.”

Deneysel veriler, öğrencilerin belirli bir erken cebir müdahalesi sırasında daha düşük seviyelerden daha yüksek seviyelere doğru bir kayma gösterdiğini göstermektedir: Stephens & ark. (2016), 3. ve 4. sınıflarda L0'dan L8/L9'a bir kayma bildirmektedir- genellikle L2'yi (tekrarlayan desen-özel) ve L5'i (fonksiyonel-özel) ara seviyeler

olarak içerir. Stephens vd (2017), öğrencilerdeki gelişimin yaygın olarak L0, L2, L6, L9, L10 şeklinde ilerlediğini gözlemlemiştir.

Şekil 2, Blanton, Stephens & ark. (2015), Stephens vd (2017) ve Thompson ve Carlson (2017) tarafından geliştirilen çerçeveleri bir araya getiriyor. Üstte belirtilen seviyeler (mavi) kovaryasyonel akıl yürütme için çerçeveyi temsil ediyor (Thompson ve Carlson, 2017). Altta belirtilen seviyeler, fonksiyonel düşüncenin bir bütün olarak olası gelişimsel aşamalarını gösteriyor (Blanton, Stephens & ark., 2015; Stephens & ark., 2017). Bu seviyeler dört aşamada birleştirilebilir: fonksiyonel düşünme yok, varyasyonel düşünme, kovaryasyonel düşünme ve karşılıklı düşünme. Bunları, fonksiyonu matematiksel bir nesne açısından düşünme takip eder. Gri ve siyah simgeler, yukarıda açıklandığı gibi öğrenme yollarını gösterir. İki çerçevenin yanı sıra, Şekil 2, prototipik bir zaman çizelgesi boyunca her bir fonksiyon yönü içindeki karmaşıklık seviyelerini gösterir. Önce girdi-çıktı ataması gelişir, ardından kovaryasyon, yazma ve matematiksel nesne yönleri gelir. Kovaryasyonel ve yazma görünümünün gelişimi, fonksiyonlarla (girdi-çıktı) ve daha yüksek düzeyli aktivitelerle (matematiksel nesne) çok somut ve sezgisel bir şekilde ilgilenmenin arasında bir yerde yer alır (örn. Blanton, Brizuela, & ark., 2015; Pittalis & ark., 2020; Stephens & ark., 2012; Stephens & ark., 2017; Akt. Sproesser, U., 2021).



Şekil 2. Fonksiyonel Düşünmenin Gelişimi

İlköğretimde Fonksiyonel Düşünmenin Gelişimine İlişkin Araştırmalar

Fonksiyon kavramı, fonksiyonel düşünmenin bir sonucu olarak düşünülebilir. Ancak lise matematiğinde ele alınan fonksiyonlar konusuna bakıldığında, öğrencilerde kapsamlı bir şekilde fonksiyonel düşünme becerisini geliştirme noktasında oldukça eksiktir. Gerçek yaşamdaki ve bilimdeki fonksiyonel ilişkiler konularına yer verilmeden sadece matematiksel dünya içinde bağlamsız, anlam oluşturmayan sadece sembolik ifadeler ve fonksiyon grafikleri verilmektedir. Bu bilgilerin bilinmesi şüphesiz

gereklidir ancak oldukça yetersizdir. Dolayısıyla, liseye gelinceye kadarki fonksiyonel düşünmeyi geliştirme etkinlikleriyle elde edilecek kazanımlar, lise müfredatındaki fonksiyonlar konusu için bir ön koşul olmalıdır. Bu aşamada, değişkenler ayrık olandan (genellikle doğal sayılar) sürekli olana (reel sayılar) ilerler ve soyutlama kapasitesinde bir artış gerektirir.

Öğrenciler erken yaşlardan itibaren sayısal ve geometrik örüntüleri tanırken ve bunlarla çalışırken fonksiyonel ilişkilerle karşı karşıya kalırlar. Bu rota boyunca, problemleri çözmek, değişkenler arasındaki ilişkileri fark etmek ve birinin diğerine nasıl bağlı olduğunu anlamak (tıpkı bir arabanın kat ettiği mesafenin, sürüldüğü hızın bir fonksiyonu olması gibi) vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, değişkenlerin değerleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi, fonksiyonel düşünmeyi tanımlama, anlama ve teşvik etme çabasının odak noktasıdır. Çalışmalar, öğrencilerin ortaokulda değişen nicelikler ve örüntüler üzerinde çalışmaya başlamadan önce, fonksiyonel düşünme becerisinin aşamalarını çok daha erken sınıflarda ilkokulda geliştirebildiklerini ortaya koymaktadır (Örn. Blanton & ark. 2007; 2011; 2015, 2019; Blanton ve Kaput 2004; 2005; 2011; Mason 2008; Stephens & ark. 2017; Warren ve Cooper, 2005; Warren & ark. 2006). Anaokulunda öğrenciler değişken kavramını, birinci sınıfta karşılıklı ilişkileri düşünebilmekte, üçüncü sınıfta sembolize edebilmekte (Blanton ve Kaput, 2004), dördüncü sınıfta ise sözel ve sembolik olarak fonksiyonel düşünmeyi geliştirebilmektedir (Warren & ark., 2006).

Blanton & ark. (2015a) tarafından ilkokul 1. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada; fonksiyonel ilişkilere köprü görevi gören problem senaryoları aracılığıyla tipik desenleme etkinlikleri

kullanılmıştır. Öğrencilerden, verilen senaryoya dayalı olarak bir dizi birlikte değişen veri üretmeleri, verileri bir tabloda düzenlemeleri, verilerdeki ilişkileri keşfetmeleri, birlikte değişim kuralını bulmaları, yakın ve uzak fonksiyon değerlerini tahmin etmeleri ve iki nicelik arasındaki ilişkiyi sözel veya değişken gösterimi kullanarak genelleştirmeleri istenir. Bulgular, birinci sınıf öğrencilerinin fonksiyonel ilişkiler hakkında oldukça karmaşık ve genelleştirilmiş şekillerde düşünmeyi öğrenebileceklerini göstermiştir. Araştırma bulguları, uygun koşullar altında fonksiyonel düşünmenin ilkokul öğrencileri arasında beslenebileceğini göstermiştir.

Blanton & ark. (2015b) tarafından bir başka çalışmada, üçüncü sınıfta kapsamlı bir erken cebir etkinliklerinin etkisi incelenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin kovaryans ilişkileri genelleme ve temsil etme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki göstermiştir. Çalışma ayrıca, öğrencilerin desenleri genişletmek veya uzak fonksiyon değerlerini bulmak için fonksiyon kuralı kullandıkça, önceki stratejilerini kullanımlarında bir değişiklik yaratmıştır. Blanton & ark. (2019) ve Stephens & ark. (2017) tarafından yapılan boylamsal deneysel çalışmalarda, öğrencilerin 3. sınıftan 5. sınıfa kadar çeşitli tipteki fonksiyonel ilişkilerle başa çıkma konusundaki gelişimi incelenmiştir. 3. sınıfta öğrenciler doğrusal ilişkileri incelemiş, 4. sınıfta büyüyen geometrik bir desen kullanarak ikinci dereceden ilişkilere ve 5. sınıfta da üstel ilişkilere geçmişlerdir. Bu eylem araştırması sırasında ve sonrasında, deney grubundaki öğrenciler, 3. sınıftan 5. sınıfa kadar her zaman noktasında değişken gösterim kullanarak veya sözlü olarak fonksiyonel bir ilişkiyi genelleştirme konusunda kontrol grubundaki öğrencilere göre

önemli ölçüde daha fazla yetenekli olmuştur. Diğer taraftan; bulgular, 5. sınıf öğrencilerinin, aritmetik bir özelliği veya değişen bir niceliği sembolik olarak temsil etmeye kıyasla fonksiyonel ilişkileri sembolik olarak temsil etmede daha fazla zorlukla karşılaştığını göstermiştir. Bu zorluk, görevin karmaşıklığına (kuadratik ve üstel) ve düzenli müfredattan sapmasına atfedilmiştir. Çalışma süresince, öğrencilerin yanıtları 1. aşamadan (örüntüyü sürdürebilme), 3. aşamaya (fonksiyonun kuralını yazma) doğru ilerlemiştir. 1 yıl sonra yapılan kontrolde, deney grubu öğrencilerinin araştırma sürecinde elde ettikleri kazanımlarında önemli bir düşüş gözlenmiş ancak yine de kontrol grubu öğrencilerine göre bu becerilerindeki avantajın devam ettiği belirlenmiştir. Bunun nedenin, tekrar/pekiştirme yapılmaması olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla fonksiyonel düşünmeye yönelik etkinliklerin sürekli bir K-12 müfredat dizisi olarak ele alınması gerektiği önerilmiştir. Çalışmanın genel sonuçları, üst düzey ilkokul öğrencilerinin geleneksel olarak ortaokul sonunda özellikle lisede gösterilen fonksiyonel ilişkilerin soyut yönleriyle ilgilenebildiklerini göstermiştir. Dolayısıyla bulgular, fonksiyonel düşünceye kapsamlı bir yaklaşımın uygulanabilirliğini vurgulamaktadır.

Ferrara ve Sinclair (2016) tarafından, 2. ve 3. sınıf öğrencilerini erken cebire alıştırmak için yapılan çalışmada, örüntü genelleme etkinlikleri gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin fonksiyonel muhakemelerinin geliştiği belirlenmiştir. Warren & ark. (2006) tarafından 9 yaşındaki öğrencilerle yapılan çalışmada, girdi-çıktı durumlarını tablolaştırma etkinlikleriyle, fonksiyonel ilişkiye ilişkin zihinsel imajinasyon oluşturmaya odaklanılmıştır. Sonuçta, öğrencilerin fonksiyonel düşünme ve düşüncelerini sözel ve

sembolik olarak yazabilme becerilerinde gelişim sağlanmıştır. Warren ve Cooper (2008) tarafından 8 yaşındaki öğrencilerle yapılan çalışmada, öğrencilerin konum numarası ile örüntüdeki eleman arasındaki ilişkiyi düşünebildikleri ve soyut şekilde ifade edebildikleri görülmüştür. Tanışlı (2011) tarafından 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, doğrusal fonksiyon tablolarıyla çalışmanın, öğrencilerin kovaryasyon üzerine düşünebildikleri ve genelleme yapabildikleri görülmüştür. Akın (2020) tarafından yapılan çalışmada; gerçek yaşam durumlarının fonksiyonel ilişki açısından incelenmesinin öğrencilerin fonksiyonel düşünme becerilerini artırdığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan; deney öncesi öğrenciler verilen örüntüyü sürdürerek bilinmeyen öğeyi bulmaya çalışırken daha sonra kovaryasyonel ilişkileri tanımlama ve kelime ve değişkenlerle fonksiyon kuralını ifade etme girişimlerinin arttığı görülmüştür. Öztürk & ark. (2020) erken cebir yaklaşımının üçüncü sınıf öğrencilerinin fonksiyonel düşünme becerilerini artırdığını; öğrencilerin fonksiyonel ilişkileri genelleştirme ve temsil etmede daha ileri stratejiler kullanmalarını sağladığını ve ayrıca harfleri değişken olarak kullanabildiklerini belirlemiştir.

İlköğretimde Fonksiyonel Düşünmenin Gelişimine İlişkin Didaktik Öneriler

Fonksiyonel düşünme öğrenme ortamları için tasarım ilkeleri açısından; sorgulamaya dayalı öğretim ve öğrenme yaklaşımı benimsenmelidir. Böylece, öğretmenler açık sorular sorarak, öğrencilerin katılmasına, keşfetmesine, açıklamasına, genişletmesine ve değerlendirmesine izin verirler. Ayrıca, öğrencilerin fonksiyonel düşünceyi geliştirmeleri için somut öğrenme ortamlarından yararlanılmalıdır (somutlaştırma). Bunun

için, fonksiyonel düşüncenin hangi yönlerinin eylem-algı deneyimleri aracılığıyla ortaya çıkarılabileceğini, öğrencilerin hangi aktiviteleri ve hangi eylemleri üstlendiğini açıkça belirtmek önemlidir. Manipülatifler, dijital araçlar, gerçek yaşam bağlamları kullanılarak öğrencilerin çeşitli fonksiyon temsillerini ve aralarındaki arasındaki dinamik bağlantıları anlamlandırmaları sağlanmalıdır. Bu etkinlikler, öğrencilerin keşif yoluyla soyut matematiksel fikirleri somutlaştırmasına yardımcı olmalıdır. Fonksiyon öğrenme sınıflarında sıkça kullanılan dijital teknoloji türleri arasında bilgisayar destekli öğretim (CAI), dinamik geometri yazılımı (DGS), bilgisayar cebir sistemi (CAS) yer alır. DGS, geometrik şekillerin ve fonksiyon grafiklerinin kolayca oluşturulabileceği, işlenebileceği (örneğin, dinamik sürükleme) ve ölçülebileceği bir ortam sağlayarak çeşitli fonksiyonel paradigmaların tasarlanması, öğretilmesi ve öğrenilmesi için tüm çalışmalar arasında oldukça popülerdir.

Ursini ve Trigueros (2001), değişkenlerin fonksiyonel ilişkilerinin öğrencilerin üzerinde çalışması gereken bir dizi beceriyi içerdiğini belirtmiştir. Örneğin:

Kullanılan gösterimden bağımsız olarak ilgili değişkenler arasındaki ilişkiyi tanıma

Bağımsız değişkenin değeri verildiğinde bağımlı değişkenin değerini belirleme (ve tersini)

Bir ilişkide yer alan değişkenlerdeki ortak değişimi, kullanılan gösterimden bağımsız olarak tanıma

Bir değişkendeki değişim aralığı verildiğinde, diğer değişkendeki değişim aralığını belirleme

Bir problemin verilerinin analizine dayalı fonksiyonel ilişkiyi sembolize etme

Rolfes vd (2022) tarafından 6. sınıfta yürütülen çalışmada, tek ve çok temsilli öğrenme ortamlarının kullanılmasının, fonksiyonel düşüncenin kovaryasyonel yönünün gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular, çok temsilli öğrenmenin nitel fonksiyonel düşünce edinmede avantajlar sağladığını göstermiştir. Nitel fonksiyonel düşünme, nicel verilere dayanmadan, grafiklerin şekline göre ilgili ölçümlerin kovaryasyonunu yorumlama yeteneğini içermektedir. Nicel fonksiyonel düşünme açısından çalışma hem grafiklerle hem de tablolarla öğrenmenin, yalnızca grafiklerle öğrenmekten daha yüksek öğrenme kazanımlarına yol açmadığını da göstermiştir. Ayrıca, grafiklerin sayısal verileri ve incelenen ilişkinin görsel bir izlenimini birleştirerek daha zengin bir temsil sunduğu için grafiklerin tablolara göre üstünlüğüne dair de kanıt sağlamıştır. Diğer taraftan, grafiklerin erken kullanımı, ilgili niceliklerin aynı anda nasıl değiştiğini görsel olarak tasvir ederek bir kovaryasyon perspektifinin geliştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Carlson & ark., 2002).

Giderek artan sayıda çalışma, dijital araçların öğrencilerin fonksiyonel düşünmesini nasıl geliştirebileceğine ve bu tür yaklaşımların etkisinin daha geleneksel öğretim yöntemleriyle nasıl karşılaştırıldığına odaklanmaktadır. Örneğin, Lichti ve Roth (2018), altıncı sınıf öğrencilerinin fonksiyonel düşünmesini, uygulamalı materyal veya bilgisayar tabanlı simülasyonlar kullanarak bir öğrenme ortamında karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonuçları, fonksiyonel düşünmenin uygulamalı materyalden ziyade simülasyonlar kullanılarak daha iyi geliştirilebileceğini göstermiştir.

Altıncı sınıf öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada, çevrimiçi bir oyunun birlikte değişen niceliklerle ilgili problemleri çözme üzerindeki etkisi incelenmiştir (Kolovou & ark., 2013). Çalışma, ön test performansı, matematiksel yetenek ve cinsiyet kontrol edildikten sonra bile, iki niceliğin nasıl birlikte değiştiğini anlamada müdahalenin son test üzerinde önemli bir olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Şekil ve sayı örüntüleriyle çalışmak fonksiyonel düşünme becerisinin gelişimini destekler. Geometrik büyüme kalıplarını görselleştirme ve genelleme sorularına ve sayı dizilerine yönelik fonksiyonel ilişki sorularına yer verilmelidir. Bu tür etkinlikler, ilkokul öğrencilerinin cebire geçiş süreci için de gereklidir. Bu süreçte öğrencilerden örüntüdeki sonraki öğeyi bulmaları, örüntünün kuralını sözlü veya cebirsel olarak ifade etmeleri ve uzak öğelerinin ne olacağını genelleme yaptıkları kural sayesinde bulmaları istenir. Karelerden veya çubuklardan oluşan geometrik bir deseni incelerken, öğrencilerin hem mekansal hem de sayısal bir yapıyı gözlemlemeleri ve ikisi arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurmaları beklenir (Radford, 2011). Fonksiyonel düşünceyi geliştirmek için örüntüler konusu etkinlikleri yapmak gereklidir ancak yeterli değildir. Öğrencilerin fonksiyonel ilişkilerle daha kapsamlı ilgilenmeleri sağlanmalıdır.

İlkokul ve ortaokulda, öğrencilerin öncelikle girdi-çıktı, kovaryasyon ve ilişkinin kuralını yazma yaklaşımları aracılığıyla fonksiyonlarla ilgilenmeleri beklenir (Eisenberg, 1992). Literatür kapsamında; ilkokuldan itibaren kovaryasyonel akıl yürütmeyi geliştirme kapsamında yapılacaklar, aşağıdaki etkinlikleri kapsar:

Doğrusal fonksiyonları ve oranları keşfetme

İlişki, korelasyon ve dağılım grafiklerini inceleme,

Değer çiftlerini çizme ve karşılaştırma

Matematiksel modelleme etkinlikleri

Örüntülerin kuralını bulma

Fonksiyonel düşünme konusundaki hata ve kavram yanılgılarını inceleme

Bilindik gerçek yaşam bağlamlarını kullanmak (gerçek verilerle)

Bilgisayar yazılımları kullanmak

Manipülatifler kullanmak

Çoklu temsilleri kullanmak

Ayrıca diğer önemli bir nokta da fonksiyonel öğrenmeyi geliştirmek için matematiksel modelleme etkinlikleri yapılmalıdır. Matematiksel modelleme problemleri, ilkokulda sadece durumdaki etkileyen ve etkilenen faktörleri öğrenmeleri için ve etkileyen faktördeki değişimin etkilenen faktörde nasıl değişimler yarattığını deneyimlemeleri için verilirken, ortaokul ve lisede aşamalı olarak ilişkinin sembolik olarak da ifade edilmesi aşamasına yer verilmelidir. Bir aracın katettiği yol miktarı, hızı ve geçen zaman değişkenleri arasındaki ilişkinin anlaşılması ve matematiksel olarak bu düzenin ortaya konması fonksiyonel bir düşünmedir. Benzer olarak bir silindir şişedeki suyun yüksekliği ile su miktarı arasındaki ilişkinin de incelenmesi fonksiyonel bir ilişkidir. Bu kapsamda enaz maliyet, teorik veya deneysel olarak iki değişken arası ilişkinin bulunması, kar eldetmenin koşulları gibi matematiksel modelleme

etkinlik kategorilerine ilişkin çok sayıda örnekler ortaokuldan itibaren uygulanabilir (Ural, 2018).

Araştrmalar öğrencilerin fonksiyonel düşünmede yaşadıkları zorlukları ortaya koymaktadır (Bush ve Karp, 2013; Huntley & ark. 2007; Jupri ve Drijvers, 2014; Knuth, 2000; Wijaya & ark. 2014). Zorluklar genel olarak; fonksiyonel ilişkiyi genellemede, genelleştirilmiş ifade kullanmakta, fonksiyonel ilişkilerin farklı temsil biçimlerinin soyut yapısının anlaşılması, sembol manipülasyonunu, temsil biçimleri arasında ve matematik ile gerçek dünya bağlamları arasında geçiş yapılabilmesi noktasında ortaya çıkmaktadır (Bush & Karp, 2013; English & Warren, 1995; Kieran, 1992; Jupri & Drijvers, 2014; Huntley & ark. 2007; Lannin, 2005; Mason, 1996; Michelsen, 2006; Sproesser & ark., 2022). Diğer taraftan; öğrenciler fonksiyonel ilişkiler içeren görevlerle uğraşırken, değişen nicelikler arasındaki ilişkiler yerine, genellikle başlangıçta bağımlı değişkendeki tekrarlayan örüntülere odaklanmaktadır (Carraher & ark., 2008; Lannin & ark., 2006; Warren ve Cooper, 2008). Stacey ve McGregor (1997), öğrencilerin iki değişken arasındaki kuralı bulma çabasına girmemelerinin nedeni olarak, daha kolay algılayabildikleri şekilde bir dizideki bir sonraki sayıyı hesaplamak için sayısal kurallar aramaya çalıştıklarını ileri sürmüştür. Pinto ve Canadas (2021), üç ve beşinci sınıf öğrencilerinin $y = 2x + 6$ genelleştirmesini yapabilmeleri için alt sorular vererek yanıtlarını incelemiştir. 3. sınıf öğrencileri aritmetik hesaplamaların ayrıntılarına daha fazla odaklanırken, 5. sınıf öğrencileri ise değişkenler arasındaki ilişkilere odaklanma eğiliminde olmuştur.

Kaynakça

Akın, G. (2020). The effects of a functional thinking intervention on fifth grade students' functional thinking skills (Unpublished Master's Thesis), Middle East Technical University, Ankara.

Blanton, M., Schifter, D., Inge, V., Lofgren, P., Willis, C., Davis, F., & Confrey, J. (2007). In V. J. Katz (Ed.), Early algebra, algebra, Gateway to a technological future (pp. 7–14). Washington, DC: Mathematical Association of America.

Blanton, M. L., Levi, L., Crites, T., & Dougherty, B. J. (2011). Developing essential understandings of algebraic thinking, Grades 3-5. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics.

Blanton, M. L., & Kaput, J. J. (2004). Elementary grades students' capacity for functional thinking. *International Group For The Psychology of Mathematics Education.*

Blanton, M. & Kaput, J. J. (2005). Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. *J. Res. Math. Educ. 36*

Blanton, M. L., & Kaput, J. J. (2011). Functional thinking as a route into algebra in the elementary grades. *Zdm International Journal on Mathematics Education, 37*(1)

Blanton, M., Stephens, A., Knuth, E., Gardiner, A. M., Isler, I., & Kim, J. (2015). The development of children's algebraic thinking: The impact of a comprehensive early algebra intervention in third grade. *Journal for Research in Mathematics Education, 46*(1)

Blanton, M., Brizuela, B. M., Gardiner, A. M., Sawrey, K., & Newman-Owens, A. (2015). A learning trajectory in 6-year-olds'

thinking about generalizing functional relationships. *Journal For Research In Mathematics Education, 46*(5)

Blanton, M., Işler-Baykal, I., Stroud, R., Stephens, A., Knuth, E., & Gardiner, A. M. (2019). Growth in children's understanding of generalizing and representing mathematical structure and relationships. *Educational Studies in Mathematics, 102*

Bush, S. B., & Karp, K. S. (2013). Prerequisite algebra skills and associated misconceptions of middle grade students: A review. *Journal of Mathematical Behavior, 32*(3)

Cañadas, M. C., Brizuela, B. M., & Blanton, M. (2016). Second graders articulating ideas about linear functional relationships. *Journal Of Mathematical Behavior, 41*

Carlson, M., Jacobs, S., Coe, E., Larsen, S., & Hsu, E. (2002). Applying covariational reasoning while modeling dynamic events-A framework and a study. *Journal for Research in Mathematics Education, 33*(5)

Carraher, D. W., Martinez, M. V., & Schliemann, A. D. (2008). Early algebra and mathematical generalization. *ZDM, 40*(1)

Eisenberg, T. (1992). On the development of a sense for functions. In E. Dubinsky & G. Harel (Eds.), The concept of function: Aspects of epistemology and pedagogy (pp. 153–174). Mathematical Association of America.

English, L. D., & Warren, E. A. (1995). General reasoning processes and elementary algebraic understanding: Implications for initial instruction. *Focus on Learning Problems in Mathematics, 17*(4)

Ferrara, F., & Sinclair, N. (2016). An early algebra approach to pattern generalizing: Actualising the virtual through words, gestures and toilet paper. *Educational Studies in Mathematics, 92*(1)

Huntley, M. A., Marcus, R., Kahan, J., & Miller, J. L. (2007). Investigating high-school students' reasoning strategies when they solve linear equations. *Journal of Mathematical Behavior, 26*(2)

İşler Baykal, I., Öztürk Tavşan, N., Güzeller, G., Saygılı, İ. (2023). The effects of an early algebra intervention on third-grade students' algebraic thinking skills. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52*(3)

Jupri, A., & Drijvers, P. (2014). Difficulties in initial algebra learning in Indonesia. *Mathematics Education Research Journal, 26*(4)

Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D. A. Grouws (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning

Knuth, E. J. (2000). Student understanding of the cartesian connection: an exploratory study. *Journal for Research in Mathematics Education, 31*(4)

Kolovou, A., Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Koller, O. (2013). An intervention including an online game to improve grade 6 students' performance in early algebra. *Journal for Research in Mathematics Education, 44*(3)

Lannin, J. K. (2005). Generalization and justification: The challenge of introducing algebraic reason-ing through patterning. *Mathematical Thinking and Learning, 7*

Lannin, J. K., Barker, D. D., & Townsend, B. E. (2006). Recursive and explicit rules: How can we build student algebraic understanding? *The Journal of Mathematical Behavior, 25*(4)

Lichti, M., & Roth, J. (2018). How to foster functional thinking in learning environments using computer-based simulations or real materials. *Journal For Stem Education Research, 1(1–2)*

Martins, R., Viseu, F., & Rocha, H. (2023). Functional thinking: a study with 10th-grade students. *Education Sciences, 13*(4)

Mason, J. (1996). Expressing generality and roots of algebra. *Approaches to Algebra*

Mason, J. (2008). Making use of children's powers to produce algebraic thinking. In J. J. Kaput, D. W. Carraher & M. L. Blanton (Eds.), Algebra in the early grades (pp. 57–94). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Michelsen, C. (2006). Functions: a modelling tool in mathematics and science. *ZDM Mathematics Education, 38*

NCTM (2002). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA, USA: National Council of Teachers of Mathematics

Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D., & Christou, C. (2020). Young students' functional thinking modes: the relation between recursive patterning, covariational thinking, and correspondence relations. *Journal For Research In Mathematics Education, 51*(5)

Radford, L. (2011). Embodiment, perception and symbols in the development of early algebraic thinking. In B. Ubuz (Ed.), Proceedings of the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (vol. 4, pp. 17–24).

Ratnasari, G. I., Widjajanti, D. B., & Andayani, S. (2023). Functional thinking in mathematics learning: what and how to measure it? *Indonesian Journal of Educational Research and Review, 6*(3)

Rolfes, T., Roth, J., & Schnotz, W. (2022). Mono- and multi-representational learning of the covariational aspect of functional thinking. *Journal For Stem Education Research, 5*(1)

Sfard, A. (1991). On the dual nature of mathematical conceptions: Reflections on processes and objects as different sides of the same coin. *Educational Studies in Mathematics, 22*(1)

Sproesser, U. (2021). Vision document on functional thinking (Version 2.0). Ludwigsburg University of Education

Sproesser, U., Vogel, M., Dörfler, T., & Eichler, A. (2022). Changing between representations of elementary functions: Students' competencies and differences with a specific perspective on school track and gender. *International Journal of Stem Education, 9*(1)

Stacey, K., & MacGregor, M. (1997). Building foundations for algebra. *Mathematics Teaching in the Middle School, 2*

Stephens, A. C., Fonger, N., Strachota, S., Isler, I., Blanton, M., Knuth, E., & Murphy Gardiner, A. (2017). A learning progression for elementary students' functional thinking. *Mathematical Thinking and Learning, 19*(3)

Tanışlı, D. (2011). Functional thinking ways in relation to linear function tables of elementary school students. *The Journal of Mathematical Behavior, 30*(3)

Thompson, P. W., & Carlson, M. P. (2017). Variation, covariation. *Compendium for Research in Mathematics Education*

Ural, A. (2018). Matematiksel modelleme eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ursini, S. & Trigueros, M. (2001). A model for the uses of variable in elementary algebra. In Proceedings of the 25th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Utrecht, The Netherlands, 12–17 July 2001; Van den Heuvel-Panhuizen, M., Ed.; Utrecht University: Utrecht, The Netherlands.

Warren, E., & Cooper, T. O. M. (2005). Introducing functional thinking in year 2: a case study of early algebra teaching. *Contemporary Issues in Early Childhood, 6*(2)

Warren, E. A., Cooper, T. J., & Lamb, J. T. (2006). Investigating functional thinking in the elementary classroom: Foundations of early algebraic reasoning. *The Journal of Mathematical Behavior, 25*(3)

Warren, E., A. & Cooper, T. J. (2008). Generalising the pattern rule for visual growth patterns: Actions that support 8 year olds' thinking. *Educational Studies in Mathematics, 67*(2)

Wijaya, A., Heuvel-panhuizen, M. Van Den, Doorman, M., & Robitzch, A. (2014). Difficulties in solving context-based PISA mathematics tasks: An analysis of students' errors. *The Mathematics Enthusiast, 11*(3)

BÖLÜM II

Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Kullanım Durumlarının İncelenmesi

Anıl Doğukan SARIALAİ[1]
Tuğba YANPAR[2]

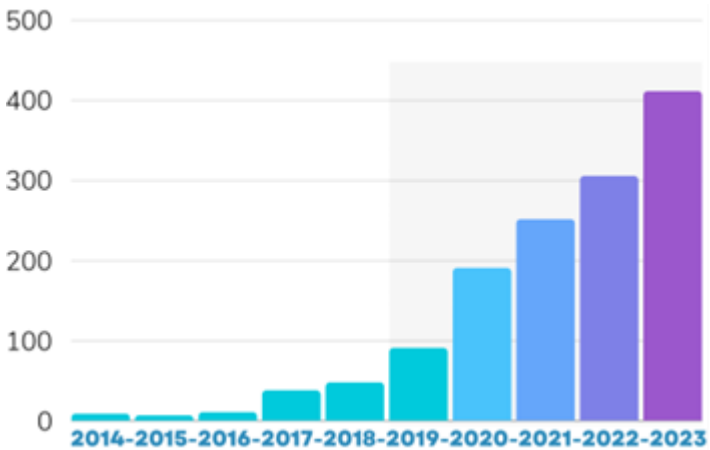
1. Giriş

Yapay zekâ (YZ), bilgisayar sistemlerinin insan benzeri zekâ işlevlerini yerine getirebilmesi amacıyla geliştirilen teknolojiler bütünüdür. 1950 yılında Alan Turing'in "Makineler düşünebilir mi?" sorusuyla başlayan yapay zekâ çalışmaları, tarih boyunca büyük bir hızla ilerlemiştir. İlk olarak basit oyunlar ve mantık problemleri çözmek için kullanılan yapay zekâ, günümüzde çok daha karmaşık ve çeşitli alanlarda kullanılabilir hale gelmiştir. 1960'larda başlayan yapay zekâ araştırmaları, ilk dönemlerde sınırlı hesaplama gücü ve

[1] Arş. Gör., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mersin/Türkiye, Orcid: 0000-0002-0496-9404
[2] Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mersin/Türkiye, Orcid: 0000-0002-0800-4802

veri eksikliği nedeniyle yavaş ilerlese de 1990'ların sonunda ve 2000'li yıllarda, bilgisayar işlemci gücünün ve veri miktarının artmasıyla birlikte, yapay zekâ uygulamaları da büyük bir ivme kazanmıştır (Chen, Chen & Lin, 2020). Günümüzde, derin öğrenme algoritmaları ve büyük verilere erişimi sayesinde yapay zekâ, sağlık, finans, otomotiv, eğitim ve daha birçok alanda devrim niteliğinde yenilikler sunmaktadır. (Boulay, 2016)

Yapay zekanın bu denli hızlı ilerleyişi bilimsel araştırmalara da yansımıştır. Google Scholar üzerinde yıllar bazında filtreleme yapılarak "Yapay Zekâ" şeklinde arama yapıldığında aşağıdaki grafik ortaya çıkmıştır.



Grafik 1: Yapay zeka hakkındaki makale sayıları

Kaynak: Google Scholar

Grafiği incelediğimizde araştırmacılar arasında yapay zekanın popülerliğinin son yıllarda dikkat çekici bir şekilde arttığı görülebilir.

Türkiye'de yapay zekânın (YZ) günlük hayatta kullanımı üzerine yapılan çeşitli akademik araştırmalar, bu teknolojinin eğitim, sağlık, güvenlik, kriz yönetimi ve finans gibi birçok alandaki etkilerini ve uygulamalarını incelemektedir. Eğitimde, yapay zekâ destekli kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun içerikler sunarak daha etkili eğitim deneyimleri sağlamaktadır (Arslan, 2020). Sağlık sektöründe YZ, tıbbi verileri analiz ederek daha hızlı ve doğru teşhisler yapılmasını sağlamakta, kişiselleştirilmiş tedavi planları oluşturarak hasta bakımını iyileştirmektedir (Özdemir & Bilgin, 2021). Ayrıca, kriz ve afet yönetimi alanında yapılan araştırmalar, yapay zekânın kriz durumlarında hızlı ve etkili müdahaleler yapılmasını sağlayan karar destek sistemleri olarak önemli rol oynadığını göstermektedir (Partigöç, 2022; Karaca, 2023). Yapay zekâ ayrıca finansal analizler, müşteri hizmetleri ve lojistik gibi sektörlerde büyük veri analizi sayesinde piyasa trendlerini tahmin etme ve yatırım stratejilerini optimize etme gibi işlevlerle yaygın olarak kullanılmaktadır (Arslan, 2020). Bu çalışmalar, yapay zekânın Türkiye'de ve dünyada farklı alanlarda sunduğu yenilikleri ve bu teknolojinin sürekli gelişiminin yaşam kalitemizi artırmaya devam edeceğini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Tüm bu gelişmeler arasında eğitim sektörü de bu yeniliklerden fazlasıyla etkilenmiş ve yapay zekânın sunduğu imkânlarla yeniden şekillenmeye başlamıştır. Yapay zekanın eğitim-öğretimde kullanımı son yıllarda önemli ölçüde artmıştır. Öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına göre uyarlanmış eğitim materyalleri sunma (Tapalova, Zhiyenbayeva, & Gura, 2022), otomatik değerlendirme sistemleri (Hu, 2021), dil öğrenme uygulamaları (Sun, Anbarasan,

& Kumar, 2020) ve sanal sınıflar (Liang, 2022) gibi çeşitli uygulamalar, yapay zekanın eğitimdeki potansiyelini göstermektedir. Bu gelişmeler, öğretmen adaylarının da yapay zekâ teknolojilerini anlamaları ve etkili bir şekilde kullanmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adayları, geleceğin eğitimcileri olarak, yapay zekanın sunduğu imkanları sınıf ortamına entegre etme ve öğrencilerin bu teknolojileri etkin bir şekilde kullanmalarını sağlama konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yapay zekaya yönelik algıları ve bu teknolojiyi kullanma deneyimleri, eğitimde yapay zekâ entegrasyonunun başarısı için kritik öneme sahiptir. Araştırmada öğretmen adaylarının çalışma grubu olarak seçilmesinin temel nedeni bu sebebe dayanmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, lisans eğitimini sürdüren öğretmen adaylarının günümüzde artık hayatımızın her alanında bulunan yapay zekanın kullanımına yönelik tecrübelerine dayalı görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının yapay zekâya dair algılarını ve bu teknolojiyi nasıl kullandıklarını ortaya koyarken, aynı zamanda yapay zekânın eğitimdeki potansiyel kullanım alanlarını ve sınırlılıklarını da aydınlatmayı amaçlamaktadır. Bu temel amaçlar çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının yapay zekaya yönelik algıları nasıldır?

2. Öğretmen adaylarının yapay zekâ kullanımına ilişkin deneyimleri nasıldır?

3. Öğretmen adaylarına göre yapay zekanın sınırlılıkları ve bunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

2. Yöntem ve Desen

Bu çalışma temel nitel araştırma yöntemine göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya çıkarılmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Baltacı, 2019). Nitel araştırmaların en yaygın biçimi olan temel nitel araştırma, insanların tecrübelerini nasıl anlamlandırdıklarını kavramayı amaçlar (Merriam, 2009). Yapay zekâ birçok yönü ile tartışılan ve hala birçok farklı görüşün belirtilebildiği bir kavram olduğu için katılımcıların tecrübelerini betimlemek adına temel nitel araştırma tercih edilmiştir. Bu yöntem, öğretmen adaylarının yapay zekâ ile ilgili derinlemesine görüş ve deneyimlerini anlamak için uygun bir zemin sunmaktadır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Balıkesir Üniversitesinde lisans eğitimini sürdüren farklı branşlardan yedi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin olduğu düşünülen durumların seçilmesi ve derinlemesine araştırılmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme; örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada katılımcıların lisans eğitimlerini halihazırda sürdürüyor olmaları ve yapay zekâ uygulamalarını kullanmaları örneklem seçimi için ölçüt olmuştur. Araştırmada yapay zekâ destekli uygulamaları günlük hayatının çeşitli noktalarında kullanmış olan öğretmen adaylarına

ulaşılmıştır. Sürekli gelişen ve ilerleyen günümüz teknolojilerine ve yapay zekâ odaklı uygulamalara yaş grubu olarak daha aşina olmaları sebebiyle lisans eğitimini sürdüren öğretmen adayları tercih edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu yarı yapılandırılmış şekilde uygulanmıştır. Görüşme yöntemi, katılımcılara belirli bir konu hakkında derinlemesine sorular yönelterek, cevap yeterli bulunmadığında veya açıkça belirtilmediğinde ise yeniden sorarak konuyu daha net hale getirdiğinden araştırmacılar tarafından avantajlı bulunan bir yöntemdir (Çepni, 2009). Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeler, testlerdeki ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırmaktadır ve araştırmacılara esneklik sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Ek olarak nitel araştırmaların doğasına uygun olarak da bu araştırmada en uygun veri toplama yönteminin görüşme olacağı kanaatine varılmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla katılımcılara yöneltilen sorular aşağıdaki gibidir:

2.2.1. Görüşme Soruları

Tecrübelerinize dayanarak yapay zekâ kavramını nasıl tanımlıyorsunuz?

Yapay zekayı günlük hayatınızın hangi alanlarında, hangi amaçlar için kullanıyorsunuz?

Yapay zekanın kullanışlılığı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Yapay zekâ hayatınızda hangi olumlu değişikliklere sebep oldu?

Yapay zekâ hayatınızda hangi olumsuz değişikliklere sebep oldu?

Sizce yapay zekanın eğitim-öğretimdeki rolü nedir?

Sizce yapay zekâ uygulamalarının eksik yönleri nelerdir? Bu yönler nasıl geliştirilebilir? Önerileriniz nelerdir?

Görüşme formunun uygunluğu konusunda üç uzmanın görüşü alınmıştır. Bu uzmanlardan birisini eğitim programları bilim dalında doktora öğrencisi oluştururken diğeri ikisini ise eğitim programları ve öğretimi alanında öğretim üyesi olarak görev yapan uzmanlar oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmada nitel verileri toplamak amacıyla; görüşme formu 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Balıkesir Üniversitesinde lisans eğitimini sürdüren farklı branşlardaki altı öğretmen adayına uygun oldukları bir zaman diliminde uygulanmıştır. Görüşmeden önce öğretmen adaylarına görüşme formu ve soruların yanıtlanmasında dikkat edilecek hususlar hakkında bilgi verilmiştir.

Görüşme formu, Discord isimli platformda online ve görüntülü arama şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, her bir öğretmen adayı ile yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler videolu ve sesli kayıt altına alınmıştır. Ardından yapay zekâ kullanılarak görüşmelere verilen cevaplar metne dönüştürülmüş ve araştırmacı tarafından birçok kez detaylıca kontrol edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşme formları yorumlanırken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi, iletişim içeriğinin bilimsel olarak incelenmesi olarak tanımlanmaktadır. Mesajların içerdiği

anlamlar, bağlamlar ve niyetlerden hareketle içeriğin incelenmesi olarak da tanımlanabilir. (Prasad, 2008). İçerik analizindeki amaç; elde edilen verilerin düzenlenmesi ve daha sonra sınıflandırılıp karşılaştırılması ve verilerden teorik sonuçların elde edilmesidir (Stemler, 2001).

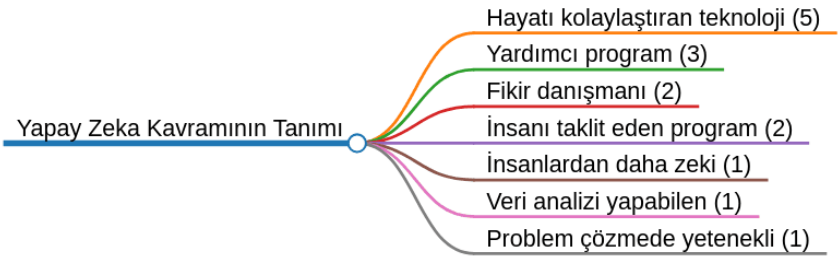
Katılımcıların görüşme sorularına verdiği cevaplar ChatGPT, Gemini ve Copilot isimli yapay zekâ uygulamaları kullanılarak sesli kayıtlardan yazıya aktarılmış ve araştırmacı tarafından ses kayıtları birçok kez dinlenerek tek tek doğruluğu incelenmiş ve sonrasında kodlanmıştır. Kodlama esnasında da ChatGPT'den yardım alınmış ve ortaya çıkan kodlar araştırmacı tarafından titizlikle kontrol edilmiş, gerektiğinde yeniden düzenlenmiş ve iyileştirilmiştir. Kodlanan veriler yine hem araştırmacı hem de yapay zekâ uygulamaları ile birçok kez kontrol edilmiş ve ortaya çıkan kodlar birbirleriyle ilişkilendirilip bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen temalara ait en çok tekrarlanan kodlar açıklanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bazılarının görüşleri sayılarla (K1, K2, …) düzenlenerek doğrudan alıntılar şeklinde bulgular bölümünde yer verilmiştir. Araştırmada en çok tekrarlanan kodlar açıklanıp yorumlanmıştır. Bulguların yazımında ChatGPT4o yapay zekâ uygulamasından yardım alınmış ve bulgular grafikler halinde sunulmuştur. Araştırmanın güvenirliliğini artırmak için elde edilen veriler, bulgular kısmında verilen doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3. Bulgular

Araştırma bulguları ana problem altında belirtilen alt problemlere uygun olarak analiz edilmiş ve sunulmuştur.

3.1. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekaya Yönelik Algıları Nasıldır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmen adaylarının yapay zekaya yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda katılımcılara görüşme sürecinde "Tecrübelerinize dayanarak yapay zekâ kavramını nasıl tanımlıyorsunuz?" sorusu sorulmuş ve gelen cevaplar doğrultusunda "Yapay Zekâ Kavramının Tanımı" teması altında aşağıdaki kodlara ulaşılmıştır. Kodların yanındaki rakamlar frekans değerlerini temsil etmektedir.



Şekil 1: Öğretmen adaylarının yapay zeka tanımları

Şekil 1 incelediğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (f=5) yapay zekâ kavramını "hayatı kolaylaştıran teknoloji" olarak tanımladıkları görülmektedir. Veriler incelendiğinde, yapay zekâ için, yardımcı program (f=3), fikir danışmanı (f=2) ve insanı taklit eden program (f=2) gibi tanımlar da öne çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bazılarının yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

K1: *"Bence yapay zekâ, insanın hayatını aşırı derecede kolaylaştıran, daha önce hiç görülmemiş yepyeni bir teknoloji. Ben ödevlerimde takıldığım yerlerde sürekli ChatGPT'ye başvuruyorum. Bu açıdan benim için gerçekten çok yardımcı bir uygulama."*

K3: "*Yapay zekayı çoğunlukla yardımcı asistan olarak kullanıyorum. Daha önceleri Google'a yazıp arattığım birçok şeyi artık ChatGPT üzerinde kendi betimlemelerimle arıyorum ve bunun inanılmaz bir şekilde hayatımı kolaylaştırdığını söyleyebilirim.*"

3.2. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Deneyimleri Nasıldır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmen adaylarının yapay zekâ kullanımına ilişkin deneyimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda katılımcılara görüşme sürecinde sırasıyla;

Yapay zekayı günlük hayatınızın hangi alanlarında ve hangi amaçlar için kullanıyorsunuz?

Yapay zekanın kullanışlılığı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Yapay zekâ hayatınızda hangi olumlu değişikliklere sebep oldu?

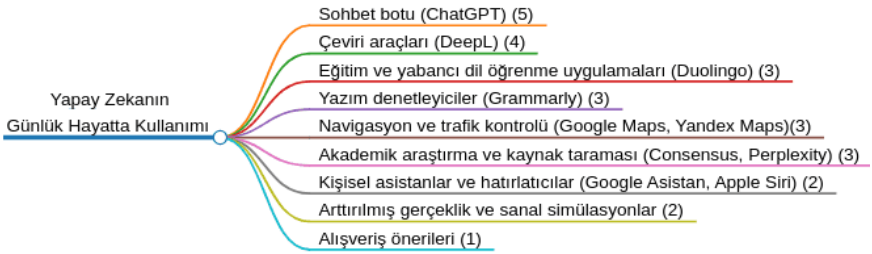
Yapay zekâ hayatınızda hangi olumsuz değişikliklere sebep oldu?

Deneyimlerinize dayanarak sizce yapay zekanın eğitim-öğretimdeki rolü nedir?

soruları sorulmuş ve gelen cevaplar doğrultusunda belirlenen kodlardan "Yapay Zekanın Günlük Hayatta Kullanımı", "Yapay Zekanın Kullanışlılığı", "Yapay Zekanın Hayata Olumlu Etkileri", "Yapay Zekanın Hayata Olumsuz Etkileri", "Yapay Zekanın Eğitim-Öğretimdeki Rolü" temalarına ulaşılmıştır. Bu bulgular sırasıyla bölümün devamında işlenecektir.

3.2.1. Yapay Zekanın Günlük Hayatta Kullanımı

Katılımcılara "Yapay zekayı günlük hayatınızın hangi alanlarında ve hangi amaçlar için kullanıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve Şekil 2'deki verilere ulaşılmıştır.



Şekil 2: Öğretmen adaylarına göre yapay zekanın günlük hayatta kullanımı

Şekil 2 incelediğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (f=5) yapay zekayı günlük hayatlarında "Sohbet botu" olarak kullandıkları görülmektedir. Veriler incelendiğinde yapay zekanın, çeviri aracı (f=4), eğitim ve yabancı dil öğrenme uygulamaları (f=3), yazım denetleyiciler (f=3), navigasyon ve trafik kontrolü (f=3) ve akademik araştırma ve kaynak taraması (f=3) gibi alanlarda günlük hayatta çokça kullanıldığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bazılarının yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

K1: *"Günlük hayatımda yapay zekayı dil öğrenme uygulamalarında, yazım denetleyicilerde ve çeviri araçlarında kullanıyorum. Dil öğrenme uygulamalarında, kelime dağarcığımı genişletmek ve telaffuzumu düzeltmek için yapay zekâ tabanlı eğitim materyallerini kullanıyorum. Yazım denetleyiciler sayesinde, yazılarımı daha hızlı ve hatasız bir şekilde tamamlayabiliyorum. Çeviri araçları ise, farklı dillerdeki metinleri hızlı bir şekilde anlamamı sağlıyor.*"

K2: "*İngilizce öğretmenliği okuyanlar bilir, sürekli essay ve makale yazma ödevleri veriliyor. Yazım denetleyiciler sayesinde hem gramer olarak hem de düzenleme konusunda yazılarımı daha hızlı ve hatasız bir şekilde tamamlayabiliyorum. Çeviri için ise, farklı dillerdeki metinleri hızlı bir şekilde çevirmemi ve anlamamı sağlıyor. Çünkü*

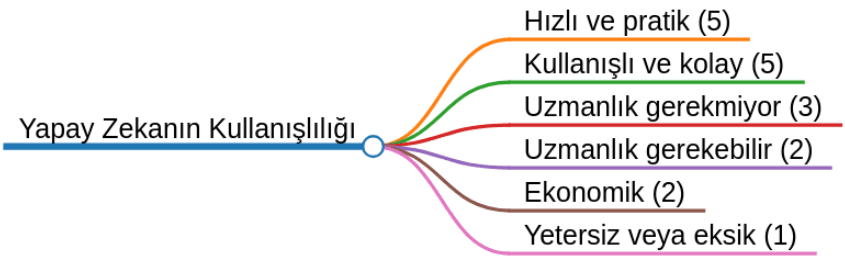
bazen ingilizce bölümü okusanız bile bilmediğiniz kelime çokça olabiliyor."

K3: "*Navigasyon uygulamalarında en hızlı rotayı bulmak ve trafik durumunu kontrol etmek için yapay zekadan yararlanıyorum. Google Maps, Yandex gibi platformlarda şu an mevcut bu. Akademik araştırmalarımda ise, veri analizi yaparken ve kaynak taraması gerçekleştirirken yapay zekâ tabanlı araçlardan faydalanıyorum.*"

K6: *"... ayrıca, alışveriş önerileri almak ve mesajları, smsleri, mailleri vb. düzenlemek için de yapay zekadan yararlanıyorum.* "

3.2.2. Yapay Zekanın Kullanışlılığı

Katılımcılara "Yapay zekanın kullanışlılığı hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve Şekil 3'teki verilere ulaşılmıştır.



Şekil 3: Öğretmen adaylarına göre yapay zekanın kullanışlılığı

Şekil 3 incelediğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunda (f=5) yapay zekanın kullanışlılığı için, hızlı ve pratik (f=5) ve kullanışlı ve kolay (f=5) gibi ifadelerin öne çıktığı görülmektedir. Veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının yarısı (f=3) yapay zeka kullanırken uzmanlık gerekmeyeceğini (f=3) ifade ederken, bir

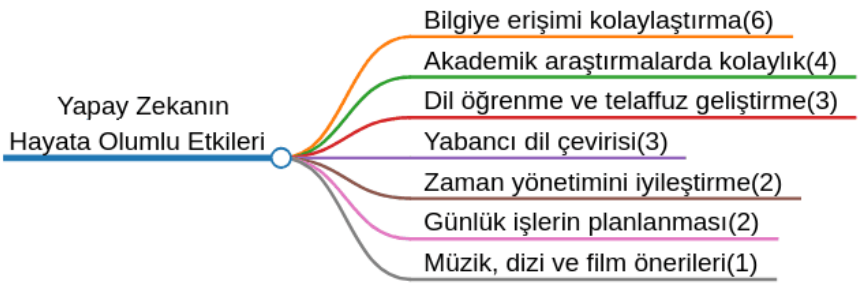
kısmı da (f=2) yapay zeka kullanırken uzmanlık gerekebileceğini (f=2) belirtmiştir. En az sayıda (f=1) gelen yanıt ise yapay zekanın yetersiz veya eksik (f=1) görüldüğüdür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bazılarının yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

K1: "*Yapay zekanın aşırı derecede kullanışlı olduğunu düşünüyorum. Özellikle zaman alıcı görevleri kolaylaştırma yeteneği sayesinde, daha verimli çalışabiliyorum ve zamandan tasarruf edebiliyorum. Demin belirttiğim gibi çok zamanımı alacak makale taramalarını çok kısa sürede halledebildim*."

K2: "*Ben yapay zekanın oldukça kullanışlı olduğuna inanıyorum. Günlük hayatımı kesinlikle çok kolaylaştırıyor ve üniversite ile ilgili çalışmalarımda büyük destek sağlıyor. Özellikle bilgiye hızlı erişim sağlama ve bazı rutin ödevlerimizi hızlandırma konusunda da oldukça etkili.*"

3.2.3. Yapay Zekanın Hayata Olumlu Etkileri

Katılımcılara "Yapay zekâ hayatınızda hangi olumlu değişikliklere sebep oldu?" sorusu yöneltilmiş ve Şekil 4'teki verilere ulaşılmıştır.



Şekil 4: Öğretmen adaylarına göre yapay zekanın hayata olumlu etkileri

Şekil 4 incelediğinde yapay zekanın hayata olumlu etkileri konusunda öğretmen adaylarının tamamının bilgiye erişimi

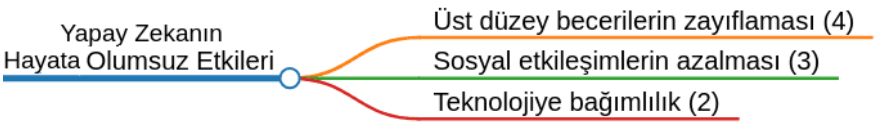
kolaylaştırma (f=6) görüşünde bulunarak hemfikir oldukları görülmüştür. Verilerin devamında katılımcılar arasında; akademik araştırmalarda kolaylık (f=4), dil öğrenme ve telaffuz geliştirme (f=3), yabancı dil çevirisi (f=3) gibi ifadelerin de öne çıktığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bazılarının yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

K3: "*Yapay zekanın en büyük katkılarından biri, zaman yönetimimi ve organizasyonumu iyileştirmesi oldu. Örneğin, ders çalışmalarımda daha hızlı bilgiye erişebiliyor ve kaynak taraması yapabiliyorum. Bu da bana daha fazla zaman kazandırıyor. Dil öğrenme sürecimde de yapay zekanın büyük faydasını gördüğümü söylemiştim. Özellikle telaffuz pratiği ve kelime dağarcığı geliştirme konusunda bana büyük destek sağladı*."

K6: "*Yapay zekâ zaman yönetimimi çok iyileştirdi. Ödevlerimi yaparken hızlıca bilgiye erişebiliyor ve çabucak tamamlayabiliyorum. Yazılarımı düzenlemeden bahsetmiştim. Ek olarak yapay zekâ tabanlı öneri sistemleri sayesinde ilgilendiğim müzik ve filmleri keşfetmek daha da kolay hale geldi*."

3.2.4. Yapay Zekanın Hayata Olumsuz Etkileri

Katılımcılara "Yapay zekâ hayatınızda hangi olumsuz değişikliklere sebep oldu?" sorusu yöneltilmiş ve Şekil 5'teki verilere ulaşılmıştır.



Şekil 5: Öğretmen adaylarına göre yapay zekanın hayata olumsuz etkileri

Şekil 5 incelediğinde yapay zekanın hayata olumsuz etkileri konusunda öğretmen adaylarının çoğunluğunun (f=4) yapay zekanın üst düzey becerileri zayıflattığını düşündüğü görülmektedir. Ayrıca yapay zekanın sosyal etkileşimleri azaltması (f=3) ve teknolojiye

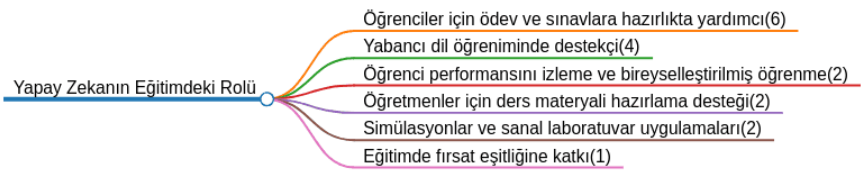
bağımlılığa neden olması (f=2) gibi olumsuz yönlerine dair görüşler de bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bazılarının yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

K1: *"Yapay zekaya bazen aşırı güvenmek, kendi yeteneklerimi geliştirmemi engelleyebiliyor. Örneğin, yazım denetleyicilere fazla güvenerek kendi dil becerilerimi ihmal edebiliyorum. Ayrıca, sürekli yapay zeka tabanlı uygulamalara başvurmak, problem çözme yeteneklerimizi de zayıflatabilir. Teknolojiye olan bu bağımlılık bazen sosyal etkileşimlerimi de azaltabiliyor, çünkü bazı görevleri insanlarla etkileşime geçmek yerine teknolojiye devrediyorum. Bu da beni zaman zaman hayatın geri kalanından izole hissettirebiliyor. Tabi bunu her zaman olumsuz saymıyorum çünkü yapay zeka sayesinde kazandığım zamanı da başka sosyalleşme yollarında harcayabiliyorum."*

K2: *"Hep olumlu şeylerden bahsettim ama olumsuz olarak da söylenecek şey var, bence yapay zekayı çok kullanınca kişisel araştırmacı yeteneğimizi kaybetme riskine giriyoruz, yani araştırmıyoruz, araştırtıyoruz... bizi biraz tembelleştiriyor, asosyalleştiriyor."*

3.2.5. Yapay Zekanın Eğitim-Öğretimdeki Rolü

Katılımcılara "Deneyimlerinize dayanarak sizce yapay zekanın eğitim-öğretimdeki rolü nedir?" sorusu yöneltilmiş ve Şekil 6'daki verilere ulaşılmıştır.



Şekil 6: Öğretmen adaylarına göre yapay zekanın eğitim-öğretimdeki rolü

Şekil 6 incelediğinde yapay zekanın eğitimdeki rolü konusunda öğretmen adaylarının tamamının (f=6) yapay zekayı ödev ve sınavlara hazırlıkta bir yardımcı olarak gördüğü ortaya çıkmıştır. Verilerin devamında, yabancı dil öğreniminde destekçi (f=4), öğrenci performansını izleme ve bireyselleştirilmiş öğrenme (f=2) ve öğretmenler için ders materyali hazırlama desteği (f=2) gibi görüşler de bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bazılarının yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

K1: *"Yapay zekanın eğitim-öğretimdeki rolü çok büyük ve giderek de artıyor. Öğrenci performansını izleme, bireysel öğrenme yolları geliştirme ve öğretmenlere ders materyali hazırlama konusunda büyük kolaylıklar sağlıyor. Bir tane hocamız slaytlarını hazırlarken artık yapay zeka kullandığını söylemişti."*

K3: *"Özellikle chatgpt mesela öğrencilerin öğrenme süreçlerini kişiselleştirme ve zayıf oldukları konularda ek destek sağlama imkanı sunuyor. Bu sayede, öğrencilerin başarı oranları artıyor ve öğrenme deneyimleri daha zengin hale geliyor. Örneğin, yapay zeka tabanlı dil öğrenme uygulamaları, burda yine duolingo'yu kastedebiliriz belki ama o da tam yapay zeka sayılmıyor, neyse işte bu uygulamalar her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre adapte olabiliyor ve bu da öğrenme sürecini çok daha etkili kılıyor."*

K5: "Yapay zekanın eğitim-öğretimdeki rolü şimdiden çok büyük. Yani tam anlamıyla biz kullanamıyoruz ama yurtdışında ilginç uygulamalar varmış. Bizde genelde öğrenci performansını izleme, bireysel öğrenme yolları geliştirme ve öğretmenlere ders materyali hazırlama konusunda kullanılıyor. Slaytlarını yapay zeka sayesinde yapan hocalarımız var. Yapay zeka, öğrencilerin zayıf oldukları konuları belirleyerek onlara özel destek sunma imkanı sağlıyor. Bir de bence öğretmenlerin iş yükünü azaltıyor. Yapay zeka tabanlı simülasyonlar ve sanal gerçeklik uygulamaları da var yine… Bence bilgisayar oyunları bile dahil buna. Bkz. Euro Truck Simulator. Bunun gibi eğitimde kullanılanlar mutlaka vardır, özellikle tıp gibi

uygulamalı derslerin yoğun olduğu bölümlerde… yapay zeka insanlara pratik yapma ve gerçek deneyimleri simüle etme imkanı sunuyor."

3.3. "Öğretmen adaylarına göre yapay zekanın sınırlılıkları ve bunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?" Alt Problemine İlişkin Bulgular

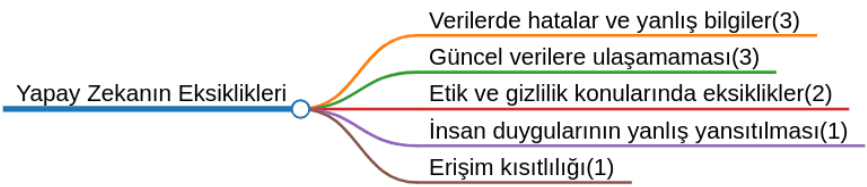
Araştırmada öğretmen adaylarına göre yapay zekanın sınırlılıkları ve bunlara yönelik çözüm önerileri hakkında görüşler alınmıştır. Bu doğrultuda katılımcılara görüşme sürecinde;

Sizce yapay zekâ uygulamalarının eksik yönleri nelerdir? Bu yönler nasıl geliştirilebilir? Önerileriniz nelerdir?

sorusu sorulmuş ve gelen cevaplar doğrultusunda belirlenen kodlardan "Yapay Zekanın Eksiklikleri" ve "Yapay Zekâ Konusunda Öneriler" temalarına ulaşılmıştır. Bu bulgular bölümün devamında işlenecektir.

3.3.1. Yapay Zekanın Eksiklikleri

Katılımcılara "Sizce yapay zekâ uygulamalarının eksik yönleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve Şekil 7'deki verilere ulaşılmıştır.



Şekil 7: Öğretmen adaylarına göre yapay zekanın eksiklikleri

Şekil 7 incelediğinde yapay zekanın eksik yönlerine dair öğretmen adaylarının yarısı (f=3), "verilerde hatalar ve yanlış bilgiler" ve "güncel verilere ulaşamaması" gibi görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca yapay zekanın "etik ve gizlilik konularında (f=2)" eksiklikleri

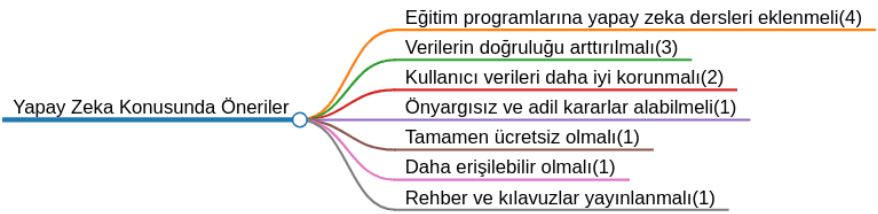
olduğu yönünde de görüşler ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bazılarının yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

K1: *"Yapay zekanın etik ve gizlilik konularında bazı eksiklikleri var. Örneğin, kullanıcı verilerinin nasıl kullanıldığı ve saklandığı konusunda yeterince şeffaf olunmaması bence büyük bir sorun. Şimdi bir de 4o modeli geldi mesela ve herkese açık olacağı söyleniyor. Bunun altında yüksek ihtimalle tüm dünyadan veri toplama hedefi var. Biraz ürkütücü açıkçası."*

K3: *"Akademik araştırmalar yaparken ChatGPT'nin birkaç defa yanlış bilgi verdiğine şahit oldum. Özellikle yanlış kaynaklar önerebiliyor. Kendisi kaynak uydurabiliyor. Bunlar biraz hayal kırıklığına uğrattı beni."*

3.3.2. Yapay Zekâ Konusunda Öneriler

Katılımcılara önceki soruda belirtilen eksik yönlere dair "Bu yönler nasıl geliştirilebilir? Önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve Şekil 8'deki verilere ulaşılmıştır.



Şekil 8: Öğretmen adaylarının yapay zeka konusundaki önerileri

Şekil 8 incelediğinde yapay zekâ konusunda en çok vurgulanan öneri "eğitim programlarına yapay zeka dersleri eklenmeli (f=4)" ifadesidir. Aynı zamanda verilerin doğruluğu arttırılmalı (f=3), ve "kullanıcı verileri daha iyi korunmalı (f=2)" gibi görüşler de bildirilmiştir. Ayrıca yapay zekanın "ön yargısız ve adil kararları alabilmesi (f=1)", "tamamen ücretsiz (f=1) ve daha erişilebilir (f=1)"

olması yönünde de öneriler sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bazılarının yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

K3: *"... daha şeffaf algoritmalar ve kullanıcı verilerinin korunmasına yönelik daha sıkı önlemler alınabilir. Eğitim süreçlerinde ise yapay zekanın öğretmenler ve öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlamak için eğitim programlarına yapay zekâ dersleri eklenebilir. Bu sayede, yapay zekanın daha etkili ve bilinçli bir şekilde kullanılabileceğine inanıyorum."*

K4: *"Bence en başta yapay zeka herkese açık, ücretsiz ve kılavuz rehberlerle nasıl kullanılacağı desteklenen bir şekilde sunulmalı. Çevremde kimse chatgpt'yi nasıl kullanacağını bilmiyor. Belki üniversitelere ders olarak da eklenebilir."*

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanının amacı öğretmen adaylarının **yapay zekâ** kullanımına yönelik tecrübelerine dayalı görüşlerinin belirlenmesidir. Bulgular, öğretmen adaylarının yapay zekayı genellikle hayatlarını kolaylaştıran ve çeşitli görevlerde yardımcı olan bir teknoloji olarak algıladığını göstermektedir.

Araştırmadaki bulgulara göre katılımcıların büyük çoğunluğunun yapay zekayı sohbet botu olarak kullanması yapay zekanın iletişim kurma konusunda oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Abd-Alrazaq vd. (2020), yaptığı araştırmada sohbet botlarının, kullanıcıların bilgiye hızlı bir şekilde erişimini sağlamakta ve rutin sorulara yanıt vererek zaman tasarrufu sağlamakta olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, yapay zekanın çeviri aracı olarak kullanımı, dil bariyerlerini aşmada ve dil öğrenme süreçlerini hızlandırmada önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim ve yabancı dil öğrenme uygulamalarında yapay zekanın kullanımının, kişiselleştirilmiş

eğitim materyalleri sunarak öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirdiği görülmektedir. Bu bulgular, yapay zekanın kullanıcıların günlük yaşamlarını kolaylaştırmada ve verimliliklerini artırmada önemli bir araç olduğunu göstermektedir (Krstić vd., 2022).

Yapay zekanın olumlu etkilerine yönelik bulgular incelendiğinde, özellikle bilgiye hızlı erişim, dil öğrenme, akademik araştırmalar ve yazım denetleme gibi alanlarda yapay zekanın faydalı bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, literatürdeki bazı çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur. Örneğin, Luckin vd. (2016), yapay zekanın eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunduğunu ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca, Popenici ve Kerr (2020), tarafından yayımlanan araştırmada, yapay zekanın yükseköğretimde öğrenme ve öğretme süreçlerini nasıl dönüştürdüğünü incelemektedir. Bu araştırma, yapay zekanın rutin idari görevleri otomatikleştirerek öğretmenlerin daha fazla öğrenci ile bire bir ilgilenmesine olanak tanıdığını, eğitimde yenilikçi uygulamaların yaygınlaştığını, yapay zekanın öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirirken, eğitim kurumlarının da ekonomik ve idari verimliliğini artırdığını vurgulamaktadır (Popenici & Kerr, 2020).

Yapay zekanın olumsuz etkileri arasında ise, üst düzey becerilerin zayıflaması, sosyal etkileşimlerin azalması ve teknolojiye bağımlılığın artması gibi konular öne çıkmıştır. Bu durum, Selwyn (2019) tarafından yapılan bir araştırmada görülen yapay zekanın aşırı kullanımının olumsuz etkileriyle uyumludur. İlgili araştırmada, yapay zekâ yüzünden insan etkileşiminin azalması, öğretmen ve öğrenci arasındaki geleneksel etkileşimi azaltarak sosyal becerilerin gelişimini olumsuz etkileyebileyeceği belirtilmiştir (Selwyn, 2019).

Ayrıca, katılımcılar yapay zekanın veri doğruluğu ve etik konularında bazı eksikliklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Williamson (2017), yapay zekanın veri güvenliği ve gizlilik konularında iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının yapay zeka uygulamalarını kullanmaya yabancı olmadıkları ve hayatlarının çeşitli alanlarında ve birçok noktada yapay zeka uygulamalarını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının arasında yapay zeka hakkında olumsuz yorumlara sahip olanlar olsa da, büyük çoğunluğunun yapay zekayı hayatı kolaylaştıran yardımcı bir teknoloji olarak gördüğü, eğitim-öğretim süreçlerinde sıkça kullandıkları ve bu teknolojiden memnun oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerini nasıl algıladıklarını ve bu teknolojileri eğitim süreçlerinde ve günlük hayatlarında nasıl kullandıklarını ortaya koyarak, eğitimde yapay zekâ uygulamalarının etkinliğini artırmaya yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yapay zekâ ile ilgili deneyimlerinin incelenmesi, gelecekteki eğitim politikaları ve uygulamaları için değerli bilgiler sağlayacaktır.

5. Öneriler

Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının görüşlerine göre bazı öneriler ortaya çıkmıştır. Bunlar alt başlıklar altında listelenmiştir;

Eğitim Programlarına Yapay Zekâ Dersleri Eklenmeli: Öğretmen adaylarının yapay zekâ konusunda daha bilinçli olmaları için, eğitim fakültelerinde yapay zeka dersleri öğretim programlarına dahil edilmelidir. Bu derslerde yapay zekanın temel prensipleri, nasıl faydalanılabileceği, eğitimde kullanım alanları ve etik konular ele

alınmalıdır. Luckin ve Holmes (2016), yapay zekanın eğitim programlarına entegrasyonunun, öğretmen adaylarının bu teknolojiyi daha etkili kullanmalarını sağlayacağını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmen adayları ve mevcut öğretmenler için yapay zekanın eğitimde nasıl kullanılabileceğine dair seminerler ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir. Bu eğitimler, öğretmenlerin yapay zekâ tabanlı araçları etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayacaktır.

Yapay Zekâ Uygulamalarının Etik ve Gizlilik Konuları Geliştirilmeli: Öğretmen adayları arasında öne çıkan bir görüş de yapay zekâ uygulamalarının veri güvenliği ve etik konularda daha şeffaf ve güvenilir hale getirilmesi gerektiğidir. Yapay zekâ uygulamalarının geliştiricileri tarafından kullanıcı verilerinin nasıl saklandığı ve kullanıldığı konusunda net bilgilendirmeler yapılmalıdır.

Yapay Zekâ Uygulamalarının Erişilebilirliği Artırılmalı: Yapay zekâ tabanlı eğitim araçları ve uygulamalarının daha geniş bir kullanıcı kitlesine ulaşabilmesi için erişilebilirliği artırılmalı ve maliyetler düşürülmelidir. Özellikle dezavantajlı grupların bu teknolojilere erişimi sağlanmalıdır.

Yapay Zekânın Olumsuz Etkilerine Karşı Bilinçlendirme Yapılmalı: Yapay zekanın potansiyel olumsuz etkileri hakkında kullanıcılar bilgilendirilmeli ve bu etkilerin azaltılması için stratejiler geliştirilmelidir. Örneğin, teknoloji bağımlılığını önlemek için dijital okuryazarlık programları ve yapay zekâ atölyeleri oluşturulabilir. Selwyn (2019), yapay zekanın eğitimde kullanımı sırasında karşılaşılan zorlukların, kullanıcıların bilinçlendirilmesi ve eğitilmesiyle aşılabileceğini belirtmektedir.

Kaynakça

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *11*(1), 71-88. https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue/55830/761190

Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 368-388. https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299

Boulay, J. B. (2016). Artificial intelligence as an effective classroom assistant. *IEEE Intelligent Systems*, *31*(6), 76-81.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Chen, L., & Lin, C. (2020). The impact of artificial intelligence on education: A review. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, *13*(1), 1-20.

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4. bs.). Celepler Matbaacılık.

Hu B, Tunison P, Vasu B, Menon N, Collins R, Hoogs A. (2021). XAITK: The explainable AI toolkit. *Applied AI Letters*, *2*(4):e40. doi:10.1002/ail2.40

Karaca, M. (2023). Yapay zeka tabanlı stratejik afet yönetimi: Verilerin tam kullanımı. *Afet ve Risk Dergisi*, *6*(4), 1312-1331. https://doi.org/10.35341/afet.1324323

Liang, G. (2022). Research on SPOC-based effective teaching by artificial intelligence technology. *2022 2nd International Conference on Social Sciences and Intelligence Management (SSIM)*, 99-103.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. London: UCL Knowledge Lab. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1475756/

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook.* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Selwyn, N. (2019). *AI and the Future of Education*. Cambridge: Polity Press.

Sun, Z., Anbarasan, M., & Kumar, D. P. (2020). Design of online intelligent English teaching platform based on artificial intelligence techniques. *Computational Intelligence*, 37, 1166-1180.

Tapalova, O., Zhiyenbayeva, N., & Gura, D. (2022). Artificial intelligence in education: AIEd for personalised learning pathways. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 2597.

Partigöç, N. S. (2022). Afet risk yönetiminde yapay zekâ kullanımının rolü. *Afet ve Risk Dergisi*, 15(4), 401-411. https://doi.org/10.17671/gazibtd.1067831

Prasad, D. B. (2008). Content analysis: A method of Social Science Research. In D. K.L. Das & V. Bhaskaran (Eds.), Research methods for social work (pp. 174–193). *New Delhi: Rawat Publications*. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1748.1448

Stemler S (2001) An overview of content analysis. *Pract Assess Res Eval.* https:// doi. org/ 10. 7275/ z6fm- 2e34

Özdemir, Y., & Bilgin, G. (2021). Yapay zeka ve sağlık hizmetlerinde kullanımı. *Sağlık ve Yaşam Dergisi*, *5*(2), 133-150. https://jag.journalagent.com/shyd/pdfs/SHYD-63325-REVIEW-OZDEMIR.pdf

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Williamson, B. (2017). *Big Data in Education: The digital future of learning, policy and practice*. London: SAGE Publications.

BÖLÜM III

Okul Öncesi Matematik Eğitimi için Alternatif Bir Yaklaşım: Öğrenme Yörüngeleri[1]

Maide ORÇAN-KAÇAN[2]
Neslihan DEDEOĞLU-AKTUĞ[3]

Giriş

Araştırmalar, erken yıllardaki matematik becerilerinin çocukların sonraki okul yaşamlarında matematik başarısının en güçlü yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Duncan vd., 2007; Watts vd., 2014). Erken matematik becerilerinin bu etkisinden dolayı matematiğin bilişin temel bir bileşeni (Clements, Lizcano ve Sarama, 2023) ve eğitimde akademik odak noktası olması (Claessens ve Engel, 2013) gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun

[1] "Learning Trajectories" kavramı Türkçe literatürde "Öğrenme Yörüngeleri" ve "Öğrenme Rotaları" olarak ifade edilmektedir.

[2] Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muğla/Türkiye, Orcid: 0000-0003-1415-437X, maideorcan@mu.edu.tr
[3] Öğretim Görevlisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muğla/Türkiye, Orcid: 0000-0002-9226-9933, ndedeoglu@mu.edu.tr

yanında, yüksek kaliteli matematik öğreniminin, okul öncesi çocukların sosyal yeterliliklerinin gelişimine (Aydogan vd., 2005), üniversite eğitiminin tamamlanmasına, daha yüksek kazanç ve sağlıklı yaşam kararlarına katkıda bulunduğu belirlenmiştir (Ritchie ve Bates, 2013). Ayrıca, uluslararası düzeyde kabul gören erken çocukluk alanında iki büyük kuruluş olan Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM) ve Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (NAEYC) 3-6 yaş arası çocuklar için yüksek nitelikli, zorlayıcı ve erişilebilir matematik eğitiminin, gelecekteki matematik öğrenimi için kritik bir öneme sahip olduğunu bildirmektedir (NAEYC, 2002).

Matematik öğretimi, çocukların mevcut matematik bilgilerine dayanarak bu bilgileri etkili bir şekilde kullanmalarına olanak sağlayacak şekilde dikkatle planlanmalıdır (Fyfe, Rittle-Johnson ve DeCaro, 2012). Araştırmacılar, bunun teorik ve gelişimsel seviyelere dayalı öğrenme yörüngeleri ile yapılabileceğini savunmaktadır (Baroody, Clements ve Sarama, 2019; Maloney, Confrey ve Nguyen, 2014; National Research Council, 2009). Öğrenme yörüngeleri etkili bir matematik öğretimi için açık ve belirli bir yön sağlar. Öğrenme yörüngelerinin hedefleri, araştırmalar sonucu ortaya çıkan standartlara dayalıdır (National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers [NGA/CCSSO], 2010).

Öğrenme Yörüngeleri-ÖY (Learning Trajectories-LT[2]) Nedir? Neden Önemlidir?

Erken matematik öğrenimi ve öğretimi ile doğrudan ilgili araştırma ve proje sonuçlarına bakıldığında öğrenme yörüngelerine dayalı öğretim yapılmasına sıklıkla vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir.

Özellikle, uluslararası matematik eğitimi konusunda takip edilen erken matematik öğrenme ve öğretimi konusunda önemli çalışmalar yürüten Clements ve Sarama'nın oluşturduğu doğumdan ilkokul 3. sınıfa kadar "Öğrenme Yörüngeleriyle Öğrenme ve Öğretim (Learning and Teaching with Learning Trajectories [LT]2)" (https://www.learningtrajectories.org/) ve Stanford Üniversitesi bünyesinde oluşturulmuş DREME (Development and Research in Early Math Education) (https://dreme.stanford.edu/) buna en iyi örneklerdir. ÖY sadece eğitimci ve politikacıların değil dünya çapındaki iş insanlarının da dikkatini çekmektedir. Örneğin; Bill Gates ve Heising Simon gibi dünyaca ünlü iş insanları da öğrenme yörüngelerine dayalı erken matematik öğretimini fonlamaktadırlar (https://www.learningtrajectories.org/).

Öğrenme yörüngesi fikri Simon'nun (1995) Varsayımsal Öğrenme Yörüngeleri (HLT'leri) çalışmasına dayanmaktadır. Simon'un HLT'si "öğretmenin, öğrenmenin ilerleyebileceği yörünge hakkındaki öngörüsünü" ifade etmektedir (Simon, 1995). Simon (1995) öğrencilerin bireysel ilerlemesini önceden tahmin edilememesi nedeniyle, bu yörüngeleri varsayımsal olarak ele almıştır (Sztajn, Wilson, Confrey ve Edgington, 2012). Her ne kadar Simon (1995) bu yörüngeleri varsayımsal olarak adlandırsa da son zamanlarda matematik eğitimi araştırmacıları, 30 yılı aşkın süredir devam eden çalışmalarıyla deneysel verilere dayanan öğrenme yörüngelerini oluşturmuşlardır (Clements ve Sarama 2021).

Çocuklar öğrenirken ve gelişirken doğal gelişim sürecini takip eder. Örneğin, ilk önce emeklemeyi, sonra yürümeyi, atlamayı ve artan hız ve el becerisi ile zıplamayı takip eder. Benzer şekilde, matematik

öğrenmede de doğal gelişimsel süreçler mevcuttur ve çocuklar bu doğal gelişimsel ilerlemeleri takip eder.

Yani matematiksel fikir ve becerileri kendi yörüngeleriyle öğrenirler. Eğitimciler bu gelişimsel ilerlemeleri anladıklarında ve bunlara dayalı etkinlikler uyguladıklarında gelişimsel olarak uygun ve etkili matematiksel olarak zenginleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturabilirler. Bu gelişimsel yollar, öğrenme yörüngelerinin ana bileşenidir (Clements ve Sarama, 2014).

Öğrenme yörüngeleri öğretmenlere matematik öğretiminde önemli konularda yardımcı olur:

• Nereden başlamalıyız?

• Hangi hedefleri belirlemeliyiz?

• Oraya nasıl gideriz?

• Bir sonraki adımda nereye gideceğimizi nasıl biliriz?

Öğrenme yörüngelerindeki gelişimsel ilerlemeler doğrusal bir çizgide çok sayıda bilgi ve beceri edinimi ya da değerlendirmede bir ilerleme değildir. Bazı araştırmacılar bunu matematik içeriğinin yapısıyla ya da Piagetciler gibi aşamalara dayanan dizilerle karıştırmışlardır.

Öğrenme yörüngeleri, çocukların matematiksel hedefe ulaşma yolunda geliştiği, her biri öncekinden daha karmaşık olan düşünme düzeylerinin dizileridir. Her düzey *n* seviyesindeki matematiksel düşüncenin altında yatan ve sonraki seviyelerin başarılı bir şekilde öğrenilmesini destekleyen bir temel olarak hizmet veren özel kavram ve süreçlerle karakterize edilir. Nesneler üzerindeki bu eylemlerin belirlenmesi, önceki teorik veya ampirik çalışmalar ile elde

edilemeyen bir dereceye kadar hassasiyet sağlar. Dahası, öğrenme yörüngeleri hem düşünme hem de öğrenmeye yöneliktir - yani, seviyeler arasındaki geçişler etkili öğretme ve öğrenmenin merkezindedir.

Bu yaklaşımda, etkili öğretim belirli bir ders veya kavram öğretmek değildir ("bugün nesneleri saymaya odaklanıyoruz" gibi), çünkü böyle bir yaklaşım gelişim düzeylerini, çocukların yeteneklerindeki bireysel farklılıkları veya bunların birbirleriyle olan ilişkilerini hesaba katmaz. Bunun yerine, öğretme işi çocukların hedefe yönelik ilerlemelerinde yaşadıkları büyümeye odaklanmalıdır.

Öğrenme Yörüngelerinin Bileşenleri Nelerdir?

Son zamanlarda, araştırmacılar öğrenme yörüngelerinin doğası üzerine temel bir anlaşmaya varmışlardır (Clements ve Sarama, 2004). Buna göre öğrenme yörüngeleri üç bölümden oluşmaktadır:

• Matematiksel bir amaç,

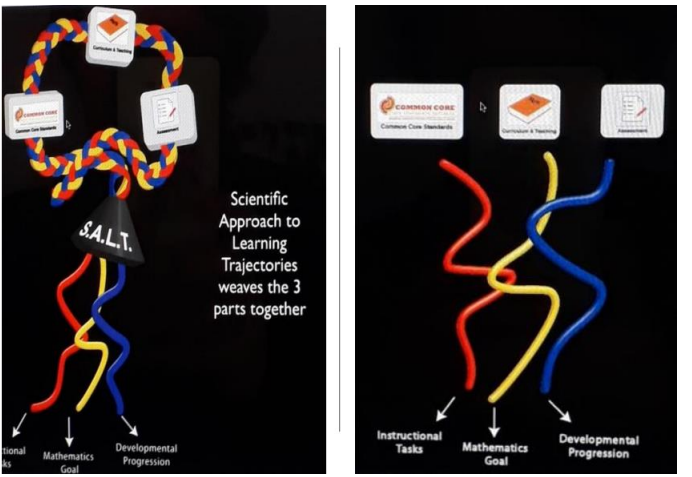
• Çocukların bu amaca ulaşmak için geliştirdikleri gelişimsel bir yörünge,

• Çocukların daha ileri düşünme seviyelerini geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde, bu yörüngedeki düşünme seviyelerinin her biri ile eşleşen bir dizi öğretim etkinliği veya görevi (Şekil 1b).

Öğrenme yörüngelerinin üç ana bileşeni ayrı ayrı ele alınmamaktadır; birbiriyle örülü bir şekilde değerlendirilmektedir (Şekil 1a).

Şekil 1a. Öğrenme Yörüngeleri Bilimsel Yaklaşımı

Şekil 1b. Öğrenme Yörüngeleri Bölümleri



Matematiksel bir amaç (Big idea): Bir öğrenme rotasının ilk bölümünü matematiksel bir amaç oluşturur. Çocukların düşünme ve gelecekteki öğrenmelerini zemin hazırlayan kavram ve beceri kümeleri olarak ifade edilir. Amaçlar; matematiğin merkezi olup birbiriyle tutarlıdır. Bu büyük amaçlar, NCTM ve National Math Panel de dahil olmak üzere birçok büyük proje çalışmaları sonucu üretilmiştir. Örneğin, büyük bir amaç olan sayma bir kolleksiyonda kaç tane nesne olduğunu bulmak için kullanılabilir. Bir diğerinde, geometrik şekiller tanımlanabilir, analiz edilebilir, dönüştürülebilir, oluşturulabilir ve başka şekillere ayrıştırılabilir. Burada önemli olan çok sayıda büyük amaçlar ve öğrenme yörüngeleri olduğu ve onların nasıl sınıflandıracağını anlamaktır.

Gelişimsel İlerleme (öğrenmenin izlediği yörüngeler): Bir öğrenme yörüngesinin ikinci kısmı düşünme seviyelerinden oluşur. Bu düşünme seviyelerinin her biri bir öncekinden daha karmaşık olup matematiksel amaca ulaşılmasını sağlar. Yani, gelişimsel ilerleme,

çocukların matematiksel kavram hakkında anlayış ve beceri geliştirmede izledikleri tipik bir yolu tarif eder. Matematik yeteneklerinin gelişimi, hayat başladığında başlar. Küçük çocukların sayı, mekân algısı ve doğumdan gelen modeller gibi belli bir matematiği var (Clements ve Sarama, 2017; Clements ve Sarama, 2021). Bununla birlikte, küçük çocukların fikirleri ve durumları yorumlaması yetişkinlerden oldukça farklıdır. Genelde, okul öncesi öğretmenleri, çocukların durumları, problemleri, çözümleri yetişkinlerin gördüğü gibi "gördüklerini" varsayarlar. Bunun yerine, nitelikli okul öncesi öğretmenleri çocuğun ne yaptığını ve düşündüğünü yorumlar; durumu çocuğun bakış açısından görmeye çalışır. Benzer şekilde, bu öğretmenler çocukla etkileşime girdiğinde, öğretim görevlerini ve kendi eylemlerini çocuğun bakış açısından değerlendirirler. Bu, erken çocukluk eğitimini hem talepkar hem de ödüllendirici yapar.

Öğretim Görevleri: Bir öğrenme yörüngesinin üçüncü kısmı, gelişimsel ilerlemedeki her düşünce düzeyiyle eşleşen bir dizi öğretim görevinden oluşur. Bu görevler, çocukların bir düşünme düzeyine ulaşmak için gereken fikir ve becerileri öğrenmelerine yardımcı olmak için tasarlanır. Öğretmenler bu görevleri çocukların bir seviyeden diğerine ilerlemelerini sağlamak için kullanmalıdır. Öğrenme yörüngeleri, öğrenmenin amaçlarını, çeşitli seviyelerde çocukların düşünme ve öğrenme süreçlerini ve onların dâhil olabileceği öğrenme etkinliklerini tanımlar. Öğrenme yörüngelerinin erken matematik alanındaki mesleki gelişimi ve matematik öğretimi üzerindeki etkililiği kanıtlanmıştır. Ayrıca, araştırmacılar öğrenme yörüngeleri üzerine odaklanan mesleki gelişim programlarının sadece öğretmenlerin mesleki bilgisine değil

aynı zamanda çocukların motivasyon ve matematik başarısını da arttırdığını öne sürmektedirler (Fennema, Carpenter, Franke, Levi, Jacobs ve Empson, 1996; Wright, Martland, Stafford ve Stanger, 2002). Bu nedenle, öğrenme yörüngeleri, tüm çocuklar için gelişimsel olarak uygun öğretme ve öğrenmeyi kolaylaştırabilir.

Uluslararası arenada rekabet edebilmek için…

Dünya standartlarında okul öncesinde matematik eğitiminin geldiği son nokta olarak görülen "Learning Trajectories-Öğrenme Yörüngeleri"ne baktığımızda doğumdan ilkokul 3. sınıfa kadar matematik öğrenme yörüngelerinin olduğu görülmektedir. Matematik öğrenme yörüngeleri; Sayı, Geometri ve Ölçme ana alanları altında yer almaktadır.

Sayı Öğrenme Yörüngeleri

Sayma

Bir Bakışta Sayma/Tanıma

Sayı Karşılaştırma

Toplama/ Çıkarma

Sayı Oluşturma

Çarpma/ Bölme

Kesirler

Örüntüler/ Modeller, Yapı ve Cebirsel Düşünme

Geometri Öğrenme Yörüngeleri

1. 2D Şekiller

2. 2D Şekiller Oluşturma

3. Şekilleri Ayırma

4. 3D Şekiller

5. 3D Şekiller Oluşturma

6. Uzamsal/ Mekânsal Görselleştirme ve Görüntüleme

7. Uzamsal Yönelim

Ölçme Öğrenme Yörüngeleri

Uzunluk Ölçme

Alan Ölçme

Hacim Ölçme

Açı ve Dönüş Ölçme

Sınıflandırma ve Veri Analizi

(Ayrıntılı bilgi için bakınız: https://www.learningtrajectories.org/math/learning-trajectories)

Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Öğrenme Yörüngesi (ÖY) Bilgisi Neden Gereklidir?

Yaklaşık son 25 yılda, ÖY dayalı mesleki gelişim programları ile çocukların matematiksel düşüncesine dair bilgiyi ilişkilendiren çalışmalar artış göstermiştir (Sztajn vd., 2012; Wilson vd., 2014). Bu tür çalışmalarda genellikle mesleki gelişim programları çocuk öğrenmesinin yörüngesini öğretmenlere tanıtmakta, sonrasında öğretmenler de öğretimsel kararlarını ÖY dayalı almaktadır. Yapılan

araştırmalar öğretmenlerin, ÖY bilgisini anlamlandırması ve kullanması durumunda matematiksel bilgisinin, seçtikleri öğretimsel etkinliklerin kalitesinin, sınıf içi bağlamda çocuklarla etkileşiminin ve çocuk düşüncesinden yararlanma düzeylerinin artış gösterdiğini ortaya koymaktadır (Sztajn vd., 2012; Wilson vd., 2014). Öğretmen merkezli bir öğretim yerine çocuk düşüncesine odaklanan bir paradigmaya dayalı bu anlayış öğretmenin, seçtiği matematiksel görevlerle çocuk düşüncesini ortaya çıkarabilmesini, çocukların kavrayışını geliştirebilmesini ve öğretimsel kararlarına çocuk düşüncesinin rehberlik edebilmesini gerektirmektedir (Wilson vd., 2014). Çocukların matematiksel düşüncesi hakkındaki öğretmen bilgisi, öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarında ve inançlarında değişime yol açmakta ve çocukların matematiksel başarısını arttırmaktadır (Carpenter vd., 1998). Öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamaları incelendiğinde ÖY dayalı müdahalede bulunan öğretmenlerin doğal sınıf içi gelişmelerden matematik öğretimi için daha fazla yararlanabildikleri ve çocuk söylemlerine daha duyarlı oldukları tespit edilmiştir. Ulusal alanyazında yapılan ÖY dayalı öğretmen eğitimi çalışmalarında da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocukların matematiksel düşüncesinden yararlanma, farklı pedagojik yaklaşımları kullanma, çocuğun gelişim düzeyine uygun matematik etkinlik planı ve etkinlik hazırlama, öğretim bilgilerini destekleme, öğretime dair motivasyon ve öz-yeterlik inançlarını geliştirme konusunda önemli kazanımlar elde ettikleri tespit edilmiştir (Eroğlu ve Özbek, 2020; Güzel-Candan, 2019; Yıldırım-Bozcuoğlu, 2020).

Ulusal alan yazında okul öncesi öğretmenlerine yönelik matematik eğitimi ile ilgili yürütülen çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin

çeşitli zorluklar yaşadıkları ortaya konmuştur. Bu sorunlar arasında; öğretmenlerin matematik etkinliklerini planlarken zorluklar yaşadığı (Koç, 2017; Pekince ve Avcı, 2016), etkinliklerde kazandırmayı amaçladıkları matematik kavram ve becerilerini sınıf içi uygulamalarına yeterince yansıtamadıkları (Baki ve Hacısalihoğlu-Karadeniz, 2013), çocukların matematik kavramlarını değerlendirirken zorlandıkları (Koç, 2017; Tarım ve Bulut, 2006), öğretmenlerin çoğunun matematiği sayı, şekil ve miktar gibi sınırlı kavramlardan ibaret gördükleri (Fırat ve Dinçer, 2018; Karakuş, Akman ve Durmuşoğlu, 2022), matematik etkinliklerini büyük grup etkinliği olarak uyguladıkları (Koç, 2017), matematik eğitiminde öğretmen merkezli yöntemleri kullandıkları (Baki ve Hacısalihoğlu-Karadeniz, 2013), matematik etkinliklerinin büyük çoğunluğunun çocuk katılımı karşıtı basamaklarda planlandığı (Pekince ve Avcı,2016), matematik eğitimi konusunda öğretim yöntemleri açısından sınırlı bilgiye sahip oldukları (Koç, 2017), öğretmenlerin kendi eğitimlerini okul öncesi matematik öğretimi için yeterli bulmadıkları (Tarım ve Bulut, 2006), matematik eğitimi konusunda kendilerini daha az hazır hissettikleri (Orçan-Kaçan ve Karayol, 2017), matematik eğitimi ile ilgili desteğe ihtiyaç duydukları (Koç, 2017), öğretmenlerin okul öncesi programı planlama ve uygulama konularında eğitime daha çok ihtiyaç duydukları (Temel vd., 1999) belirlenmiştir.

ÖY bilgisine sahip olma öğretmenlere çocuklarla matematiksel bağlamda etkileşim kurma ve uygun öğretim etkinliklerini belirleme, çocukların stratejileri üzerinde tartışma, grup tartışmalarını yürütme olanağı sağlar (Wilson, 2009). Bu yaklaşımı tanıyan öğretmenler "Ya hep ya hiç" anlayışından uzaklaşarak çocukların kısmi

ilerlemelerini dikkate alır ve var olan bilgilerinin üzerine yeni bilgilerin inşasını destekleyebilir. Ayrıca öğretmenler, matematik konu alanlarının kavramsal yaklaşımlarını anlayabilir ve öğretim için gerekli alan bilgisini yapılandırabilir (Wickstrom, 2014). Matematiksel amaçları, çocukların matematiksel düşüncesindeki gelişimsel süreçleri ve buna uygun öğretim etkinliklerini ve stratejileri birleştiren ÖY yaklaşımı aynı zamanda öğretmen uygulamalarındaki sürdürülebilirliği de desteklemektedir (Sarama vd., 2012).

Kaynaklar

Aydogan, C., Plummer, C., Kang, S. J., Bilbrey, C., Farran, D. C., & Lipsey, M. W. (2005, April). *An investigation of prekindergarten curricula: Influences on classroom characteristics and child engagement.* Paper presented at the NAEYC.

Baki, A. & Hacısalihoğlu-Karadeniz, M. (2013). Okul öncesi eğitim programının matematik uygulama sürecinden yansımalar. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(2), 619-636.

Baroody, A. J., Clements, D. H., & Sarama, J. (2019). Teaching and learning mathematics in early childhood programs. *Handbook of early childhood care and education*, 329-353.

Carpenter, T. P., Franke, M. L., Jacobs, V. R., Fennema, E., & Empson, S. B. (1998). A longitudinal study of invention and understanding in children's multidigit addition and subtraction. *Journal for Research in Mathematics Education,* 29(1), 3-20. doi: https://doi.o rg/10.2307/749715

Claessens, A., & Engel, M. (2013). How important is where you start? Early mathematics knowledge and later school success. *Teachers College Record*, *115*(6), 1-29.

Clements, D. H., & Sarama, J. (Eds.). (2004). Hypothetical learning trajectories [Special issue]. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(2), 1-10.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2007). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the *Building Blocks* project. *Journal for Research in Mathematics Education, 38*(2), 136–163.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). Learning trajectories: Foundations for effective, research-based education. In A. P. Maloney, J. Confrey & K. H. Nguyen (Eds.), *Learning over time: Learning trajectories in mathematics education* (pp. 1–30). New York, NY: Information Age Publishing.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2017). *Learning and teaching with learning trajectories [LT]2*. Marsico Institute, Morgridge College of Education, University of Denver.

Clements, D. H. & Sarama, J. (2021). *Learning and teaching early math. The Learning Trajectories Approach.* Third Edition. NY: Routledge.

Clements, D. H., Lizcano, R., & Sarama, J. (2023). Research and pedagogies for early math. *Education Sciences*, *13*(8), 839.

Daro, P., Mosher, F., & Corcoran, T. (2011). *Learning trajectories in mathematics* (Research Report No. 68). Madison, WI: Consortium for Policy Research in Education.

DREME (2024). Development and Research in Early Math Education. (11.08.2024 tarihinde https://dreme.stanford.edu/ adresinden ulaşılmıştır).

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., & Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446

Eroğlu, M., & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(37), 73-92.

Fennema, E., Carpenter, T.P., Franke, M.L., Levi, L., Jacobs, V.R., & Empson, S.B. (1996) A longitudinal study of learning to use children's thinking in mathematics instruction *Journal for Research in Mathematics Education,* 27, 403–434.

Fırat, Z. S., & Dinçer, Ç. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin doğal matematiksel dil kullanımlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 895-914.

Fyfe, E. R., Rittle-Johnson, B., & DeCaro, M. S. (2012). The effects of feedback during exploratory mathematics problem solving: Prior knowledge matters. *Journal of Educational Psychology*, *104*(4), 1094-1108.

Güzel-Candan, D. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitiminde öğrenme yörüngeleri modeli ile bir program geliştirme uygulaması.* Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Karakuş, H., Akman, B., & Durmuşoğlu, M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimine ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, *9*(1), 171-193.

Koç, D. (2017). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi: Öğretmenlerin görüşleri ve uygulamaları üzerine bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Learning and Teaching with Learning Trajectories (2024). (26.09.2024 tarihinde https://www.learningtrajectories.org/ adresinden ulaşılmıştır).

Maloney, A. P., Confrey, J., & Nguyen, K. H. (Eds.). (2014). *Learning over time: Learning trajectories in mathematics education*. NC: IAP.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2002). *Early childhood mathematics: Promoting good beginnings.* Retrieved from http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/psmath.pdf.

National Governors Assiciation Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers (2010). *Common Core State Standars for Mathematics,* US: Washington, DC. http://www.corestandards.org/about-the-standards/branding-guidelines/

National Research Council (NRC) (2009). *Strengthening forensic science in the United States: a path forward.* Washington DC: The National Academies Press.

Orçan-Kaçan, M., & Karayol, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerin matematik eğitimi için ayırdıkları süre ve matematik eğitimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 172-186.

Pekince, P., & Avcı, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk matematiği ile ilgili uygulamaları: Etkinlik planlarına nitel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(5), 2391-2408.

Ritchie, S. J., & Bates, T. C. (2013). Enduring links from childhood mathematics and reading achievement to adult socioeconomic status. *Psychological Science*, *24*(7), 1301-1308.

Sarama, J., & Clements, H. D. (2009). *Early childhood mathematics education research*. New York, NY and London: Routledge.

Sarama, J., Lange, A. A., Clements, D. H., & Wolfe, C. B. (2012). The impacts of an early mathematics curriculum on oral language and literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*(3), 489-502.

Simon, M. A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for research in mathematics education*, *26*(2), 114-145.

Sztajn, P., Confrey, J., Wilson, P. H., & Edgington, C. (2012). Learning trajectory based instruction: Toward a theory of teaching. *Educational Researcher*, *41*(5), 147-156.

Tarım, K. & Bulut, M. (2006). Okulöncesi öğretmenlerinin matematik ve matematik öğretimine ilişkin algı ve tutumları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(32), 152-164.

Temel F., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Avcı, N. & Turla, A. (1999, Eylül). *Anaokulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Watts, T. W., Duncan, G. J., Siegler, R. S., & Davis-Kean, P. E. (2014). What's past is prologue: Relations between early mathematics knowledge and high school achievement. *Educational Researcher*, *43*(7), 352-360.

Wickstrom, M. H. (2014). Piecing it together. *Teaching Children Mathematics*, 21(4), 220-227.

Wilson P. H. (2009). *Teacher's uses of a learning trajectory for equipartitioning.* Unpublished Doctoral Dissertation. North Carolina State University, Raleigh, NC.

Wilson, P. H., Sztajn, P., Edgington, C., & Confrey, J. (2014). Teachers' use of their mathematical knowledge for teaching in learning a mathematics learning trajectory. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17, 149-175.

Wright, R. J., Martland, J., Stafford, A.K. & Stanger, G. (2002). *Teaching number*. Advancing children's skills and strategies. London: Paul Chapman.

Yıldırım-Bozcuoğlu, D. (2020). *Web tabanlı portalda tahmini öğrenme yol haritalarına dayalı profesyonel gelişim programı: Matematik öğretmenlerinin pedagojik kavramlarındaki gelişimleri.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

BÖLÜM IV

21. Yy. Becerileri Kapsamında Spor Bilimleri Fakülteleri Öğretmen Adaylarının Dijital Hayatta Kalma Becerileri: Dijital Okuryazarlık Seviyeleri

Pınar ERTEN[1]

Giriş

Günümüzde değişim ve dönüşümün sınırı olmadığı düşünüldüğünde, bu dünyada da varlık gösterebilmenin yeter şartı olarakta 21 yy. becerileri gösterilmektedir. Her alanda 21. yy. yaşam becerileri ön plana çıkmıştır. 21. yy. kapsamında bilgi ve becerinin harmanlanması (Dede, 2009) ile bireyler yaşamlarını nitelikli ve üretken olarak teknolojik aletleri kullanabilecek ve bu konuda çeşitli okuryazarlıklara sahip olabilecek; yaratıcı, eleştirel düşünen, işbirliği içinde çalışabilecek ve problem çözmeyi gerçekleştirebilecek; bilgiyi bilmeyi değil bilgiye ulaşmayı ve

[1] Bingöl Üniversitesi, perten@bingol.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3114-6064, pertenbingol.edu.tr

bilgiyi kullanmayı, farklı kültürlere saygı ve farklı kültürlerle bir arada yaşamayı sağlayabilecek; iyi bir vatandaş yerine etkin bir vatandaş olabilecektir (Anagün, Atalay, Kılıç, ve Yaşar, 2016). "Dijital beceriler", "BİT becerileri" veya "dijital okuryazarlık" 21. yüzyıl becerilerinin merkezinde yer almaktadır (Türel, Şimşek, Şengül Vautier, Şimşek ve Kızıltepe, 2023). Bireylerin "21. yüzyıl dijital toplumuna uyum sağlaması için gerekli teknik, bilişsel ve sosyal-duygusal beceriler" dijital okuryazarlık olarak açıklanmaktadır (Uyar, 2021). Bir bireyin dijital okuryazar olmasının göstergesi; yeni veya gelişmekte olan teknolojilere adaptasyonudur (Ng, 2012).

Kişinin yeterliği belirli bir eylemi yerine getirme ya da basitçe ne yapacağını bilmeden öte eylemlerin becerilerini gerçekleştirecek bir yetenek gerektirir. Bir yetenek ise sadece hayata geçirildiği oranda iyidir (Bandura,1982). Dijital okuryazar olmak, okullarda öğretilmiş olan bilgi ve becerileri tamamlamak ve genişletmek için önemli bir hayat becerisine sahip olmak demektir. Ancak, dijital okuryazarlık, teknolojik bilgi birikiminden daha fazlasıdır;. iş, okul ve günlük hayattaki çeşitli etik, sosyal ve yansıtıcı uygulamaları da içerdiğinden, dijital okuryazarlık; bilgi edinmek, öğrenmek, bağlantı kurmak ve çalışmak için bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerilerini öğrenmekle ilgilidir (MEB, 2020).

Teknolojilerin eğitim sistemindeki yeri ile birlikte en üst düzeyde fayda getirecek bir şekilde kullanımları bireylerin yenilik ve değişimlere uymunu ve bu yönde yeterlikleri kazanımını kolaylaştıracaktır. İnternet aracılığıyla bilgiye ulaşmanın gerektirdiği temel becerilerin yanında bilgi hakkında analitik düşünme, sorgulama ve değerlendirme yapabilecek bazı becerilere

sahip olmayıda gerektirmektedir (Kaya, Şahin ve Demir, 2024). Çünkü, dijital okuryazar birey, araştırma, sorgulama, problem çözme ve değerlendirme becerileri gösteren bireydir (Duran ve Ertan Özen, 2018). Her kademede dijital okuryazarlık bu anlamda önemlidir. Milli Eğitim ve Yüksek Eğitim kurumları bünyesinde çeşitli şekillerde dijital okuryazarlık dersleri ve eğitimleri verilmiştir.

Üniversite seviyesinde belli seviyelerde teknolojiyi kullanma becerilerini destekleyici eğitim verilse de gençlerde sosyal ağ ve eğlence araçları büyük ölçüde akran odaklı ve kurcalama yoluyla öğrenilmekte ve kullanılmaktadır (Ito vd., 2008). teknoloji konusunda uzman olan öğrencilerin, teknik becerilerini öğrenme ve istihdam edilebilirlik becerilerine dönüştürmeleri için yönlendirmeye ihtiyaçları vardır (Duggan, 2013). Bireylere sunulan dijital teknolojiler ve uygulamalara yönelik eleştirel bir bakış açısı ile ve problem çözme becerilerini de devreye sokabilecek nitelikte bir dijital okuryazarlığa sahiplik seviyesini araştırmak, eksiklerin giderilmesi veya öğretilmesi gereklilik arz etmektedir. Duygusal ve sosyolojik boyutundan dolayı dijital okuryazarlık bir yaşam şeklidir (Bozyılan, Bayrak Ayaş ve Dündar, 2022). Tüm alanlar gibi sporda da yaşanan dijitalleşme ile diğer alanlar gibi ihityaca ve amaca yönelik insan yaşamını kolaylaştıran dijital ürünler (artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, yapay zeka gibi) devreye girmiştir (Taştan, 2022) ve bunların spor eğitim-öğretiminde de yansımaları olacaktır. Ayrıca geçirilen bir pandemi ile birlikte uzaktan eğitimin de devreye girmesi ile dijital okuryazarlık becerilerine olan gereksinimde fazlalaşmıştır. Bu araştırma, spor bilimleri fakülterinde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital

okuryazarlık becerileri hakkında farkındalık yaratma bağlamında önemlidir. Spor bilimlerinin çağın gerekleri çerçevesinde spor-dijitalleşme-bilişim teknolojileri-inovasyon bağlamında ilişkileri ve gerekliliği ortaya koyulmalıdır.

Amaç

Günümüzde eğitimin kalitesi ile paralel olarak ilerleyen ülkelerin geleceğinde her branş gibi spor bilimlerininde bireylerin yaşam kalitesi ve döngüsünde önemli bir etken rolü mevcuttur. Bir dijital toplum olma yolunda ilerlerken Spor Bilimleri Fakültelerinin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, dijital okuryazarlık dersi alma, günlük internette geçirilen süre ve dijital ortamlarda geçirilen ortalama süresi değişkenleriyle dijital okuryazarlık arasındaki var olan durum da ortaya koyulmuştur. Ayrıca katılımcıların kullandıkları dijital teknolojilerin neler olduğu da belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmada dijital okuryazarlık düzeylerine ve değişkenlerle birlikte bulunma ilişkisine bakıldığından betimleyici tarzda bir araştırmadır ve survey tekniği kullanılmıştır (Kuş, 2009). Öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları betimlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmaya katılımcılar olasılıklı örneklemelerden tesadüfi örneklemeye (Kuş, 2009) göre seçilmiştir. Katılımcılar Spor Bilimleri Fakültelerinin antrenörlük eğitimi, rekreasyon, spor yöneticiliği formasyon grubu ve beden eğitimi ve spor bölümü son

sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğretmen adayı olan bu öğrenciler, 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz dönemi formasyon grupları ve öğretmenlik bölümleridir. Katılımcıların öğrenim gördüğü üniversiteler ise şunlardır: Bingöl Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Samsun Üniversitesi, Munzur Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Hitit Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Bitlis Eren Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Bayburt Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Iğdır Üniversitesi, Batman Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Selçük Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Marmara Üniversitesi. Nitelikli ve geçerli olarak kabul edilen 230 kişinin verisi üzerinden işlemler gerçekleşmiştir.

Tablo 1. *Spor Bilimleri Fakültesi öğretmen adaylarının demografik özellikleri*

Cinsiyet	**f**	**%**
Kız	123	53.5
Erkek	107	46.5
Dijital okuryazalık dersi alma durumu		
Evet	176	76.5
Hayır	54	23.5
Bölüm		
Antrenörlük eğitimi	45	19.6
Rekreasyon	111	48.3
Spor yöneticiliği	44	19.1
Beden eğitimi ve spor	30	13..0
Alınan dijital okuryazarlık dersi not ortalaması		
0-49 puan arası	3	1.3
50-59 puan arası	24	10.4
60-69 puan arası	50	21.7
70-74 puan arası	32	13.9
75-84 puan arası	27	11.7
85-89 puan arası	24	10.4
90-100 puan arası	16	7.0
Bu dersi almadım	54	23.5
Günlük internette geçirilen süre		
Bir saatten az	13	5.7
1-3 saat arası	86	37.4
4-6 saat arası	102	44.3
7-9 saat arası	19	8.3
10 saat ve fazlası	10	4.3
Dijital ortamlarda geçirilen ortalama süre		
Bir saatten az	23	10.0
1-3 saat arası	87	37.8
4-6 saat arası	87	37.8
7-9 saat arası	23	10.0
10 saat ve fazlası	10	4.3
Toplam	**230**	**100.0**

Rekreasyon bölümü ile kız öğrencilerin çoğunlukta olduğu kaılmcıların yaş ortalaması 22.5 olarak değişmektedir. Tablodan öğrencilerin çoğunluğunun dijital okuryazarlık dersini aldığı ve başarıyla bitirdiği görülmektedir. Günlük internette geçirilen sürenin küresel ortalama değeri 6 saat 40 dakika ve 16-25 yaş aralığında günlük dünya ortalamasının 7 saat civarı olduğu düşünldüğünde (Kemp, 2024) tablodaki değerlerin katılımcılar açısından gittikçe artan bir internet kullanım süresine işaret ettiği söylenebilir. Birçok dijital ortamın internet ile bağlantısı olduğundan buralarda geçirilen süreninde artması beklenir ve tabloda bunu göstermektedir. Katılımcılar uzun süreler dijital ortamlarda geçirmektedirler.

Veri toplama aracı

Çalışmada, Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017), Ng (2012) tarafından geliştirilmiş olan dijital okuryazarlık ölçeğini Türkçe'ye uyarladıkları formu kullanılmıştır. Ölçek tek faktörlü 10 maddeden oluşan, faktör yükleri 0.46 ila 0.74 arasında değişen beşli likert tarzındadır. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.86'dır. Veri toplama aracında demografik bilgilerin sorgulandığı bir diğer bölüm de mevcuttur. Mevcut çalışmanın Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.975 çıkmış ve güvenilir bir veri seti olduğu görülmüştür (Seçer, 2015).

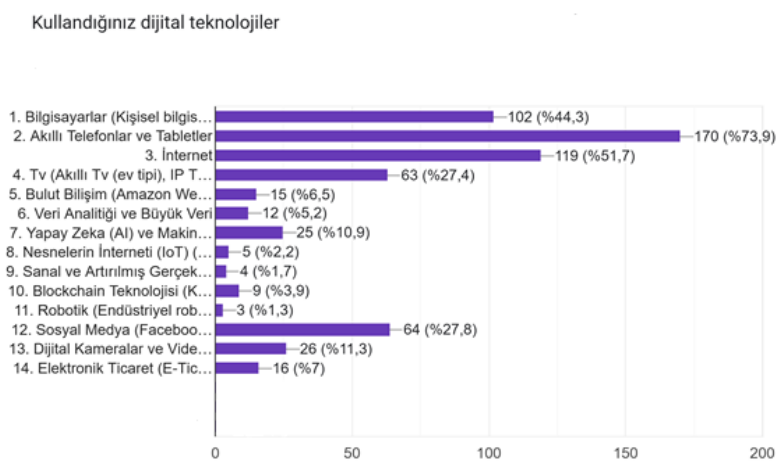
Verilerin toplanması ve analizi

Katılımcılardan veriler google form aracılığıyla dijital ortamda toplanmıştır. Bireylerin öğrenci sistemlerinden, e-posta adreslerinden ve whatsapp uygulamalarından paylaşılarak çalışmaya katılımları sağlanmıştır. Toplanan veriler üzerinde öncelikli olarak normalllik testleri uygulanmıştır. Bu doğrultuda parametrik olmayan

testlerin uygulanması gerektiği kararına varılmıştır. Öğrencilerin dijital okuryazarlığa sahiplik durumlarına katılma düzeyleri; 1.00-1.80 aralığında ise ilgili duruma kesinlikle katılmadıkları, 1.81-2.60 aralığında katılmadıkları, 2.61- 3.40 aralığında kararsız oldukları, 3.41-4.20 aralığında katıldıkları ve 4.21 ve 5.00 aralığında ise ilgili duruma kesinlikle katıldıkları şeklinde yorumlanmıştır. Aritmetik ortalama arttıkça bireylerin dijital okuryazarlık ve bu becerilerine sahiplik durumunun yüksek olduğu, aritmetik ortalama azaldıkça da bireylerin dijital okuryazarlık ve becerilerine sahiplik durumunun düşük olduğu anlamına gelmektedir. Anlamlılık 0.05 olarak tayin edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin dijital okuryazarlıkları ile bağlantılı olarak hani dijital teknolojileri kullandıkları sorulmuştur. Buna ilşkin öğrenciler birden fazla seçimli olacak şekilde cevaplar vermişlerdir. Bu cevaplara ait bulgular aşağıdaki grafikte yer almaktadır.



Grafik 1. *Katılımcıların kullandıkları dijital teknolojiler*

Türkiye ve dünyada akıllı telefon kullanımının her geçen zaman giderek ve her kesimde artması ve bunun en büyük getirisi olarak internete erişimin hızlanması ve kullanım süresinin artması (Kemp, 2024), mevcut çalışmanın da olası sonuçları ve etkileri arasında yer almıştır. Böylelikle akıllı telefon, tablet, internet, bilgisayar ve sosyal medya kullanımları diğer dijital teknolojilere nazaran daha ön plandadır. Benzer sonuçlar Erten (2019) çalışmasında da görülmektedir. Buradan yıllar içerisinde, dijitalleşmenin daha da hızlanması ve günlük yaşamın rutin döngüsü içerisinde yer alması, halen bireylerin dijital teknoloji ve ortamlara yönelik ilgi ve meraklarının değişmediği görülebilir.

Öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlemek için betimsel istatistik yapılmıştır. Buna ait sonuçlar aşağıdaki tablodadır.

Tablo 2. *Spor Bilimleri Fakültesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerine ilişkin betimsel istatistikler*

Maddeler	Min	Max	$\overline{X}$	ss
1.Kullandığım teknolojilerle ilgili karşılaştığım teknik problemleri nasıl çözeceğimi bilirim.	1	5	3.20	1.34
2. Yeni teknolojileri kolayca öğrenebilirim.	1	5	3.41	1.35
3. Önemli yeni teknoloileri takip ederim.	1	5	3.16	1.31
4. Birçok farklı teknoloji hakkında bilgi sahibiyim.	1	5	3.20	1.27
5. Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlı kullanma konusunda ve öğrendiklerimi sergileyebileceğim dijital öğretim materyallerini (Örneğin; sunumlar, dijital hikayeler, wikiler, bloglar) geliştirmek için gereken teknik becerilere sahibim.	1	5	3.11	1.32
6. Bilgi ve iletişim teknoloileri konusunda sahip olduğum beceriler yeterlidir.	1	5	3.02	1.30
7. İnternetten bilgi edinmek için yaptığım arama ve değerlendirmelerde kendime güvenirim.	1	5	3.35	1.31
8. Siber güvenlik, webde arama ve internette sahtecilikvb. internet etkinlikleri ile ilgili konulara aşinayım.	1	5	3.13	1.27
9. Bilgi ve iletişim teknolojileri, bir projede çalışma ve diğer öğrenme etkinlikleri konusunda akranlarımla daha iyi işbirliği yapmamı sağlar.	1	5	3.22	1.33
10. Üniversitedeki çalışmalarımda, arkadaşlarımla internet üzerinden (ör; Skype, facebook, bloglar aracılığıyla) sıklıkla yardımlaşırım.	1	5	3.13	1.34
Dijital okuryazarlık	1	5	3.19	1.17

Öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının kararsızlık düzeyinde olduğu tabloda görülmektdir. Minimum değeri 1, maksimum değeri 5 olan bir puan aralığında aritmetik ortalamanın 3.19 olması dijital

okuryazarlık durumunun orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayı olan spor bölümü öğrencilerinin dijital okuryazarlığa orta düzeyde sahip oldukları, dijital okuryazarlıkla ilgili becerileri yerine getirme ve bunlara sahip oldukları noktasında kararsız oldukları, bu becerileri gerçekleştirirken kendilerine tam güvenemedikleri düşünülebilir. Öğrencilerin kendilerini tam anlamıyla yeterli görmedikleri düşüncesi mevcuttur.

Öğrenciler, yeni teknolojileri kolayca öğrenebildiklerini diğer becerilere göre daha üst düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Diğer becerilerin ise sahiplik durumunun orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bireylerin bu becerileri gerçekleştirme de yeterlilik olarak orta seviyede oldukları düşünülebilir.

Katılımcıların dijital okuryazarlıklarının çeşitli değişkenlerle olan durumunu ortaya koymak için çeşitli istaistikler gerçekleştirilmiştir. Bu değişkenlerden olan cinsiyet ve dijital okuryazarlık dersi alma durumuna göre öğrencilerin dijital okuryazarlığa sahip olma durumlarının değişimini ortaya koynak için yapılan analiz aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3: *Spor Bilimleri Fakültesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerine ilişkin cinsiyet ve dijital okuryazarlık dersi alma durumu değişkenlerine göre Mann-Whitney U testi sonuçları*

Değişkenler		**SO**	**ST**	**U**	**p**
Cinsiyet	Erkek	121.62	13013.50	5925.500	0,193
	Kız	110.17	13551.50		
Dijital okuryazalık dersi alma durumu	Evet	117.27	20640.00	4440.000	0.465
	Hayır	109.72	5925.00		

Katılımcıların dijital okuryazarlıkları ile cinsiyet ve dijital okuryazarlık dersi alma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının bu değişkenlerle bağlantılı olarak büyük bir değişim göstermediği görülse de özellikle erkek öğrenciler ile dijital okuryazarlık dersini alma durumunun az da olsa diğer gruplara göre fark yarattığı görülmektedir. Ancak bu farklılık genele vurulduğunda çok da büyük bir fark oluşturmamaktadır. Bunun sebebi olarak erkeklerin daha fazla ilgili olmaları, öğrencilerin branşları sebebiyle çok fazla dijital konulara odaklanma gerekliliğini hissetmemeleri ve tipik Z kuşağı özelliklerini göstermeleri olabilir. Burada dijital okuryazarlık dersini alma durumunun az da olsa etkisinin olması öğrencilerde dersin içeriği itabari ile bir farkındalık oluşturmasına ve beceri gelişimine katkısının bulunmasına bağlanabilir.

Araştırmanın diğer değişkenleri olan öğrenim görülen bölüm, günlük internette geçirilen süre ve dijital ortamlarda geçirilen ortalama süresi açısından dijital okuryazarlık arasındaki durumu belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. *Spor Bilimleri Fakültesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerine ilişkin öğrenim gördüğü bölüm, günlük internette geçirilen süre ve dijital ortamlarda geçirilen süre değişkenlerine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları*

Değişkenler		**n**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	**KWH**	**p**
Bölüm	Antrenörlük eğitimi	45	109.21	3	1.323	0.724
	Rekreasyon	111	119.10			
	Spor yöneticiliği	44	109.18			
	Beden eğitimi ve spor	30	120.87			
Günlük internette geçirilen süre	Bir saatten az	13	104.65	4	3.056	0.549
	1-3 saat arası	86	119.62			
	4-6 saat arası	102	115.34			
	7-9 saat arası	19	121.61			
	10 saat ve fazlası	10	84.20			
Dijital ortamlarda geçirilen ortalama süre	Bir saatten az	23	121.17	4	5.568	0.234
	1-3 saat arası	87	116.43			
	4-6 saat arası	87	113.47			
	7-9 saat arası	23	132.02			
	10 saat ve fazlası	10	74.10			

Dijital okuryazarlık ile bölüm, günlük internet süresi ve dijital ortamlardaki süre değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dijital okuryazarlığa sahip olma durumunun bu değişkenlerle bağlantılı olarak değişmediği görülmektedir. Ancak beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere nazaran dijital okuryazarlık düzeyleri daha yüksektir. Bu bulgudan yola çıkarak öğrencilerin müfredatlarının farklılığının bir getirisi olarak dijital okuryazarlık becerilerine gereksinimlerinin de değiştiği düşünülebilir. Gün içerisinde internette geçirilen sürenin ve dijital ortamlarda geçirilen ortalama sürenin 7-9 saat arası olması dijital okuryazarlık düzeyinin de yüksek olmasına sebep olmuştur. Bu durum; sürenin daha az olması becerilerin gelişimi açısından yeterli bir durum olmayacağına, sürenin fazlalığı da bağımlılık boyutuna bireyi taşıyacağından dijital okuryazarlığın anlamı dışına çıkılacağına yönelik bir vurgu olarak yorumlanabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dijital dönüşüm süreci içerisinde sunulan imkanların birey ve toplum nezdinde yararlı bir duruma dönüştürme beceri ve yeterliliği dijital okuryazarlık seviyesi/sahipliği ile ortaya koyulabilir. Dijital okuryazarlık, dijital çağa uyum sağlayabilmek için gerek duyulan yetkinliklerin tümü (Bayrakcı, 2021) olduğuna göre, spor bilimleri öğrencilerininde kendi branşları kapsamında yaşanan dijital yeniliklere uyumları ve sahip olmaları gereken yeterlikleri önem arz etmektedir. Bu kapsamda yapılan mevcut çalışma ile Spor Bilimleri Fakültesi öğretmen adaylarının dijital teknolojilerle ne kadar bağlantılı oldukları ve dijital çağda sahip olmaları beklenen dijital okuryazarlık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. 21. yy. becerileri kapsamında dijital bir toplumda var olma mücadelesinde geri planda

kalmadıkları ve kendilerini az da olsa yetiştirdikleri görülmüştür. Bu sonuçta Z kuşağı olmaları ve dijital okuryazarlık dersini almalarınında etkili oldğu düşünülebilir.

Öğretmen adayı spor bilimleri öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kendilerini bu becerileri gerçekleştirmede yeterli seviyede görmemektedirler. Bu sonuç, yüksek öğretim kurumlarının dijital okuryazarlık alanında mezunları yeterince nitelikli duruma getiremediği kabulünü (Duggan, 2013) bir kez daha teyit etmektedir. Araştırmanın değişkenleri olan cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, dijital okuryazarlık dersi alma, günlük internette geçirilen süre ve dijital ortamlarda geçirilen ortalama süresi açısından dijital okuryazarlık arasında anlamlı bir değişim bulunmamıştır. Dijital okuryazarlığa veya dijital dünyaya yönelik merak ve ilgi spor bilimleri genelinde bu değişkenler bağlamında bir farklılık oluşturmamaktadır. Dijital okuryazarlık dersini almalarına ve bir dijital çağ bireyi olmalarına rağmen belirtilen beceriler kapsamında dijital okuryazarlık seviyeleri ortalama bandındadır. Ancak dijital okuryazarlık dersinin içeriği bakımından öğrencilerde farkındalık oluşturduğu ve bu kapsamda becerilerinin gelişimine az da olsa katkıda bulunduğu görülmüştür. Yalnızca öğrencilerin branşları itibari ile fazla dijital konulara odaklanmadıkarı ve buna ihtiyaç duymadıkları görülmektedir. Günlük internette ve dijital ortamlarda geçirilen sürenin ideal bir aralıkta olması da dijital okuryazarlık açısından önemli olduğu çalışmada görülmüştür. Bu durumlarda sürenin azlığı becerilerin gelişimini etkileyecektir; fazlalığı bireylerin bağımlı olmasına sebep olacaktır.

Engür, Gürgen, Demiray ve Unutmaz (2023), antrenörler, Güngör ve Kurtipek (2020), Soyer, Güngör ve Soyer (2023), Uğur (2021) ile Sivrikaya (2020) spor bilimleri fakültesi öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında dijital okuryazarlıklarını ortalamanın üstünde olduğunu tespit etmişlerdir. Baydar-Arıcan (2022) ve Soyer, Güngör ve Soyer (2024) de spor bilimleri öğrencilerinin, Özsarı ve Deli (2023) hokey sporcularının dijital okuryazarlıklarını orta düzeyde tespit etmişlerdir. Mevcut çalışma ile benzer şekilde cinsiyet değişkeninin dijital okuryazarlık üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Bozdağ ve Ergin, 2021; Dizlek ve Uzun, 202; Engür vd., 2023; Özsarı ve Deli, 2023; Sivrikaya, 2020; Soyer vd., 2024; Soyer vd., 2023; Uğur, 2021). Baydar-Arıcan (2022) ve Güngör ve Kurtipek (2020) çalışmalarında ise spor bilimleri öğrencilerinin, dijital okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı seviyede farklılık gösterdiğini, erkeklerin dijital okuryazarlık düzeyinin kadınlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğunu bulmuştur. Baydar-Arıcan'ın (2022) ile Bozdağ ve Ergin, (2021) çalışmalarında, dijital okuryazarlık düzeyinin internet kullanım sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini, Uğur (2021) ise anlamlı farklılık olmadığını ortaya çıkarmışlardır. Baydar-Arıcan (2022), günlük 3 saatten fazla internet kullananların dijital okuryazarlık düzeyi diğerlerinden yüksek olduğunu tepist etmişlerdir. İnternete sık bağlanmannın genel internet özyeterliliğini artırdığı (Gömleksiz ve Erten, 2013) bilindiğine göre dijital okuryazarlığı da etkileyeceği unutulmamalıdır. Dijital okuryazarlık kapsamı içerisinde internet özyeterliği de bulunmaktadır. İnternet kullanımı okuryazarlık seviyesini belirlemede rol oynadığı; ancak,

interneti günlük kullanma süresinin fazlalığı ya da azlığının önemli olmadığı, yeteri kadar kullanmanın önemli olduğu saptanmıştır (Kazu ve Erten, 2013). Spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerde problemli internet kullanımı düzeyi yükseldikçe dijital okuryazarlık düzeylerinin düşük olması (Çukurbaşı, 2018) da bu durumun bir göstergesidir. Spor bilimleri öğretmen adayları yeni teknolojileri kolayca öğrenebildiklerini özellikle vurgulamışlardır. Benzer görüşü de Güngör ve Kurtipek (2020) çalışmasında tespit etmişlerdir ve spor bilimleri öğrencilerinin yeni teknolojilere kolayca adapte olabildikleri, bunun da yeniliklere açık olunması ile alakalı olduğu düşünülebilir. Öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık bulunmadığı görüşünü tespit eden çalışmalarda mevcuttur (Bozdağ ve Ergin, 2021; Sivrikaya, 2020).

Dijital okuryazarlık, belirli alanların ötesinde dijital teknolojileri çok yönlü okumayı gerektirmektedir (Çimen, 2022). Katılımcıların kısmen dijital okuryazarlığa eğilimin olması dijital okuryazarlık dersinden öte bunları daha da geliştirecek ve üst seviyelere çıkaracak Spor Bilimleri Fakültesi özelinde farklı çalışmalar yapılmalıdır. Ders içeriklerinin, derslerinin ya da branşlarının taknoloji ile bağlantılı örnekleri öğretim üyelerinin ve öğrencilerinin kullanımına sunulmalıdır; örnek uygulamalar verilmelidir. Önce öğretim üyelerinin teknoloji ve uygulamaları ile tanışması sağlanmalıdır. Derslerde dijital okuryazarlık uygulamalarına ağırlık vermelidir. Dijitalleşen ve sanallaşan bir dünya da spor bilimleri içinde çok fazla uygulama mevcuttur ve öğrenciler bundan haberdar edilmeli ve uygulamalarına fırsat tanınmalıdır. Dijital ders içeriği üretme konusunda ders ve uygulama eklemeleri yapılmalıdır. Teknoloji odaklı olma, dijital okuma,

hedefe yönelik olma ve eleştirel kullanım becerilerine sahip bir dijital okuryazar (List, Brante ve Klee, 2020) olmaları sağlanmalıdır.

Kaynakça

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(2), 160-175.

Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147.

Baydar Arıcan, H. Ö. (2022). Sporcu-sedanter öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin dijital okuryazarlık düzeyine etkisi ve bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi, 5*(1), 38-48. https://doi.org/10.46385/tsbd.1051798

Bayrakcı, S. (2021). *Dijital okuryazarlık-Kavramlar modeller ve ölçüm* (1. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.

Bozdağ, B., & Ergin, M. (2021). Examination of digital literacy levels of the sports sciences faculty students. *The Online Journal of Recreation and Sports, 10*(2), 24-36. http://doi.org/10.22282/ojrs.2021.82

Bozyılan, E., Bayrak Ayaş, E., ve Dündar, A. (2022). Sporda dijital okuryazarlık. H. Kula (Ed.), *Spor inovasyonu ve dijital teknoloji* içinde (s. 19-34). İstanbul: Efe Akademi Yayıncılık.

Çimen, Ü. (2022). Dijital okuryazarlık bağlamında kamera gözetim sistemleri. G. Karaoğlu (Ed.), *Dijital okuryazarlık* içinde (s. 277-294). İstanbul: Efe Akademi Yayıncılık.

Çukurbaşı, B. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin problemli internet kullanımı düzeylerinin dijital okuryazarlık düzeylerini yordama durumlarının incelenmesi*.

Proceedings 4th International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS), Volum3: Social Studies içinde (s. 21-32). 28-30 June 2018 Venice-Italy.

Dede, C. (2009). *Comparing frameworks for 21st century skills.* https://www.dpsgs.org/pdf/Comparing_Frameworks_for.pdf adresinden 13.11.2024 tarihinde erişilmiştir.

Dizlek, A., ve Ahmet, U. (2022). Beden Eğitimi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sportive, 5*(2), 24-34. https://doi.org/10.53025/sportive.1184775

Duggan, F. (2013, 23 Nisan). Why universities should acquire–and teach–digital literacy. The Guardian. https://www.theguardian.com/education/2013/apr/23/universities-should-teach-digital-literacy adresinden 14.11.2024 tarihinde erişilmiştir.

Duran, E., & Erten Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi, 3*(2), 31-46.

Engür, M., Gürgen, O., Demiray, E., ve Unutmaz, V. (2023). Antrenörlerin dijital vatandaşlık ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi, 6*(1-Cumhuriyet'in 100. Yılı Özel Sayısı), 641-654. https://doi.org/10.38021/asbid.1367241

Erten P. (2019). Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 10*(1), 190- 202

Gömleksiz, M. N. ve Erten, P. (2013). Öğretmen adaylarının genel internet özyeterlik algıları (Fırat Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14*(1), 119-140.

Güngör, N. B., ve Kurtipek, S. (2020). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin dijitalokuryazarlığa etkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 17*(2), 756-767. https://dx.doi.org/10.14687/jhs.v17i2.6021

Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Stephenson, B. H., Lange, P. G., … Tripp, L. (2008, November). *Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project.* The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536072.pdf adresinden 14.11.2024 tarihinde erişilmiştir.

Kaya, A., Şahin, Ç., ve Demir, D. (2024). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazar olma durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12*(4), 818-834. https://doi.org/10.16916/aded.1418200

Kazu, İ. Y. & Erten, P. (2013). Prospective teachers' perception levels of their digital literacy. *International Journal of Multidisciplinary Thought, 3*(1), 51-68.

Kemp, S. (2024, 31 January). *Digital 2024: Global overview report.* Datareportal. https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report

Kuş, E. (2009). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

List, A., Brante, E. W., & Klee, H. L. (2020). A Framework of pre-service teachers' conceptions about digital literacy: Comparing The United States and Sweden. *Computers & Education,* 148, 1-20. https://doi.org/10.1016/compedu.2019.103788

MEB. (2020). *Diital okuryazarlık: Öğretmen Kılavuzu*. https://efeler.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/17092903_dijital_okur_yazar.pdf

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education, 59*(3), 1065-1078. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016

Özsarı, A., ve Deli, Ş.C. (2023). Dijital Okuryazarlık ve Dijital Bağımlılık İlişkisi: Hokey Sporcuları Araştırması. *The Online Journal of Recreation and Sports (TOJRAS), 12*(4), 491-501. https://doi.org/10.22282/tojras.1283899

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma* (Genişletilmiş 2. baskı). Anakara: Anı Yayıncılık.

Sivrikaya, M. H. (2020). An analysis on digital literacy level of faculty of sports science students. *Asian Journal of Education and Training, 6*(2),117-121.

Soyer A., Güngör NB., Soyer F. (2024). Does digital literacy have a role in prediction of academic control focus? *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 18*(2), 132-144. https://doi.org/10.61962/bsd.1450950

Soyer, F., Güngör, N. B., & Soyer, A. (2023). The effect of digital literacy levels of sports sciencesfaculty students on e-learning attitude. *Journal of ROL Sport Sciences, 4*(4), 1437-1449. https://doi.org/10.5281/zenodo.10430663

Taştan, H. Ş. (2022). Sporda dijital inovasyon. H. Kula (Ed.), *Spor inovasyonu ve dijital teknoloji* içinde (s. 7-18). İstanbul: Efe Akademi Yayıncılık.

Türel, Y. K., Şimşek, A., Şengül Vautier, C. G., Şimşek, E., ve Kızıltepe, F. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu.* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Uğur, O. A. (2021). The effect of mindful attention awareness level on digital literacy of sports science faculty students. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 6*(14), 569-588.

Uyar, A. (2021). Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD), 7*(1), 198-211.

Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future, 12*, 19-29.

BÖLÜM V

Ahde vefa: Disiplinler arası bir inceleme

Arzu ÇAKICI

Giriş

Ahlaki değerler, bireylerin ve toplumların neyin doğru veya yanlış, iyi veya kötü olduğunu belirlemelerine yardımcı olan prensiplerdir. Bu değerler, kültürel, dini ve sosyal normlardan etkilenir ve kişisel davranışları şekillendirir. Bu değerler dürüstlük: gerçekleri söyleme ve aldatmama ilkesi; adalet: herkese eşit davranma ve haklarını koruma; sorumluluk: kendi davranışlarının sonuçlarını üstlenme ve yükümlülüklerini yerine getirme, empati: başkalarının duygularını anlama ve onlarla paylaşma, saygı:başkalarının haklarını ve duygularını tanıma ve onlara değer verme, yardımseverlik: başkalarına yardım etme isteği ve eylemi anlamlarına gelmektedir.

Bu değerler, bireylerin ve toplumların etik kararlar almasına ve davranışlarını yönlendirmesine yardımcı olur.

Dürüst bireyler, ahde vefa ilkesine bağlı kalarak, hem bireysel hem de toplumsal güvenin inşasına katkıda bulunurlar. Bu bağlamda, ahde vefa, dürüstlüğün pratiğe dökülmüş hali olarak değerlendirilebilir ve sosyal ilişkilerin temelini oluşturur. Ahde vefa, dürüstlükle doğrudan ilişkilidir. Dürüstlük, bireylerin doğruları söylemesi, aldatmaktan kaçınması ve davranışlarında şeffaf olması anlamına gelir. Ahde vefa, dürüstlüğün bir uzantısı olarak, verilen sözlerin tutulmasını ve yapılan anlaşmalara sadık kalınmasını içerir.

Ahde vefa, dürüstlük, adalet ve sorumluluk gibi temel ahlaki değerlerin somut bir ifadesidir ve bu değerlerin uygulanması, toplumsal güvenin ve istikrarın sürdürülmesine katkı sağlar.Ahlaki değerlerden biri olan dürüstlük ile yakından ilgili olan ahde vefa kavramı; sözünde durma, verilen sözleri tutma ve yapılan anlaşmalara sadık kalma anlamına gelir.Ahde Vefa (Pacta Sunt Servanda) Latince kökenli bir terim olup, yapılan anlaşmalara sadık kalınması gerektiğini ifade eder. Bu kavram, birçok farklı disiplin ve alan üzerinde önemli etkiler yaratır.

Bu kavram, ekonomik, dini, siyasi, ticari, psikolojik ve sosyolojik perspektiflerden değerlendirildiğinde, insan ilişkilerinin ve toplum yapısının temel taşlarından biri olarak karşımıza çıkar. Ahde vefa, aynı zamanda ahlaki bir değer olan dürüstlükle de yakından ilişkilidir.

Hukukta ahde vefa, sözleşmelerin ve anlaşmaların bağlayıcılığını ifade eder. Hukuki sözleşmelerin taraflarca yerine getirilmesi, hukukun temel prensiplerindendir.İslam başta olmak üzere birçok dinde ahde vefa, ahlaki bir zorunluluk olarak kabul edilir. Kuran'da ve hadislerde verilen sözlerin tutulmasının önemi vurgulanır. Hristiyanlık, Yahudilik ve diğer dinlerde de benzer şekilde anlaşmalara sadık kalma prensibi bulunmaktadır. Ahlaki

değerler arasında yer alan ahde vefa, bireylerin güvenilirliğini ve dürüstlüğünü pekiştirir. Etik açıdan ahde vefa, toplumsal ve bireysel düzeyde ilişkilerin sağlam temellere dayanmasını sağlar. Uluslararası ilişkilerde ahde vefa, devletler arasındaki anlaşmaların ve sözleşmelerin yerine getirilmesini ifade eder. Diplomatik ilişkilerde güvenin ve işbirliğinin sağlanması için kritik öneme sahiptir. İş dünyasında ahde vefa, ticari sözleşmelerin ve anlaşmaların yerine getirilmesini ifade eder. Ticari güven ve iş ilişkilerinin devamlılığı için esastır.Bireysel ilişkilerde ahde vefa, kişisel güvenin ve saygınlığın temelidir. Kişiler arası ilişkilerde güvenin inşası, verilen sözlerin tutulmasıyla mümkündür. Toplumsal düzeyde ahde vefa, sosyal düzenin ve toplumsal ilişkilerin devamlılığını sağlar. Toplum üyeleri arasındaki güven ve işbirliği, sosyal bütünlüğün korunmasına katkıda bulunur.

Sonuç olarak, ahde vefa, farklı disiplinler açısından değerlendirildiğinde, bireylerin ve toplumların güven, istikrar ve sürdürülebilirlik içinde var olmalarını sağlayan temel bir değerdir. Bu kavram, ekonomik büyümeden dini inançlara, siyasi istikrardan ticari başarılara, psikolojik sağlıktan sosyolojik dayanışmaya kadar geniş bir yelpazede önemli roller üstlenir. Ahde vefanın, dürüstlükle olan güçlü bağı ise, bu değerin ahlaki temellerini daha da sağlamlaştırır.

Görüldüğü üzere ahlaki değerlerden biri olan dürüstlükle çok ilgili olan ahde vefa terimi sadece din,hukuk gibi alanlarda değil aynı zamanda siyaset,ticaret,iş ekonomi ve edebiyatın da başat ve gerekli unsurlarından biri olmuştur. Bu araştırmanın amacı “ahde vefa” ifadesi derinlemesine irdileyerek farklı disiplinlerde kullamım alanlarına değinmek ve geçmişten günümüze tarihteki örneklerine dikkati çekmektir.

2.Kuramsal Çerçeve

Alaki değerler, bireylerin ve toplumların etik kararlar almasına ve davranışlarını yönlendirmesine yardımcı olur. Ahlaki değerler, kültürler arasında ve zaman içinde değişiklik gösterebilir, ancak genel prensipler genellikle evrensel niteliktedir.Bu değerlerden biri de “ahde vefa”dır.

2.1.Ahde vefa: tanım ve kapsam

Ahde Vefa (Latince: Pacta Sunt Servanda), kelime anlamı olarak "anlaşmalara sadık kalmak" demektir. Hukuk, din, etik, siyaset ve sosyal bilimlerde kullanılan bu kavram, verilen sözlerin, yapılan anlaşmaların ve taahhütlerin yerine getirilmesi gerektiğini ifade eder. Ahde vefa, güvenilirliğin ve dürüstlüğün temelini oluşturur ve çeşitli alanlarda farklı şekillerde ele alınır.Ahde vefa, verilen sözleri tutmak ve yapılan anlaşmalara sadık kalmak anlamına gelir. Bu önemli erdem, toplum içinde bireylerin birbirine güven duymasını sağlar. Bireyler ve toplumlar için önemli olduğu kadar, devletler arası ilişkilerde de güvenin temeli olarak büyük bir öneme sahiptir. Osmanlı Devleti, ahde vefayı sadece kendi toplumu içinde değil, diğer devletlerle olan ilişkilerinde de bir ilke olarak benimsemiştir. Bu sayede, hem anlaşmalara sadık kalmış hem de muhataplarından aynı sadakati beklemiştir. Osmanlı, bu ilkeyi hassasiyetle uygulayarak modern uluslararası hukukun temel prensiplerinden olan "Pacta Sunt Servanda"nın da temelini atmıştır (Çiftçi, 2015).

Ahd kelimesi, söz verme, yemin etme, sözünde durma ve anlaşma gibi çeşitli anlamlara gelir. Ahde vefâ ise, verilen sözü yerine getirme ve borcu ödeme anlamına gelir. İslam ahlakında ahde

vefâ, toplum içinde güven oluşturur, birlik ve beraberlik sağlar ve huzurlu bir ortamın temelini oluşturur.

Vefâ kelimesi, Arapça kökenli v-f-y kökünden türemiş olup "tamamlamak", "verilen sözü yerine getirmek", "yeminin gereğini yapmak" gibi anlamlara gelir. İslamî literatürde vefâ, aynı zamanda ahid ve akid kavramlarıyla eş anlamlı olarak kullanılır ve yüksek ahlaki bir erdem olarak kabul edilir. Dinî bir terim olarak vefâ, Allah'a verilen sözü tutma ve mükellefiyetleri yerine getirme anlamına gelir. Vefâ, bir kimsenin emanete riayet etmesini de içerir ve olgun bir Müslüman için önemli bir niteliktir.

Kur'an'da "ahid" kelimesi misâk anlamında kullanılırken, vefâ kelimesi yaklaşık yirmi yerde geçer ve insanları ahde vefâ göstermeye teşvik eder. Kur'an ayetlerinde, ahde vefâ gösterenler övülürken, ahdini bozanlar kınanmıştır. Müminlerin vasıfları arasında ahde vefâ göstermeleri vurgulanmıştır. Örneğin, "Onlar ki Allah'ın ahdine vefâ ederler ve misâkı bozmazlar" (Ra'd 20/23), "verdikleri sözleri tastamam yerine getirirler" (Meâric 70/32) gibi ayetlerde bu kavram açıkça ifade edilir. Bu ilahi mesajlar, sözünde durmanın ve antlaşmalara riayet etmenin imanın bir gereği olduğunu ortaya koyar. Ahde vefâ gösterenlerin Allah tarafından sevileceği ve mükâfatlandırılacağı belirtilirken, bu ilkeye uymayanların ise cezalandırılacağı ifade edilir (Önemli, 2021).

"Allah'ın Kullarına Söz Vermesi" konusunda Kur'an-ı Kerim'de sıkça geçen "va'd" ve "vaid" terimleri, Allah'ın insanlara söz verme, uyarma, tehdit etme ve gelecekte gerçekleşecek olayları haber verme anlamına gelmektedir(İbn Manẓur, Lisanu'l-ʿArab, thk. Abdullah ʿAliyyu'l-Kebir vd. (Kahire: Dâru'l-Meʿarif, ts.), 3/478. Bu terimler genellikle cennet gibi hayırlı şeyler için "va'd",

cehennem gibi kötü sonuçlar için ise "vaid" şeklinde kullanılmaktadır.

Kur'an'da, Allah insanların dünyevi yaşamlarının sonunda eğer ona kulluk edip görevlerini yerine getirirlerse cennetle ödüllendirileceklerini, kendisinden başka şeylere tapınanların ise cehennemle cezalandırılacaklarını belirtir (Nisa 4/122;İbrahim 14/47; Hac 22/47; Rum 30/6 vd.). Bu sözlerinden asla dönmediğini vurgular (Tevbe 9/72 vd.). Kelam âlimleri, bu ayetlerde hayır ve şerri ayırt etmek için bu terimlerin kullanıldığını ifade ederler.

Allah, insanlara iki seçenek sunar ve eğer doğru yolu seçerlerse onlara cenneti va'deder, yanlışı seçerlerse cehennemle korkutup uyarmış olur. Kur'an'da geçmiş kavimlerin helak oluşları anlatılırken, Allah'ın onları önceden uyarmış olduğunu ve eğer inkarlarında devam ederlerse cezalandıracağını va'dettiği görülür. Bu kavimler Allah'ın va'dine rağmen inkarlarında ısrar edince helak olmuşlardır. Allah dünyada iyilikler ve nimetler de va'detmiştir. Örneğin, Fetih Suresi'nde, Medineli Müslümanlara verdiği ganimetleri va'dettiği belirtilir. Bu ganimetlerin bir kısmını hemen vermiş, bir kısmını ise ileride vermeyi va'detmiştir. Müfessirler, ileride verilecek olan ganimetlerin Mekke'nin fethine işaret ettiği görüşündedirler. Ahirette de Allah'ın va'd ve vaidini gerçekleştireceği ve bu gerçekleşmeyi tüm insanların göreceği ifade edilir. Müslümanlar cennette verdikleri sözleri gerçek bulacaklarını, inkar edenler ise cezalarını çekeceklerini bileceklerdir (10 Nureddin es-Sabuni, Maturidiyye Akaidi, Çev. Bekir Topaloğlu, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları 1979, 217.)

Kur'an'da ayrıca, Allah ile kulları arasında yapılan bir ahidleşmeden bahsedilir ve Allah'a verilen sözün mutlaka yerine getirilmesi gerektiği vurgulanır. Allah, verilen ahde vefa gösterenleri

de vefa ile mükafatlandıracağını ifade eder. Bu söz, ilk insan Hz. Âdem'den başlayarak tüm insan soyuna kadar uzanır ve Kıyamet Günü bu sözün hatırlanıp kabul edilmesi gerektiği belirtilir. Sonuç olarak, Allah'ın insanlara va'dettiği ve verdikleri sözden dönmediği, va'detmiş olduğu nimetler ve cezaları gerçekleştirdiği Kur'an-ı Kerim'de açıkça ifade edilmiştir. Bu ilahi sözler, iman edenler için bir teşvik ve uyarı, inkar edenler içinse bir uyarı ve ceza olarak sunulmuştur (Öz, 2021).

2.2.Ahde vefanın temel unsurları

Söz verme ve taahhüt: Ahde vefanın en temel unsuru, verilen sözlerin ve yapılan taahhütlerin yerine getirilmesidir. Bu, bireyler arası ilişkilerden devletler arası anlaşmalara kadar geniş bir yelpazede geçerlidir.

Güven: Ahde vefa, ilişkilerde güvenin temelidir. Bir bireyin veya kurumun verdiği sözü tutması, karşı tarafa güven verir ve uzun vadeli ilişkilerin devamlılığını sağlar.

Dürüstlük ve etik: Dürüstlük, ahde vefanın özüdür. Verilen sözlerin tutulması, etik davranışın bir gereğidir ve toplumsal normların korunmasına yardımcı olur.

Sosyal düzen: Ahde vefa, toplumsal düzenin ve istikrarın korunmasında önemli bir rol oynar. Toplum üyeleri arasında güven ve işbirliği sağlanması, sosyal düzenin devamlılığını sağlar.

2.3.Ahde vefanın farklı disiplin alanlarına göre uygulamaları

2.3.1.Hukuki perspektif

Tüm hukuk sistemlerinde söz verilen şeylerin yerine getirilmesi esastır. Bir sözleşmeyle taahhüt edilen her türlü işin, koşullar ne olursa olsun yerine getirilmesi gereklidir. Ancak bu kuralın bazı yasal sınırlamaları bulunmaktadır. Birinci Dünya Savaşı gibi olağanüstü ekonomik koşullar, fiyatların öngörülemez biçimde artması gibi durumlar ortaya çıkabilir. Başlangıçta mahkemeler, ahde vefa ilkesine dayanarak bu tür durumlara müdahale etmemiş olsalar da, durum giderek sürdürülemez hale geldiğinde sözleşmelerin feshedilebileceğine karar vermeye başlamışlardır. Zamanla mahkemeler, sözleşmelerin sonlandırılması yerine uyarlama yoluna gitmeye başlamışlardır. Bu yaklaşımın daha adil sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Bazı ülkelerde (Almanya, Yunanistan, Hollanda gibi) bu konu özel kanunlarla düzenlenmiştir, ancak İsviçre-Türk hukuku açısından böyle bir düzenleme bulunmamaktadır. Ancak bu tür durumların Medeni Kanun'un 2. maddesi kapsamında değerlendirildiği kabul edilmektedir (Arat, 2006).

Hukukta sözleşme hukukuna sahip olmanın nedeni, aksi halde gerçekleşmeyecek olan sosyal açıdan faydalı işlemleri mümkün kılmaktır. Sözleşme hukukunun temel rolü, vaatlerin ve anlaşmaların yapılması ve yerine getirilmesinin uygulanmasını desteklemek ve kullanımını teşvik etmektir. Bu, performansı veya aynı derecede iyi bir şeyi doğal çözüm haline getirir (Murphy, 2014).

2.3.2.Ekonomik perspektif

Ekonomik açıdan ahde vefa, güvenin ve işbirliğinin temelidir. İş dünyasında güvenilirlik, şirketlerin ve bireylerin uzun vadeli iş ilişkileri kurmasına olanak tanır. Verilen sözlerin tutulması,

ticaretin ve yatırımın sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir. Ekonomik teoriler, piyasa verimliliğinin ve büyümenin, tarafların birbirine güvenmesiyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtir. Güven eksikliği, işlem maliyetlerini artırır ve ekonomik etkinliği düşürür.Öte yandan ekonomide vaat vermek, önceden tasarlanmış bir iş planını ve bütçelendirilmiş bir dizi faaliyeti uygulamak değil, yeni ve belirsiz bir geleceğe bağlanmak ve yüksek ve bazen gerçekçi olmayan beklentileri kabul etmek için bir araçtır. Özen göstermek, organizasyonun nihai kaderini tahmin etme aracı olmak yerine, neyin korunması gerektiğini ve neyin değişmesinin mümkün olduğunu belirlemek için vermek ve almak, etkileşimde bulunmak ve bazen disipline etmek için bir araçtır. Değerli olan var olan değil, yaratılması mümkün olan şey olduğunu anlamaktır (Mouritsen ve Pflueger,2018). Örnek olarak Amerikalılar uzun bir süredir ekonomik mitolojilere değer vermişlerdir. "Fırsatlar Ülkesi" ve "Amerikan Rüyası" gibi kavramlar, Amerikalıların günlük çabalarına anlam katmıştır. Amerikan sosyal yapısının değişen çeşitliliği, geleneksel aile ve inanç tasvirlerinin geçerliliğini sorgulasa da, disiplinli çalışma ahlakı ve benzeri imgeler güncellenmiş meslekler ve demografilerle devam etmiştir. Örneğin, We Work gibi şirketler 2018'de çalışanlarına ilham vermek için motivasyon mesajları kullanmışlardır.Bu mitolojik kavramlar, ekonominin matematiksel modellerinden farklı ancak toplumun refahı için hayati öneme sahip kültürel bir boyuta dayanmaktadır. Max Weber ve diğer sosyal teorisyenler, insanların özellikle geçim kaynaklarıyla ilgili olaylara anlam verme ihtiyacını vurgulamışlardır. Bu anlam çerçeveleri, bireyler ve gruplar için ekonomik başarı ve başarısızlığı anlamlandırmada önemli rol oynar (Lynn, 2020).

Ekonomide bir ahde vefa türü olan Binyıl Kalkınma Hedefleri (MDG'ler), BM'nin 189 üye devleti tarafından kabul edilmiş ve küresel yoksullukla mücadelede önemli bir araç olarak ortaya çıkmıştır. Ancak, elde edilen sonuçlar karmaşıktır. Bazı başarılar görülse de, MDG'ler küresel yoksullukla mücadelede büyük bir değişim yaratamamış ve Dünya Bankası ile Uluslararası Para Fonu üzerinde zayıf bir etki yaratmıştır. Bu başarısızlığın nedenleri arasında yoksullukla ilgili siyasi ilginin sürekliliğinin sağlanamaması, MDG'lerin arkasında güçlü bir toplumsal hareketin olmaması ve MDG'lerin iyi oluşturulmuş bir epistemik topluluğa dayanmaması yer almaktadır. Ancak, MDG'leri tamamen başarısız olarak nitelendirmek yanlış olur. MDG'ler, uzun vadeli bir perspektifte uluslararası değerlerin değişmesine katkıda bulunmuş ve varlıklı bir dünyada yoksulluğun ahlaki açıdan kabul edilemez olduğu uluslararası bir normun oluşmasına yardımcı olmuştur. Bu açıdan, MDG'ler uluslararası topluma yoksulluğa karşı mücadelede önemli bir ahlaki bilinç kazandırmıştır (Hulme & Scott, 2010).

2.3.3.Dini perspektif

Dini açıdan ahde vefa, birçok inanç sisteminde önemli bir erdem olarak kabul edilir. İslamiyet, Hristiyanlık ve Yahudilik gibi büyük dinlerde, verilen sözlerin tutulması ve yapılan anlaşmalara sadık kalınması, Tanrı'ya ve insanlara karşı bir sorumluluk olarak görülür. İslam dininde, ahde vefa, Kur'an-ı Kerim'de sıkça vurgulanan bir konudur ve müminlerin en önemli özelliklerinden biri olarak kabul edilir. Benzer şekilde, Hristiyanlıkta İncil, güvenilirliği ve sadakati öğütler.

Kur’ân-ı Kerîm, tüm insanlığa ve özel olarak takva sahiplerine yol gösterici bir kitaptır. Allah, insanı ahlaki doğruları ayırt edebilecek güçte yaratmıştır, ancak insanın istekleri ve arzuları

bazen bu doğruları görmesini engeller. Allah, ahlaklı ve erdemli toplumlar oluşturmak amacıyla peygamberler ve kitaplar göndererek insanlara hem bu dünyada hem de ahirette mutluluğa ulaşacakları ahlaki ilkeler sunmuştur. Kur'ân, ahlaki kavramların bilgisel tanımlarını yapmaz çünkü bu kavramlar insanın doğasında bulunur ve insanlar tarafından bilinir. Ahlaki davranışlar, genellikle insanlığa sevinç, mutluluk ve fayda sağladığı için değerlidir. Ancak kişi, Allah rızası için veya başka bir etmen gözetmeksizin de ahlaki erdemler sergileyebilir.

Kur'ân'ın öğretileri, insanın Allah'a ve diğer insanlara karşı ahlaki sorumluluklarını yerine getirmesi çağrısıdır. Bu öğreti, pek çok ayette "iman" ve "salih amel" formülüyle sunulur. "İman", insanla Allah arasında bir olgu iken, "salih amel" Allah'ın rızasına dayalı olarak insanlar arasında gerçekleşen davranışlardır. Bu iki olgu birbiriyle sıkı bir ilişki içindedir, dolayısıyla insanın kendisine ve diğer insanlara karşı ahlaki sorumlulukları aynı zamanda Allah'a karşı da bir sorumluluktur. Kur'ân'ın amacı, insanların bildikleri ahlaki faziletleri hayatlarında uygulamaya teşvik etmektir.

Ahd kelimesi, bir şeyi korumak, söz vermek, emir vermek ve yükümlülük anlamına gelir. İki taraf arasında yapılan sözleşmelere ahd ve ahidleşme denir ve çoğulu uhûd'dur. Ahidleşmenin insanlar arasında yapılan şekline "muâhede" denir. Ahid, hem yemin hem de kesin söz verme anlamındadır. Yemin, ahdin dini yönünü, söz verme ise ahlaki boyutunu içerir. Yahudi ve Hristiyan kutsal kitaplarına Ahd-i Atîk ve Ahd-i Cedîd denilmesinin nedeni, Allah ile İsrailoğulları arasında yapılan ahdin hükümlerini içermeleridir. İslam toplumunda antlaşma yapılan gayrimüslimlere "ehl-i zimme" yerine "ehl-i ahd" denir.

Kur'ân'da ahit kelimesiyle eş anlamlı olarak kullanılan terimler arasında mîsâk, yemin, akt, zimmet ve ill yer alır. Mîsâk, güvenmek ve inanmak anlamındaki "sika" kökünden türemiş olup, yeminle pekiştirilmiş söz anlamındadır ve ahitten daha kuvvetlidir. Yemîn, sağ el, güç, kuvvet, ant gibi anlamlara gelir ve terim olarak bir işi yapıp yapmama konusunda Allah'a ant içmek anlamındadır. Akt ise, bağlamak, düğümlemek, sağlamlaştırılmış sözleşme anlamına gelir ve çoğulu "ukûd"dur (Durmuş, 2002).

Siyaset alanında ahde vefa, devletler arası ilişkilerde ve iç siyasette büyük önem taşır. Devletler arasındaki antlaşmaların ve anlaşmaların sürekliliği, barış ve istikrar için gereklidir. Siyasi liderlerin verdikleri sözlere sadık kalmaları, halkın güvenini kazanmak ve sürdürülebilir politikalar üretmek için kritik öneme sahiptir. Ahde vefanın olmadığı bir siyasi ortam, toplumsal huzursuzluklara ve güven krizlerine yol açabilir.

2.3.4.Ticari perspektif

Ahlak, yaşamda ne yapmamız ya da yapmamamız gerektiğini belirleyen kurallar bütünü olup, yaşamımıza yol gösterir (Kapu, 2009). Akıl, duygular, inanç sistemleri ve tarihsel mirasa dayanan ahlak, insanların yaşamına ve davranışlarına yön verir. Yardımseverlik gibi eylemler, toplumsal karşılıklılık ilkesine dayanır ve bu, toplumsal sistemlerin temelinde yatar. Toplumsal uyum, güvenlik, adalet ve işleyişin varlığına bağlıdır ve bu nedenle ahlak, yasalarla birlikte toplumsal düzenin anahtarıdır.

Ahlak, sadece akılla sınırlanamayacak kadar derin bir kavramdır; duygular da ahlakın önemli bir parçasıdır. Örneğin, bir kişinin acılarına duyulan üzüntü duygudaşlığı gösterir. Adam Smith, piyasanın işleyişi ve toplumsal gelişmeyi ahlaki ilkelere

dayandırarak açıklamıştır (Smith, 2000). İktisat ve ahlak ilişkisi bu bağlamda ortaya çıkar ve toplumsal alanın önemli bir bölümünü oluşturur. Ancak, ahlakın açıklanmasında akıl ve duygular yeterli değildir; inanç sistemleri ve tarihsel miras gibi diğer etkenler de göz önünde bulundurulmalıdır. Din, insanların kişisel ve toplumsal yaşamlarına yön veren ahlaki kuralları içerir ve bu nedenle ahlakın önemli bir bileşenidir. Kültürel ve tarihsel miras, ahlakın maddi boyutunu oluşturur. Geçmişten devralınan gelenekler, uzun yıllar boyunca ahlaki uygulamaların temelini oluşturur. Genetik miras da benzer şekilde cesaret ve fedakarlık gibi davranışların aktarılmasını sağlar. Ahlak, akıl, duygudaşlık, tarihsel ve biyolojik mirasa dayanır ve bu nedenle ekonomik yaşamın dışında tutulamaz. Ticari yaşamın düzenlenmesinde ahlaki ilkeler önemlidir. Sözleşme taraflarının güvenilirliği, ticaretin sağlıklı işleyebilmesi için gereklidir. Ticaretin düzenlenmesinde ahlak, yasalar ve yönetimsel önlemler kadar etkilidir. Sonuç olarak, iktisadi davranışlar ahlaki bir zeminde şekillenir ve bu, ticaretin derin ve karmaşık bir ahlaki temele sahip olduğunu gösterir (Korkmaz, 2012).

Ticaret dünyasında ahde vefa, iş ilişkilerinin ve ticari başarıların temelini oluşturur. Sözleşmelerin ve anlaşmaların eksiksiz yerine getirilmesi, işletmelerin itibarını korur ve müşterilerle olan ilişkileri güçlendirir. Ahde vefanın ticaretteki önemi, iş ortaklıklarının sürekliliğini ve karşılıklı faydayı artırır. Güvenilirlik, pazarlık gücünü ve rekabet avantajını da beraberinde getirir.Ahde vefa ilkesi, karşılıklı güvenin sağlanmasında kilit rol oynar. İnsanlar, başkalarına inanmak ve güvenmek ister, çünkü güven, huzurlu bir yaşamın temelidir. Güven olmadığı takdirde, sürekli kandırılma korkusuyla iş yapamaz hale gelinir. Aşırı kuşkudan kaynaklanan olumsuzluklarla başa çıkmak, ahde vefanın ahlaki bir yasal ilke olduğunu kabul etmekle mümkündür. Bu

nedenle, ahde vefa tüccar ahlakının ana unsurlarından biridir. Tarafların şüpheye yer bırakmadan anlaşmaları, yasal çerçeveye ve iyi niyetli olmalarına bağlıdır. Tarafların bilgisizliğinden veya çaresizliğinden yararlanarak yapılan sözleşmelerin feshi, bazen yasal ve ahlaki bir hak olabilir. Ancak, ahde vefa ilkesini aşındırarak yasal boşluklardan faydalanma çabası, uzun vadede sistemi derinden sarsar ve büyük ekonomik kayıplara yol açar.

Dürüstlük ve doğruluk ilkesi de aynı şekilde önemlidir. Doğru bilgiye hızlı ve güvenilir şekilde ulaşmak, şeffaflığı sağlamak ve sağlıklı tüketici tercihleri yapmak için dürüstlük gereklidir. Küçük alışverişlerden büyük ticari ilişkilere kadar her alanda dürüstlük iktisadi mantığın bir parçasıdır. Hile ve spekülasyon, ekonomik şartları kötüleştirir ve büyük kayıplara neden olur. 2008 küresel finans krizinin Yunanistan'daki etkileri, ahlaki olmayan uygulamaların ekonomik sonuçlarını gösterir. Cari açığı gerçekte olduğundan az göstermek, kısa vadeli kazançlar sağlasa da uzun vadede ekonomiye zarar verir (Köse ve Karabacak, 2011).

Tüccar ahlakının bir diğer önemli ilkesi, toplumsal sorumluluk ve örgütlenmedir. Tüccarlar, kamusal işlerde ve örgütlenmede düzenleyici bir role sahiptir. Sanayi ve ticaret odaları gibi kurumlar, tüccarları kayıt altına alarak kamusal örgütlenmeyi sağlar ve toplumsal sorumluluk projelerini yürütür. Bu kurumlar, tüccarların çıkarlarını savunurken, yerel ve merkezi yönetimle sağlıklı ilişkiler kurar. Ticari faaliyetlerde, arz ve talep edenler kadar devletlerin varlığı da önemlidir. Devletin kamu odaklı örgütlenmesi ile tüccarın kâr odaklı varlığı arasındaki ilişki, ahlak ve yasa temelinde şekillenir. Toplumsal sorumluluk taşımayan, kurumsallaşmamış ve örgütlenme ilkelerinden yoksun ticari yaşam, devletle sürekli çatışma içinde olacaktır (Korkmaz,2012).

2.3.4.Psikolojik perspektif

Psikolojik açıdan ahde vefa, bireylerin duygusal sağlığı ve ilişkilerinin kalitesi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Güvenilir ilişkiler, bireylerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlar ve sosyal bağları güçlendirir. Ahde vefanın olmadığı durumlar, güven kaybına ve duygusal streslere yol açabilir. Bireylerin kendilerine ve başkalarına olan güvenleri, verilen sözlerin tutulmasıyla pekişir.

2.3.4.1.Güven duygusu ve psikolojik gelişim

Güven Duygusunun Temelleri
Güven, insanın en temel psikolojik ihtiyaçlarından biridir ve doğumdan itibaren gereklidir. Güven duygusu, sevgiyle yakından ilişkilidir; sevgi olmadan güven oluşamaz. Bir bebek, güven ve sevgi yoksunluğunda ileride ciddi sorunlar yaşar. Güvenli bir ortamda büyüyen bebekler, psikolojik ve sosyal açıdan daha sağlıklı gelişir. Bu nedenle, bebeklerin güvenli bir ortamda büyümeleri ve güven duygusu kazanmaları büyük önem taşır. Bu güven ortamını sağlamak, özellikle yaşamın ilk dönemlerinde anne-babaya düşer (Dunn &Schweitzer, 2005).

Aile Yapısının ve Anne-Çocuk İlişkisinin Önemi
Tarih boyunca değişen aile yapıları, güven duygusunun gelişiminde de etkili olmuştur. Anaerkil aile yapısından tarım toplumuna geçişle birlikte, kas gücü önem kazanmış ve ailede otorite babaya geçmiştir (Dahlerup, 2018). Annenin ev işleri ve çocuk bakımındaki rolü uzun yıllar boyunca vurgulanmış, bu durum psikoloji literatüründe de etkisini göstermiştir (Sanday, 2017). Carl Gustav Jung, çocuğun gelişiminde annenin rolünü vurgulayan ilk psikologlardan biridir. Jung, ruhsal rahatsızlıkların kaynağının annede aranması gerektiğini

savunmuş ve kendi çocukluğunda yaşadığı psikolojik rahatsızlıkları annesiyle olan ilişkisine bağlamıştır (Aksu,2019).

Erikson'un kişilik kuramına göre, insan doğumdan itibaren güven veya güvensizlik duygusunu kazanır. Annenin, bebeğe doğumdan itibaren maddi ve manevi destek sağlaması, güven duygusunun gelişiminde kritik rol oynar. Anne ilgisiz ve kayıtsız davrandığında bebek güvensizlik duygusu yaşamaya başlar (Widickvd., 1978).

2.3.4.2.Bağlanma kuramı ve güven

Bağlanma kuramı, John Bowlby tarafından geliştirilmiş ve çocuğun güvenli bağlanma yaşamasının, ileriki yaşamında sosyal ve psikolojik açıdan daha sağlıklı olmasına katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Annesiyle güvenli bir bağlanma yaşayan bebekler, daha sosyal ve daha az iletişim sorunu yaşarken, güvenli bağlanma sağlayamayanlar tüm yaşamları boyunca psiko-sosyal sıkıntılar yaşayabilirler (Bretherton, 1992).

2.3.4.3.Modern aile ve çocuk gelişimi

Geleneksel aile yapısında çocuk yetiştirmek daha kolayken, günümüzde çekirdek aile yapısında çocukların maddi ve manevi gelişimi daha zordur. Modern toplum yapısında çocukların güvenli alanları kısıtlanmıştır; genellikle kapalı alanlarda bulunmaları, ailelere baskı oluşturmaktadır. Çekirdek ailedeki duygusal ve manevi ortamın olumlu olması çocuğun güvenini geliştirirken, olumsuz aile ortamı güvensizlik yaşamasına neden olur (Lopez, vd.,2012).

2.3.4.4.Güven ekosistemi ve önemi

Güven ekosistemi, insanın gelişiminde kritik bir faktördür. Bebeklik döneminden itibaren, pozitif bir ekosistem içinde büyüyen bireyler sağlıklı gelişim gösterirler. Örneğin, güven ekosisteminde yaşamayan bir ergenin sağlıklı kimlik oluşturması zorlaşır. Aynı şekilde, okul öncesinde güvenli bağlanma yaşayamayan bir çocuğun anaokuluna uyum sağlaması güçleşir. İş hayatına atılan genç bir insanın güven ekosisteminde olmaması durumunda verimli çalışabilmesi de mümkün değildir. Güven ekosisteminin olmadığı bir yerde sağlıklı iletişim ve verimli paylaşımlar gerçekleşemez (Muldoon vd., 2018).

2.3.4.5.Vefa, güven ve ahlak arasındaki ilişki

Vefa, birine karşı sözünde durma, borcunu ödeme ve iyiliğe karşılık olarak dostluğu sürdürme anlamlarına gelir. Güven duygusu olmadan vefanın varlığı mümkün değildir ve vefa olmadan da güven sürdürülemez. Güven duygusu, kişinin kendine güvenmesiyle de işlevsel olabilirken, vefa duygusu başka kişilere ihtiyaç duyar. Sağlıklı sosyal bağların oluşması ve sürdürülmesinde vefa duygusu oldukça etkilidir. Ahlak ile güvenilir ve vefalı olmak arasında güçlü bir bağ vardır. Ahlaklı bir insan, hem güvenilir hem de vefalı olmalıdır. Toplumda veya ikili ilişkilerde güvenilir olmayan bir kişi, ahlaklı olarak nitelendirilemez. Güven duygusu, konuşurken yalan söylememek, söz verdiğinde yerine getirmek ve başkası hakkında kötü davranışlarda bulunmamak gibi ahlaki değerlere dayanır. Vefalı olmak ise, iyilik gördüğü insanı unutmamak ve o insana karşı dostluğu sürdürmek anlamına gelir. Bu nedenle, güven ve vefa duyguları birbirini tamamlayan ve sosyal düzenin sürmesinde büyük rol oynayan niteliklerdir (Altice vd.,2001).

2.3.5.Sosyolojik perspektif

Vefa kavramı, ortak hafıza ve geçmişte yaşanan deneyimlerle ilgilidir. Paylaşılan duygular ve anılar, bağlılık ve sadakat duygularını doğurur (Çapçıoğlu, 2021). Vefa, unutmama, iyiliğe iyilikle karşılık verme, söz ve yeminine sadık kalma gibi kavramlarla ilişkilidir ve geçmişe atıfta bulunur (Akalın,2005). Arapça kökeni de "tam, eksiksiz, yerine getirmek" anlamlarına gelir. Kur'an-ı Kerim'de de vefa, sözleşmelere ve anlaşmalara sadık kalma gerekliliği olarak belirtilir. Vefa, geçmişte kurulan duygusal bağların sonucu olarak ortaya çıkar ve bu bağlar vefa duygusunu tetikler. Vefa, bağlanma duygusunun şiddetine bağlı olarak oluşan bir beklentidir (Mutçalı, 1995).

Duyumsama, duyular aracılığıyla bir şeyi algılamaktır (Akalın vd.). Vefa duygusunun yoğunluğu, kişinin duyarlılık ve algılama gücüyle ölçülür. Vefa, genellikle "vefa duygusu" olarak anılır ve bu, kavramın duygu potansiyelini gösterir. İnsanın sevdiğinden vefa görmesi bir ihtiyaçtır ve vefasızlık, ağır duygusal kırılmalara yol açar. Vefa, sevgiyle doğar ve sevgiyi besler; yüzeysel bir sevgiyle vefa mümkün değildir. Vefa, geçmişte yaşanan sevgi ve muhabbetin devamını ifade eder. Vefa, toplumsal hayatta adalet kadar güçlü bir duygudur **(Karacoşkun).** Örneğin, Çin toplumunda aile bireyleri arasındaki suçların gizlenmesi veya ifşa edilmesi konusunda vefa ve adalet arasında bir denge aranmıştır. İslam'da da adaletin vefadan önce geldiği belirtilir (Gültekin, 2021).

Sosyolojik açıdan ahde vefa, toplumsal düzenin ve dayanışmanın sürdürülmesinde kritik bir rol oynar. Toplumlar, bireyler arası güvene ve karşılıklı bağlılığa dayanır. Sosyal normlar ve değerler, ahde vefayı destekler ve toplumsal ilişkilerin sağlıklı bir şekilde devam etmesini sağlar. Ahde vefanın güçlü olduğu

toplumlar, daha uyumlu ve işbirlikçi bir yapıya sahip olurlar (Academic Oxford U**niversity Press).**

2.3.6.Edebi perspektif

Vefa duygusu; sevgi, saygı, dürüstlük, hoşgörü ve alçakgönüllülük gibi insani değerlerin en önemlilerindendir ve bu değerlerin temelini oluşturur. Sanatçılar, özellikle şairler, yüzyıllar boyunca bu duyguyu genellikle olumsuz bir şekilde, yani vefasızlık olarak işlemişlerdir. Klasik Türk şiirinde neredeyse tüm şairler vefasızlıktan şikayet etmişlerdir. Şairler, sevgiliden, kaderden ya da dönemin nankörlüğünden yakınırken vefa kavramını sıkça kullanmışlardır. Bu kavram genellikle âşık ve sevgili arasındaki ilişki bağlamında değerlendirilmiştir. Bu bağlamda sevgili genellikle vefasız, âşık ise vefanın simgesi olarak tasvir edilmiştir. Vefa duygusu; sevgi, saygı, dürüstlük, hoşgörü ve alçakgönüllülük gibi insani değerlerin başında gelir ve bu değerlerin anahtarı niteliğindedir. Bu duygu, özellikle şairler tarafından yüzyıllar boyunca genelde olumsuz bir şekilde, yani vefasızlık olarak işlenmiştir (Devellioğlu, 2009). Klasik Türk şiirinde neredeyse tüm şairler, vefasızlıktan yakınmışlardır. Şairler, gerek sevgiliden, gerekse felek ya da devrin kadirbilmezliğinden şikayet ederken vefa kavramını sıkça kullanmışlardır(Sami, 2015). Bu kavram, genellikle âşık ve sevgili ilişkisi bağlamında değerlendirilmiştir. Bu bağlamda sevgili genellikle vefasız, âşık ise tam anlamıyla vefa timsali olarak ele alınmıştır. Vefa kavramına en çok yer veren şairlerden biri de Mahmud Nedim Paşa'dır. O, yüzyıllardır süregelen klasik Türk şiiri geleneğinde vefa kelimesini redif olarak kullanan nadir şairlerdendir. Onun divanında pek çok beyitte karşılaştığımız vefa kavramının, iki gazelinde redif ve iki musammatında da nakarat olarak kullanılması, şairin siyasi kimliği, hayatı ve yaşadığı dönem hakkında önemli ipuçları verdiğini düşündürmektedir. Vefa

kavramını birçok beytinde ve aynı zamanda redif ve nakarat olarak şiirlerinde kullanmış olması, klasik Türk şiirinde bu şairi seçme nedenimizi de açıklamaktadır.

Vefa, sevgi, saygı, dürüstlük, hoşgörü ve alçakgönüllülük gibi insani değerlerin başında gelir ve tüm bu değerlerin anahtarı gibidir. Bu duygu, sanatçılar ve özellikle şairler tarafından yüzyıllar boyunca genellikle olumsuz bir yanıyla, yani vefasızlık olarak ele alınmıştır. Klasik Türk şiirinde neredeyse tüm şairler vefasızlıktan yakınmıştır. Şairler, sevgiliden ya da talih ve zamanın nankörlüğünden şikayet ederken, vefa kavramını sıkça kullanmışlardır. Bu kavram, çoğunlukla âşık ve sevgili ilişkisi bağlamında ele alınmıştır. Bu bağlamda sevgili genellikle vefasız, âşık ise tam anlamıyla vefa timsali olarak tasvir edilmiştir. Vefa kavramına en çok yer veren şairlerden biri de Mahmud Nedim Paşa'dır. O, yüzyıllardır süregelen klasik Türk şiiri geleneğinde vefa kelimesini redif olarak kullanan nadir şairlerdendir. Onun divanında sıkça karşımıza çıkan vefa kavramının, iki gazelinde redif ve iki musammatında da nakarat olarak kullanılması, şairin siyasi kimliği ve yaşadığı dönem hakkında önemli ipuçları verdiğini düşündürmektedir. Vefa kavramını birçok beytinde ve aynı zamanda redif ve nakarat olarak şiirlerinde kullanmış olması da dikkate şayandır (Adıgüzel, 2019).

2.4.Ahde vefa: dünyada ve tTrkiye'de örnekler

2.4.1.Dünyada ahde vefa örnekleri

Marshall planı (1948-1951):

İkinci Dünya Savaşı sonrasında, Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa'nın ekonomik toparlanmasına yardımcı olmak amacıyla Marshall Planı'nı devreye soktu. Bu plan, Avrupa

ülkelerine mali yardım sağladı ve savaşın yıkıcı etkilerinden kurtulmalarına yardımcı oldu. ABD'nin bu yardımı, savaş sırasında müttefiklerine verdiği desteğin devamı niteliğindeydi ve ahde vefanın uluslararası düzeyde bir örneğidir.

Nato'nun kuruluşu ve işleyişi:

1949 yılında kurulan NATO, üye ülkeler arasında kolektif savunma anlaşması sağlar. Bu anlaşma, bir üyeye yapılan saldırının tüm üyelere yapılmış sayılmasını öngörür. NATO üyesi ülkeler, karşılıklı güven ve destek esasına dayanarak bu anlaşmaya sadık kalmaktadır. Örneğin, 2001'deki 11 Eylül saldırılarından sonra NATO, ABD'nin yanında durarak ahde vefayı göstermiştir.

G20 zirveleri:

Dünyanın en büyük ekonomileri arasında yer alan G20 ülkeleri, küresel ekonomik sorunlara ortak çözümler bulmak için düzenli olarak bir araya gelir. Bu toplantılar, ülkelerin verdikleri taahhütlere sadık kalarak ekonomik istikrarı sağlamaya yönelik çabalarını içerir. Bu bağlamda, G20 zirveleri, ülkeler arasındaki ahde vefanın bir örneğidir.

2.4.2.Türkiye'de ahde vefa örnekleri

Cumhuriyetin Kuruluşu ve İlkeleri:

Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşları, Kurtuluş Savaşı sırasında Türk halkına bağımsızlık sözü vermişlerdir. Bu söz, Cumhuriyetin kurulmasıyla yerine getirilmiştir. Atatürk'ün, “Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir” ilkesine sadık kalması, ahde vefanın önemli bir örneğidir.

Sosyal güvenlik ve emeklilik sistemleri:

Türkiye'de sosyal güvenlik ve emeklilik sistemleri, devletin vatandaşlarına verdiği sözleri tutarak onlara yaşlılıklarında güvenli bir yaşam sağlamayı amaçlar. Bu sistemler, çalışanların ve işverenlerin katkılarıyla finanse edilir ve devletin ahde vefasının bir göstergesidir.

Deprem yardımları ve yeniden inşa çalışmaları:

Türkiye, deprem kuşağında yer alan bir ülke olarak sık sık doğal afetlerle karşılaşmaktadır. 1999 Marmara Depremi sonrasında, devletin ve sivil toplum kuruluşlarının depremzedelere sağladığı yardımlar ve yeniden inşa çalışmaları, ahde vefanın bir örneğidir. Bu yardımlar, zor zamanlarda verilen destek sözlerinin tutulduğunu gösterir.

Suriye krizi ve mülteci politikası:

Türkiye, Suriye iç savaşı sırasında milyonlarca mülteciye kapılarını açarak uluslararası insani yardım ilkelerine bağlı kalmıştır. Türkiye'nin bu politikası, ahde vefanın modern bir örneği olarak değerlendirilebilir. Ülke, mültecilere barınma, eğitim ve sağlık hizmetleri sunarak verdiği insani yardım sözünü yerine getirmiştir.

2.5.Osmanlı devlet anlayışında ahde vefa:

Vefa, bireyler için önemli bir değer, toplum içinse huzur ve mutluluğun kaynağıdır. Toplumsal yapının en temel ve en yüce özelliklerinden biridir. Bütün işlemler, anlaşmalar ve sosyal ilişkiler vefaya dayanır. Bir toplumda vefasızlık baş gösterirse, güven duygusu zedelenir ve insanlar arasındaki ilişkiler bozulur. Bu da toplumsal dayanışma ve yardımlaşmanın kaybolmasına ve sonunda

toplumsal huzurun bozulmasına yol açar. Osmanlı Devleti, beş asır boyunca Balkanlar'ı yönetirken, İslam'ın vefa anlayışını toplumsal hayatın her kademesinde uygulamış ve bunu mümin ahlakının bir gereği olarak görmüştür.

Müminler için en yüce vefa, kendilerini yaratan Allah'a karşı gösterilen vefadır. Bu bilinç ve şuurla, hayatlarının her noktasında Allah'a iman etmiş, O'na kulluk görevlerini yerine getirmişlerdir. Osmanlı Devleti'nin altı asırlık tarihindeki başarılarının arkasında, İslam'ın tüm değerlerini içselleştirip gündelik hayatında yaşatan bir yaşam anlayışı yatmaktadır. Vefa, insandan insana yapılan en güzel davranışların başında gelmiştir.

Osmanlılar, hoşgörüleri sayesinde, ister siyasetten, isterse insaniyetten kaynaklansın, milliyetlerini tesis ederken dini özgürlük ilkesini temel taş olarak kabul eden ilk millettir. Hıristiyan dünyasındaki din savaşları ve engizisyon dönemlerine rağmen, Osmanlı yönetiminde Hıristiyan ve Müslümanlar uyum içinde yaşamışlardır.

Rumen tarihçi Nicolae Iorga, Osmanlı'nın adalet anlayışının Müslim ve gayrimüslim tüm toplum kesimlerini bir araya getirdiğini vurgulamıştır. Iorga, Osmanlı Devleti'ne mümkün olduğunca önyargısız yaklaşmış ve belgelerin tanıklığına öncelik vermiştir. Ayrıca, Gibbons ve diğer yabancı tarihçilerin de belirttiği gibi, Osmanlı toplumunun vefa anlayışı devletin en üst kademesinden, toplumun tüm sınıflarına kadar yayılmıştır. Osmanlı Devleti, doğru ve adaletli bir yönetim anlayışını hayata geçirmiştir.

Toynbee, Osmanlıların dünya tarihindeki en dikkat çekici başarılardan birine imza attığını ve bu bölgeyi en iyi şekilde idare ettiklerini belirtmiştir. Corci Zeydan ise Müslümanların adalet,

hoşgörü, ibadet ve takva anlayışlarının büyük başarılarının arkasındaki sebepler olduğunu ifade etmiştir. Çiro Truhelka, Müslüman Türklerin Avrupa'ya medeniyet getirdiğini ve yerleştikleri ülkeleri medenileştirdiklerini dile getirmiştir.

Bu tarihçiler, Osmanlı Devleti'nin geçmişine vefa duyarak, onun derin izler bıraktığını ve batılı tarihçiler penceresinden gözlemlerini paylaşmışlardır.

2.5.1.Osmanlı döneminde ahde vefa örnekleri

Osmanlı İmparatorluğu'nda ahde vefa, devletin temel değerlerinden biri olarak kabul edilirdi. Bu kavram, Osmanlı'nın iç ve dış politikalarında, sosyal yapısında ve devlet yönetiminde önemli bir yer tutmuştur. İşte Osmanlı döneminde ahde vefanın bazı çarpıcı örnekleri:

Ahidnâme ve kapitülasyonlar:

Osmanlı İmparatorluğu, farklı milletlerle yaptığı anlaşmalara sıkı sıkıya bağlı kalmış, ahidnâme adı verilen belgelerle verdiği sözleri yazılı olarak kayıt altına almıştır. Bu anlaşmalar, ticari ve diplomatik ilişkileri düzenlerdi. Özellikle Venedikliler, Cenevizliler ve Fransızlarla yapılan kapitülasyon anlaşmaları, Osmanlı'nın ticaretin gelişmesini ve karşılıklı faydayı gözeten ahde vefa anlayışının bir yansımasıdır .

Gayrimüslimlere tanınan haklar:

Osmanlı İmparatorluğu, fethettiği topraklarda yaşayan gayrimüslimlere (Hristiyan ve Yahudi topluluklar) geniş bir din ve ibadet özgürlüğü tanımıştır. Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethettikten sonra gayrimüslimlere verdiği haklar ve ayrıcalıklar,

Osmanlı'nın ahde vefa ilkesine ne denli önem verdiğinin bir göstergesidir. Bu haklar, fermanlar ve beratlar ile garanti altına alınmış ve sıkı bir şekilde uygulanmıştır .

Osmanlı vakıf sistemi:

Osmanlı döneminde kurulan vakıflar, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak ve sosyal adaleti sağlamak amacıyla kurulmuşlardır. Bu vakıflar, eğitim, sağlık, bayındırlık ve sosyal yardım hizmetleri sunarak ahde vefanın kurumsal bir yapıya bürünmesini sağlamıştır. Vakıflar aracılığıyla yapılan yardımlar ve hizmetler, verilen sözlerin yerine getirilmesini ve toplumsal sorumlulukların yerine getirilmesini temsil eder .

Osmanlı'da ahde vefa ve diplomasi

Kanuni Sultan Süleyman ve Fransa ittifakı:

Kanuni Sultan Süleyman, Fransa Kralı I. François'nın esaretten kurtulması için 1526'da ona yardım etmeye karar vermiştir. Bu ittifak, Osmanlı ve Fransa arasında uzun süreli bir dostluk ve işbirliği anlaşmasının temelini atmıştır. Kanuni Sultan Süleyman'ın bu desteği, Osmanlı'nın müttefiklerine olan sadakatini ve ahde vefa anlayışını gösterir .

Karlofça antlaşması (1699):

Osmanlı İmparatorluğu ile Avusturya, Polonya, Venedik ve Rusya arasında imzalanan Karlofça Antlaşması, Osmanlı'nın Batı'da toprak kaybettiği ilk büyük anlaşmadır. Osmanlı, bu anlaşmanın şartlarına sadık kalarak ahde vefa ilkesine bağlı kalmıştır. Bu antlaşma, devletler arası ilişkilerde verilen sözlerin tutulmasının ve anlaşmalara sadık kalmanın önemini vurgular .

Sosyal ve kültürel hayatta ahde vefa

İmar faaliyetleri ve Mimar Sinan:

Mimar Sinan, Osmanlı'nın en önemli mimarlarından biri olarak, kendisine verilen görevleri en iyi şekilde yerine getirmiştir. Kanuni Sultan Süleyman ve sonraki padişahlar tarafından kendisine emanet edilen projeleri büyük bir titizlikle tamamlamış, yaptığı eserlerle Osmanlı mimarisine damgasını vurmuştur. Bu, hem padişahlarına hem de halka karşı gösterdiği ahde vefanın bir yansımasıdır .

Osmanlı eğitim sistemi ve medreseler:

Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim sistemi, ahde vefa ilkesine dayanarak yapılandırılmıştır. Medreselerde verilen eğitim, öğrencilere hem dini hem de dünyevi bilgileri öğretmeyi amaçlarken, topluma karşı sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda da onları eğitmiştir. Bu eğitim sistemi, topluma ve devlete karşı ahde vefayı aşılamıştır .

2.5.2.Selçuklu döneminde ahde vefa örnekleri

Selçuklu İmparatorluğu, ahde vefa ve adalet anlayışı ile tanınan bir devlet olarak bilinir. Selçuklu hükümdarları, verdikleri sözlere ve anlaşmalara bağlı kalarak hem iç hem de dış ilişkilerde güveni ve istikrarı sağlamışlardır. İşte Selçuklu döneminde ahde vefa örneklerinden bazıları:

Sultan Alparslan ve Bizans imparatoru IV. Romanos Diogenes

Malazgirt Meydan Muharebesi (1071) sonrasında Sultan Alparslan, Bizans İmparatoru IV. Romanos Diogenes'i esir aldı.

İmparator, Alparslan'ın gösterdiği merhamet ve ahde vefa sayesinde serbest bırakıldı. Alparslan, Romanos'a esaret altında kötü muamele etmemiş, ona güvenli bir şekilde geri dönme imkanı tanımıştır. Bu olay, Alparslan'ın düşmanlarına karşı bile verdiği sözleri tutma ve onurlu davranma konusundaki kararlılığını gösterir .

Sultan Melikşah ve Nizamülmülk

Sultan Melikşah'ın veziri Nizamülmülk, Selçuklu İmparatorluğu'nun güçlenmesi ve istikrarının sağlanmasında büyük rol oynamıştır. Melikşah, Nizamülmülk'e duyduğu güven ve verdiği desteği her zaman korumuş, ona verdiği sözleri tutarak devlet yönetiminde büyük bir ahde vefa örneği sergilemiştir. Bu güven ilişkisi, Selçuklu Devleti'nin en parlak dönemlerinden birini yaşamasını sağlamıştır .

Sultan Sancar ve Türkmen beyleri

Selçuklu Sultanı Sancar, Türkmen beyleriyle yaptığı anlaşmalara sadık kalmış, onların isteklerine ve haklarına saygı göstermiştir. Sultan Sancar'ın, Türkmen beylerine verdiği sözleri tutması ve onların sadakatini kazanması, Selçuklu Devleti'nin sınırlarının korunmasına ve iç huzurun sağlanmasına büyük katkı sağlamıştır .

Kervansaraylar ve ticarete verilen önem

Selçuklular, ticaret yollarının güvenliğini sağlamak ve tüccarlara verdikleri sözleri tutmak amacıyla kervansaraylar inşa etmişlerdir. Bu kervansaraylar, tüccarların güvenli bir şekilde konaklamalarını ve mallarını korumalarını sağlamıştır. Selçuklular, tüccarlara karşı gösterdikleri ahde vefa ile ticaretin gelişmesini ve ekonomik refahın artmasını desteklemiştir .

Toplumsal adalet ve ahilik teşkilatı

Selçuklu döneminde Ahilik teşkilatı, esnaf ve zanaatkarlar arasında dürüstlük, güven ve ahde vefa prensiplerini yaymak için kurulmuştur. Ahilik, toplumsal adaletin sağlanmasında ve esnaf arasında güven ilişkilerinin kurulmasında önemli bir rol oynamıştır. Bu teşkilat, Selçuklu Devleti'nin sosyal yapısında ahde vefanın nasıl kurumsallaştığını gösterir.

Sultan Alp Arslan ve Gürcistan Kralı IV. Bagrat

Sultan Alp Arslan, Gürcistan Kralı IV. Bagrat ile yaptığı anlaşmaya sadık kalarak Gürcistan'a saldırmama sözü vermiştir. Bu anlaşma, Gürcistan'ın Osmanlı İmparatorluğu'na karşı dostane bir tutum sergilemesini sağlamış ve bölgedeki barışın korunmasına katkıda bulunmuştur.

TARTIŞMA

Ahlaki değerler, bireylerin ve toplumların davranışlarını yönlendiren temel ilkeler ve inançlardır. Ahde vefa, bu değerlerin bir parçası olarak, dürüstlük ve güvenilirlik ile doğrudan ilişkilidir. Dürüstlük, verilen sözlerin tutulmasını gerektirir; bu da ahde vefanın temelini oluşturur.Bu makalede, ahde vefa kavramının farklı disiplinlerde ele alınış biçimlerine değinilmiştir.

Ahde vefa, birçok alanda uygulanan ve toplumsal güvenin temelini oluşturan bir kavramdır. Verilen sözlerin ve yapılan anlaşmaların yerine getirilmesi, bireyler arası ilişkilerden devletler arası ilişkilere kadar geniş bir yelpazede güvenin ve işbirliğinin sağlanmasına katkıda bulunur. Ahde vefa, dürüstlük ve etik davranışın bir gereği olarak, toplumsal düzenin ve istikrarın korunmasında hayati öneme sahiptir.

Ahde vefa ve ahlaki değerler

Ahde vefa, dürüstlük, adalet, sorumluluk ve empati gibi temel ahlaki değerlerle yakından ilişkilidir. Bu değerler, bireylerin ve toplumların etik kararlar almasına ve davranışlarını yönlendirmesine yardımcı olur. Dünyada ve Türkiye'de verilen sözlerin tutulması ve yapılan anlaşmalara sadık kalınması, toplumların güven, istikrar ve sürdürülebilirlik içinde var olmalarını sağlar. Ahde vefanın, dürüstlükle olan güçlü bağı, bu değerin ahlaki temellerini daha da sağlamlaştırır ve sosyal ilişkilerin temelini oluşturur.

Selçuklu döneminde ahde vefa, hükümdarların ve devlet adamlarının hem kendi halklarına hem de yabancı devletlere karşı verdikleri sözlere sadık kalmalarıyla ön plana çıkmıştır. Bu anlayış, Selçuklu İmparatorluğu'nun uzun süreli başarısının ve iç huzurun temel taşlarından biri olmuştur. Ahde vefa, sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda devlet politikaları ve sosyal yapılar aracılığıyla da uygulanmış ve yaşatılmıştır. Selçuklu İmparatorluğu'nda da ahde vefa, devlet yönetiminde ve toplumsal ilişkilerde önemli bir prensip olmuştur. Selçuklu hükümdarları, verilen sözlerin ve yapılan anlaşmaların yerine getirilmesine büyük önem vermişlerdir. Bu, hem iç yönetimde hem de dış ilişkilerde istikrarın sağlanmasına katkıda bulunmuştur.

Osmanlı İmparatorluğu'nda ahde vefa, hem iç hem de dış politikada önemli bir ilke olarak benimsenmiştir. Devletler arası anlaşmaların ve ticari sözleşmelerin titizlikle yerine getirilmesi, Osmanlı'nın uzun süreli başarılarının temel taşlarından biridir. Osmanlı İmparatorluğu'nda ahde vefa, devlet yönetiminden sosyal hayata, diplomatik ilişkilerden kültürel faaliyetlere kadar geniş bir yelpazede uygulanmış ve toplumun temel değerlerinden biri olarak

kabul edilmiştir. Bu örnekler, Osmanlı'nın ahde vefa ilkesine ne denli önem verdiğini ve bu değeri nasıl pratikte uyguladığını göstermektedir.

Osmanlı ve Selçuklu imparatorluklarında ahde vefa, devlet yönetiminde ve toplumsal ilişkilerde önemli bir prensip olarak benimsenmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nda ahde vefa, devletler arası anlaşmaların ve ticari sözleşmelerin titizlikle yerine getirilmesiyle öne çıkar. Selçuklu İmparatorluğu'nda ise hükümdarların ve devlet adamlarının verdikleri sözlere bağlı kalmaları, hem iç hem de dış ilişkilerde güvenin ve istikrarın temelini oluşturmuştur.

Ekonomide ahde vefa, ekonomik ilişkilerde güvenin temelidir. İş dünyasında, sözleşmelerin ve anlaşmaların yerine getirilmesi piyasalarda güven sağlar, yatırımları teşvik eder ve ticaretin devamlılığını sağlar.Ancak Amerika örneğinde ekonomik anlam çerçeveleri zamanla değişmiştir. İlk sömürgeciler ticaret ve alışverişlerini dini ve sivil otoritelere tabi görmüşlerdir. Güneyli çiftçiler ise köleleştirilmiş işçilerin sömürüsünü ırksallaştırılmış hiyerarşik düzen ve Hristiyan paternalizmi ile meşrulaştırmıştır. 19. yüzyılın ortalarında ise Amerikan pazar ekonomisi, bireysel çaba ve ödül üzerine yeni bir ekonomik mitoloji geliştirmiştir. Bu kutsal hiyerarşik düzen yerine piyasa güçlerine dayanan bir anlayış hakim olmuştur. Çalışkan bireylerin öngörülebilir ve adil bir ekonomik dünyada başarı şansı bulacağına inanılıyordu. 1843 tarihli McGuffey Reader, Amerikan okul çocuklarına "zenginliğe giden yol"un herkese açık olduğunu ve başarılı olmanın mümkün olduğunu öğretmiştir. Bu anlayış, WEB Du Bois'in tanımıyla, zenginliğin bireysel çabanın sonucu olduğu inancını pekiştirmiştir (Lynn, 2020). Görüldüğü üzere bir devlet potikası olarak görülen”Amerikan

Rüyası”ahde vefaya sadık kalmamanın en güzel örneklerinden biri olarak insanlarda çabanın bireysel olduğu kanısını uyandırmıştır.

İslam dininde ahde vefa, önemli bir ahlaki değerdir. Kuran'da ve hadislerde verilen sözlerin yerine getirilmesi, güvenilirliğin ve dürüstlüğün bir gereği olarak vurgulanır. Diğer dinlerde de benzer şekilde ahde vefa, etik davranışın bir parçası olarak kabul edilir.

Siyasette, uluslararası ilişkilerde ve diplomatik anlaşmalarda ahde vefa, devletler arasındaki güvenin ve işbirliğinin temelidir. Anlaşmaların ihlal edilmesi, çatışmalara ve güvensizlik ortamına yol açabilir.

Ticari ilişkilerde sözleşmelere uyulması, iş ortaklıklarının ve müşteri ilişkilerinin sürdürülmesinde hayati öneme sahiptir. Ahde vefa, uzun vadeli iş ilişkilerinin kurulmasını ve sürdürülmesini sağlar.

Psikolojide bireysel düzeyde ahde vefa, kişinin güvenilirliğini ve saygınlığını artırır. İlişkilerde verilen sözlerin tutulması, kişiler arası güvenin ve bağların güçlenmesine katkıda bulunur.Güven duygusunun insan psikolojisindeki önemini ve vefa duygusuyla olan ilişkisini anlatmaktadır. Güven ekosisteminin sağlanması, bireylerin sağlıklı gelişimi için vazgeçilmezdir ve bu ekosistemde vefa duygusu önemli bir rol oynar.

Edebiyat alanında ahde vefa daha çok vefasızlık olarak ele alınmıştır. Vefa kavramına en çok yer veren şairlerden biri de Mahmud Nedim Paşa'dır. O, klasik Türk şiiri geleneğinde vefa kelimesini redif olarak kullanan nadir şairlerdendir. Onun divanında pek çok beyitte geçen vefa kavramının, iki gazelinde redif ve iki musammatında nakarat olarak kullanılması, şairin siyasi kimliği, hayatı ve dönemi hakkında önemli ipuçları verdiğini göstermektedir.

Vefa kavramını sıkça kullanmış olması, neden klasik Türk şiirinde bu şairi seçilmesinin de bir açıklamasıdır (Devellioğlu, 2009).

Sosyolojik açıdan toplumda ahde vefa, sosyal düzenin ve toplumsal ilişkilerin devamlılığını sağlar. Toplum üyeleri arasındaki güven ve işbirliği, sosyal bütünlüğün korunmasına yardımcı olur. Ancak din, hukuk ve ekonomiden farklı olarak ososyolojik bakımdan toplumsal değişimlerle birlikte, kurumsal ve kişiler arası ilişkilerde olduğu gibi duygularda da değişimler meydana gelir. Modern yaşamın getirdiği yabancılaşma, rasyonelleşme ve tüketim kültürü, vefa duygusunu olumsuz etkiler. Bu değişimlerin vefa üzerindeki etkileri farklılaşabilir.

Günümüzde ahde vefa, uluslararası hukukta ve diplomatik ilişkilerde önemli bir yer tutar. Devletler arası anlaşmaların ve uluslararası sözleşmelerin bağlayıcılığı, dünya barışının ve işbirliğinin devamlılığı açısından kritik öneme sahiptir.

Ahde vefa, farklı disiplinler açısından değerlendirildiğinde, bireylerin ve toplumların güven, istikrar ve sürdürülebilirlik içinde var olmalarını sağlayan temel bir değerdir. Bu kavram, ekonomik büyümeden dini inançlara, siyasi istikrardan ticari başarılara, psikolojik sağlıktan sosyolojik dayanışmaya kadar geniş bir yelpazede önemli roller üstlenir. Ahde vefanın, dürüstlükle olan güçlü bağı ise, bu değerin ahlaki temellerini daha da sağlamlaştırır.

Ahde vefa, tarih boyunca çeşitli medeniyetlerde ve kültürlerde önemli bir ahlaki değer olarak kabul edilmiştir. Günümüzde de ekonomi, din, siyaset, ticaret, psikoloji ve sosyoloji gibi birçok alanda büyük önem taşımaktadır. Bu kavramın anlaşılması ve uygulanması, bireysel ve toplumsal düzeyde güvenin ve işbirliğinin temelini oluşturur.

Sonuç olarak, ahde vefa, farklı disiplinler açısından değerlendirildiğinde, bireylerin ve toplumların güven, istikrar ve sürdürülebilirlik içinde var olmalarını sağlayan temel bir değerdir. Bu kavram, ekonomik büyümeden dini inançlara, siyasi istikrardan ticari başarılara, psikolojik sağlıktan sosyolojik dayanışmaya kadar geniş bir yelpazede önemli roller üstlenir.

Kaynakça

Akalın, Ş.H. vd.. (2005). *Türkçe Sözlük.* (10. Basım).Türk Dil Kurumu:Ankara:

Adıgüzel, N. (2019). Klasik Türk şiirindeki vefa kavramının Mahmûd Nedîm Paşa Divanı'nda tezahürü. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (17),* 191-205. DOI: 10.29000/rumelide.656691.

Altice, F. L., Mostashari, F., & Friedland, G. H. (2001). Trust and the acceptance of and adherence to antiretroviral therapy. *JAIDS Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes, 28*(1), 47-58.

A'raf 7/44.

Arat, A. (2006). *Sözleşmenin değişen şartlara uyarlanması.*Yayınlanmamış doktora tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi.

Bakara 2/40.

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: john bowlby and mary ainsworth, *Developmental Psychology 28*(5), 759–775.

Çapcıoğlu, İ.(2021). İnsanlığın kültürel hafıza zincirine eklemlenen değerlerin birleştirici halkası olarak vefa", peygamberimiz ve vefa toplumu, haz. Bünyamin Kahraman (Ankara: DİB Yayınları, 2021), 107-121.

Çiftçi, H. (2015). Siyaset kültürümüzde ahde vefâ ve nakz-i ahd. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(1), 73-84.

Dahlerup, D. (2018). *Confusing concepts – confusing reality: a theoretical discussion of the patriarchal state", Women and the State.* (1st Edition). The Shifting Boundaries of Public and Private:London.

Devellioğlu, F. (2009). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat*.Ankara: Aydın Kitabevi.

Dunn, J.R.& Schweitzer, M.E.(2005). Feeling and believing: The influence of emotion on trust. *Journal of Personality and Social Psychology 88*/(5) , 736–748.

Durmuş, Z. (2002). Kur'ân'a göre insanın ilişkilerinde sorumlu olduğu temel ahlâkî ilke: ahde vefâ. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 2*(2), 77-95.

Râzî, F. (1981).*Tefsîru'l-fahri'r-Râzî.*Dâru'l-fikr: Beyrut.

Fetih 48/ 20-21.

Gültekin, M. B. (2021). Modernleşen toplumun vefa duygusuna yabancılaşması ve bazı çözüm önerileri. *Journal of Analytic Divinity*, *5*(3), 62-81.

Hulme, D., & Scott, J. (2010). The political economy of the MDGs: Retrospect and prospect for the world's biggest promise. *New Political Economy*, *15*(2), 293-306.

Jung, C.G. (2019). *Dört arketip*. (Çev:Zehra Aksu Yılmazer):İstanbul: Metis Yayınları.

Karacoşkun, M. D. (2011). Sevgiyi Kökleştiren Haslet: Vefa. *Diyanet Aylık Dergi*, *246*, 6-7.

Lopez, J. vd. (2012). Spirituality and self-efficacy in dementia family caregiving: trust in God and in yourself, *International Psychogeriatrics, 24*(12), 1943–1952.

Lynn, A. (2020). How enduring the promise? Economic myths in a time of rupture. *The Hedgehog Review, 22*(3), 60-72.

Mouritsen, J., & Pflueger, D. (2018). Valuation as promise and care: the use of accounting in the entrepreneurial economy. *HEC Paris Research Paper No. ACC*-2018-1255.

Muldoon, J. vd. (2018). "Entrepreneurial ecosystem: do you trust or distrust?", *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy 12*(2), 158–177.

Murphy, L. (2014). *The practice of promise and contract.* NYU School of Law: Public Law Research Paper No. 14-02.https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2363615.

Mutçalı, S. (1995).*Arapça Türkçe sözlük.* İstanbul: Dağarcık Yayınları.

Nahl 16/91.

Önemli, K. (2021). İmam Gazali'nin İhya'u Ulumi'd-Din eserinde vefa kavramı. *XV uluslararası mevlid-i nebi sempozyumu,* "Kur'an ve sünnette vefa, 2021, Şanlıurfa,16 .

Kapu, H. (2009). *Akademik bir disiplin olarak iş ahlakı.* S. Orman & Z. Parlak (Ed.), İşletmelerde iş etiği içinde (s. 52-114). İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.

Kaya, G. (2015). Bürokratik nüfûza karşı monarşik egemenliği yeniden kurgulamak üzerine bir girişim: Mahmud Nedim Paşa'nın

görüşlerinde ahlâk ve devlet idaresi. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, (38), 55-94.

Korkmaz, C. H. (2012). Bir dâvranış ve örgütlenme modeli olarak tüccar ahlakı. *İş Ahlakı Dergisi Turkish Journal of Business Ethics, 5*(9), 37-69.

Köse, Y. & Karbacak, H. (2011). Yunanistan ekonomik krizi: Nedenleri, etkileri ve alınan tedbirlere ilişkin bir değerlendirme. *Maliye Dergisi, 160,* 289-306.

Sanday,P.R. (2018). Matriarchy. *The International Encyclopedia of Anthropology,* 1–7.

Smith, A. (2000). *Theory of moral sentiments.* New York: Prometheus Books.

Yâsîn 36/60.

Öz, A. (2021). Kur'an'da vefa. *XV Uluslararası Mevlid-i Nebî Sempozyumu,2021, Şanlıurfa,27*

Tüzün, İ. (2021). Kur'ân ve sünnette ahde vefâ (sözünde durma). *XV. Uluslararasi mevlid-i nebi sempozyumu*, 2021, Şanlıurfa, 39).

BÖLÜM VI

Görsel Sanatın Yaratıcı Dramada Kullanılması: Frida Kahlo'nun Yaralı Geyik Otoportresi

Devrim ERDEM[1]

Giriş

21. yüzyılın ilk çeyreği tamamlanmadan yapay zeka ve makine öğrenmesi uygulamaları bilgiye bakış açımızı büyük ölçüde değiştirmiştir. Bireyin bilgi sahibi olması bu yüzyılda artık bir öncelik teşkil etmemektedir. Dolayısıyla okulda yürütülen eğitim anlayışı da sorgulanmaya açık hale gelmiştir. Etkili bir eğitim sistemi, öğrencilerin gelişen teknoloji ve hızla artan bilgi yığınıyla başa çıkmalarına yardımcı olmalı, aynı zamanda eleştirel düşünme, anlam çıkarma, yaratıcılık ve iş birliği becerilerini geliştirmelidir (Gabriel et al., 2022). Yakın gelecekte ihtiyaç duyulan en önemli üç

[1] Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Niğde/Tukiye, Orcid: 0000-0003-1810-2454. devrim.erdem@ohu.edu.tr

beceri problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri olarak belirginleşmiştir (Pagaria, Kujur, & Kumar, 2023).

Bu becerilerin gelişmesinde hayal gücü ve sanatın işlevi oldukça önemlidir. Yapılan çalışmalar sanat temelli öğretim tekniklerinin öğrencilerin öğrenme tutkusunu perçinlediğini, sanatsal faaliyetlere katılımı arttırtığını, planlı ve uzun süreli uygulamalarda problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilierini geliştirdiğini ortaya koymuştur (Azah, Muh ibnusholeh, & Wahrudin, 2024). Ayrıca eğitime sanatsal unsurların entegre edilmesinin bilişsel, duygusal, estetik ve devinimsel alanlarda bütünleştirici öğrenme imkanlarını genişlettiği vurgulanmaktadır (Eddy et al., 2021).

Yaratıcı Dramanın Eğitsel İşlevi

Yaratıcı drama eğitimi, öğrencilere duygularını nasıl tanıyacaklarını ve yöneteceklerini, başkalarına karşı ilgi ve alaka göstermeyi, olumlu ilişkileri sürdürmeyi, etik kararlar almayı ve kişilerarası durumları etkili bir şekilde yönetmeyi öğreten sanatsal bir deneyimdir (Kriezi, 2023, p. 2). Eğitimde drama uygulamalarında öğrenciler duygularıyla temas kurmaya davet edilerek kurgudan veya gerçek hayattan farklı karakterleri canlandırarak çatışmaya sokulur ve kurgusal bir çerçevede sorunlara çeşitli çözümler bulurlar (Mardas & Magos, 2020). Yaratıcı drama bireyi öğrenme ortamında etkin kılarak onun iletişim gücünü, yaratıcı duşünme ve problem çözme becerilerini ön plana çıkarır (Köğce & Aykaç, 2017). Bunun yanında hem bireyin içsel süreçleri ve geçmiş yaşantılarını kullanarak kendi içinde derinleşmesine hem de grup etkileşimiyle diğer bireylerin yaşantılarına tanıklık etmesi yoluyla paylaşıma ve sosyal öğrenmeye fırsatlar sağlar. Yaratıcı drama süreçlerinde birey kendini ifade etme, davranışlarının başkalarını nasıl etkilediğinin farkına varma, bireysel karar verme ve işbirlikçi karar alma becerilerini geliştirir. Yaratıcı drama süreçlerinde birey rol oynama ve canlandırmalar yoluyla farklı deneyimler edinir (Ulubey & Aykaç, 2016).

Eğitsel dramanın sağladığı bu kazanımlar yapılan deneysel araştırmalarla da literatürde yer bulmuştur. Ergenler üzerinde yapılan yarı-deneysel bir çalışmada eğitimsel drama tekniklerinin ergenlerin etkili bir şekilde konsantre olma, dikkat sürelerini ve hafızalarını artırma, gruplar içinde iletişim kurma ve tartışma tekniklerini geliştirmelerine yardımcı olduğu, onları ilginç ve verimli bir tartışmaya götürdüğü ve aktif dinleme becerilerini arttırdığı ortaya konulmuştur (Mardas & Magos, 2020). Özdemir ve Çakmak (2008) tarafından yapılan deneysel çalışmada dramanın öğrencilerin iletişim becerileri, sosyalleşme düzeyleri, sosyal becerileri ve empatik eğilimlerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. Korukçu, Ersan ve Aral (2015) tarafından yapılan deneysel araştırma sonuçları ise drama eğitiminin öğrencilerinin sosyal becerileri düzeylerini arttırdığını göstermiştir. Jarrah (2019) tarafından gerçekleştirilen deneysel araştırma bulguları eğitimde dramanın öğrencilerin okuma ve aritmetik becerilerini geliştirdiğini, kişiliklerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmelerini sağladığını, ayrıca yaşam becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ong ve arkadaşları (2020) yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerinin cesaret, sosyal beceri takım çalışması, yaratıcılık, öz değerlendirme, sunum becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Yaratıcı drama atölyeleri, sanatla bütünleştirilerek planlandığında etkili sonuçlar açığa çıkarır. Sanat, yaratıcı drama içinde bir araç olmanın ötesinde, anlam yaratma sürecinin temel bileşeni olarak işlev görür. Yaratıcı drama uygulamalarının sanatsal unsurlarla planlanması somutlaştırılmış süreçler sırasında bireyleri yeni bakış açıları deneyimlemeye, yaşantıyı özümsemeye ve bu sırasında sayısız duygusal ve düşünsel uyarana dokunmaya davet eder (Eddy et al., 2021). Bunların yanı sıra estetik algıyı, kültür-içi ve kültürler-arası duyarlılığı geliştir. Bireylerin sosyal farkındalık ve empati becerilerini geliştirmeleri, bilişsel esneklik kazanmaları ve hatalarla nasıl başa çıkacaklarını öğrenmeleri için zenginleştirici bir zemin sunar (Müller vd., 2019; akt. Kriezi, 2023). Eğitimde drama

öğrencilerin duygu düzenlemesinde önemli bir rol oynayabilir, etkili bir şekilde sağlam sosyal ilişkiler kurmak için zemin hazırlayabilir, çatışmaları ortadan kaldırabilir ve grup içinde sosyal davranışları ve yaratıcı iş birliğini teşvik edebilir (Mardas & Magos, 2020). Bu anlamda eğitimde drama güçlü bir öğretim aracıdır (Erkan & Aykaç, 2014).

Eğitsel drama öncülerinin de vurguladığı gibi, düşünmeye yol açmadığı sürece salt eylemde bulunmanın kendi başına bir değeri yoktur (Mardas & Magos, 2020). Sanat toplumsal sorunlara, toplumda var olan adaletsizliklere ve kültürel farklılıklara ayna tutar. Dolayısıyla sanatsal unsurların eğitsel süreçlerde drama yoluyla kullanılması drama uygulamalarına katılan bireylerin, mevcut toplumsal yapı ve ilişkileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmelerine olanak tanır. Bu yönüyle sanatsal unsurların eğitimde kullanılması bireylerde analiz ve içgörünün derinleşmesini sağlar.

Çalışmanın Gerekçesi

Günümüz ve çok yakın gelecekte okul eğitim sisteminin kişilerarası iş birliğini, sözlü ve sözsüz iletişimi, estetik değerleri, işbirlikçi yaratıcılığı ve kültürel farkındalığı geliştirme ihtiyacında olduğu aşikardır. Bu çalışma eğitsel kazanımların yaratıcı drama ve sanatla birleştirilerek eğitsel bir drama atölyesinin nasıl oluşturlabileceğine dair bir emsal durumundadır. Bu ve benzeri çalışmaların öğretmen yetiştirmede, okul eğitiminde, müfredat tasarımında ve eğitim politikalarının oluşturulmasında dikkate alınması umulmaktadır.

Atölye

Hazırlık-Isınma

1. Etkinlik (Serbest Yürüyüşler)

Lider grubun çember olmasını ister. Grubun mekânda bir süre serbest biçimde yürümesi istenir. Daha sonra katılımcıların kendilerini ormanda bir geyik olarak hayal etmeleri ve ormanda

özgürce dolaşmaları istenir. Lider katılımcılara sırayla şu yönergeleri verir:

Bir gölün kıyısına doğru ilerliyorsunuz ve su içiyorsunuz.

Ormanın derinliklerine dalıp taze otları yiyorsunuz.
Uzakta sürünüzü görüyor ve sürünüze doğru koşuyorsunuz.
Hep beraber neşe içinde zıplıyorsunuz.

2. Etkinlik (Davul Zurna 1-2-3)

Lider grubun çember olmasını ister. Gruptan gönüllü biri ebe olur. Ebe olan kişi duvara dönük biçimde "*Frida bir-iki-üç*" diyerek yüzünü katılımcılara döndüğünde, diğer katılımcıların donmaları gerekir. Ebenin döndüğü sırada hareket halinde olan oyuncular yanarlar ve oyundan çıkarlar. Ebe yine duvara dönerek "*Frida bir-iki-üç*" diyerek devam eder. Katılımcılardan herhangi biri, ebenin olduğu duvara ulaşmayı başarırsa oyun son bulur.

3. Etkinlik

Lider grubun çember olmasını ister. Lider bu oyunda çemberdeki bir katılımcıya bir sıfat söyler. Katılımcı o sıfata uygun ruh haliyle çemberin merkezine gelerek "*Frida Kahlo*" kelimesini söyler. Şu sıfatlar kullanılabilir: cesur, üzgün, neşeli, heyecanlı, özgüvenli, depresif, öfkeli, cazibeli, kızgın, deli, coşmuş, çökmüş, terkedilmiş, şaşkın, kokmuş, acı çeken...

4. Etkinlik (Çığlık)

Lider grubun çember olmasını ister. Katılımcılar omuz omuza değecek şekilde sıkışarak çemberi sıklaştırırlar. Çemberdeki tüm katılımcılar başlarını yere doğru eğerler. Lider "geyik" dediğinde katılımcılar kafalarını hemen kaldırırlar. Katılımcılar kafalarını kaldırdıklarında çemberde göz göze geldikleri kişilerin her ikisi de çığlık atarak oyundan çıkarlar. Tüm katılımcılar oyun dışı kalana dek oyun sürer.

Canlandırma

5. Etkinlik (donuk imge- Firida Kahlo'nun hayatı)

Lider katılımcıları 4 gruba ayırır. Her bir gruba Frida Kahlo'nun kısa hayatı verilir (bknz. Ek 1). Katılımcılardan Kahlo'nun hayatından bir kesiti donuk imge olarak sahnelemeleri istenir. Katılımcılara hazırlanmaları için 3-5 dakika süre verilir.

6. Etkinlik (Canlandırma - Kurgu)

Lider katılımcıları 4 gruba ayırır. Her gruba Frida Kahlo'nun 1946 yılında yaptığı "*Yaralı Geyik*" tablosunun resmini verir (bknz Ek 2). Katılımcılara resmin ismi söylenmez. Lider katılımcılardan resme bir isim vermeleri ve resimle ilgili bir kurgu oluşturmaları gerektiğini söyler. Katılımcılara hazırlanmaları için 3-5 dakika süre verilir. Tüm grupların canlandırmaları izlenir.

7. Etkinlik (İkili doğaçlama)

Lider katılımcıların ikili eş olmalarını söyler. Eşler kendi aralarında A ve B olarak adlandırılır. A olan katılımcı tablodaki yaralı geyiktir ve ormanda kaybolmuştur. B olan katılımcı ise ormanda dolaşan bir avcıdır. Geyik ve avcı ormanda karşılaşır. Doğaçlama avcının geyiğe şaşkın bir biçimde "*Sana bunu nasıl bir cani yaptı?*" demesiyle eş zamanlı olarak başlar. Tüm doğaçlamalar izlenir.

8. Etkinlik (Resim analizi-sanat tarihçisi ve gazeteci – Rol kartı)

Lider katılımcıları A ve B olarak iki gruba ayırır. A ve B grubundaki katılımcılar birbirinden ayrı olacak şekilde dururlar. Lider A grubundaki katılımcılara gazeteci rol kartlarını, B grubundaki katılımcılara sanat tarihçisi rol kartlarını verir. Rol kartlarını okumak için 3-5 dakika süre verilir. Daha sonra tüm katılımcıların doğaçlamaları izlenir.

A Rol Kartı - Sanat Tarihi Uzmanı

Siz bir sanat tarihi uzmanısınız. Viyana'da sanat tarihi eğitimini tamamladıktan sonra Meksika sanatı üzerine uzmanlaşmak

için Meksika'da bir süre yaşadınız. Özellikle Frida Kahlo'nun eserleri üzerinde çalıştınız. Kahlo'nun, geçirdiği kaza sonrasında yaşadığı fiziksel ve ruhsal acılarını, kültürel unsurlarla harmanlayacak tuvalde yansıtmasına hayranlık duymaktasınız.

Kahlo'nun "Yaralı Geyik" oto-portresi üzerine bir makale yazdınız. Makalede Kahlo'nun tuvalinde fiziksel ve duygusal acıları nasıl yansıttığını, bu unsurların tablodaki oklarla ve kanla sembolik olarak nasıl bir araya geldiğini, Geyik figürünün hem Kahlo'nun kişisel acılarının hem de onun kırılganlık ve direncinin imgelemi olduğunu yazdınız. Resimdeki akan kanın her ne kadar yaralanmanın, ölümümün ve acının ifadesi olsa da geyik figürünün ayakta olması ve koşmasını iyileşmenin, hayata tutunmanın her şeye rağmen var olmaya çalışmanın ve direncin göstergesi olarak yorumladınız. Ayrıca, Kahlo'nun hayatındaki bireysel acıların sanat aracılığıyla evrensel bir direncin sembolüne dönüştüğünü makalenizde şu ifadelerle vurguladınız:

> "Her acı, insanın kendisini sorgulaması için bir fırsattır. Frida acıyı bir keşfetme yolu olarak kullanmıştır. Bu anlamda belki de Frida bu kadar derin bir acı yaşadığı için Frida olabilmiştir. Acı, Frida'yı şekillendirirmiş ve ona hayatın anlamını sunmuştur. Bedensel engeller ve kısıtlamalar ona sanatçı kimliği nakşetmiştir. Frida, acı içinde kıvranmak yerine, o acıyı kabul etmiş, içselleştirmiş ve onu dönüştürmüştür. Ancak özgürlük, acıyı kabul etmenin ötesinde bir şeydir. Özgürlük, insanın kendi gerçekliğini *ve* seçimlerini anlamasıyla gelir. Acının kendisi tek başına anlam yaratmaz; bireyin onu nasıl algıladığı ve acıyla nasıl ilişki kurduğu anlamı ortaya koyar. Bedensel engeller ve acı Frida'nın seçim yapmanı engellememiştir. Bu nedenle Frida özgürleşmiştir; çünkü her ne olursa olsun ne hissettiğine ve ne yapacağına karar verebilirmiştir. Acıyı anlamlandırmayı seçmiştir Frida. O oklar sadece bedenini delip geçmemiş Frida'nın ruhunun derinliklerine de işlemiştir. Ama asıl mesele şu ki; Frida o okların açtığı yaralara teslim olmamış o oklara rağmen hayatına daha fazla anlam yüklemeyi seçmiştir. İşte Frida Kahlo acıyı bir anlam arayışına dönüştürmenin mümkün olduğunu tüm dünyaya sanatıyla gösterdiği için eşsiz bir sanatçıdır."

Bugün makaleniz üzerine konuşmak için bir gazeteci sizinle röportaj yapmaya evinize gelmiştir.

Başlangıç noktası: Doğaçlama gazetecinin açılış konuşması sonrası ilk sorusunu sormasıyla başlar.

B Rol Kartı - Gazeteci

Bir gazetenin sanat köşesinde yazan bir gazetecisiniz. Dünyaca meşhur bir sanat tarihçisinin evine Frida Kahlo'nun "Yaralı Geyik" üzerine yazdığı makale hakkında söyleşi yapmaya geldiniz. Önceden şu soruları hazırladınız:

1. Resmin merkezinde, bir geyik vardır. Geyik kuru ağaçların olduğu ormanlık bir alanda yer almaktadır. Bunun anlamı nedir?
2. Geyiğin vücuduna 9 ok saplanmıştır. Sizce bu 9 ok neyi simgelemektedir?
3. Tabloda geyik kanlar içindedir. Buna rağmen geyik koşmaya devam etmektedir. Bunu nasıl yorumluyorsunuz?
4. Tabloda geyik kurumuş ağaçların ortasındadır. Ancak yapraklı ince bir dal kırılmış bir şekilde yerdedir. Bu narin yapraklı kırılmış dal Kahlo'nun hayatında neyi simgelemektedir?
5. Trajik trafik kazası sonucu aylarca yatağında yatmak zorunda olmasaydı Frida böyle büyük bir sanatçı olabilir miydi?
6. İnsanın aldığı her yara veya acı hayata anlam ve katkı sağlayacak olumlu bir şeye dönüştürülebilir mi?
7. Acıyı hayatın anlamını sorgulamak için bir fırsat hatta bir özgürleşme aracı olarak görmek mümkün müdür?
8. Sizce acı, Firida'ya yoluyla kendi doğasını keşfetme imkânı sunmuş mudur? Nasıl?
9. Makalenizde "Özgürlük, acıyı kabul etmenin ötesinde bir şeydir." Demişsiniz. Bununla ne ifade etmek istediğinizi açar mısınız?

10. Siz makalenizde acının, kaybın ve yaraların insanın kendi özünü keşfetmesi için bir fırsat sunduğunu iddia ediyorsunuz. Sanatçı olmak için acı çekmek mi gerekir?

Söyleşinin akışına göre hazırladığınız sorularla veya o an aklınıza gelen yeni sorularla söyleyişiyi sürdürmektesiniz.

Başlangıç noktası: Doğaçlama sizin açılış konuşması sonrası ilk sorunuzu sormanızla başlar.

Değerlendirme

9. Etkinlik (Karar Koridoru)

Katılımcılar iki sıra biçiminde karşılıklı dizilirler. Bir kişi Frida Kahlo olarak seçilir. Frida Kahlo iki sıra biçiminde sıralanmış katılımcıların oluşturduğu koridordan adım adım ilerler. Frida Kahlo ilk adımı attıp bekler. Bu aşamada Frida Kahlo 18 yaşındadır ve kazadan hemen öncesidir. O an kendi seçimini yapabilecektir: ya kaza gerçekleşmeyecek ve sıradan bir hayatı olacaktır ya da kaza gerçekleşecek ve ressam Frida olacaktır. Bu hayat seçimini yapabilecektir. Frida'nın sağındaki sıra kaderinde yer alan kazayı seçmesi gerektiği yönünde gerekçeler ifade eder. Sol sıradaki katılımcılar kazanın olmadığı hayatı seçmenin ne kadar mutlu bir hayat yaşamasına vesile olacağı yönünde gerekçeler sunarlar. Frida Kahlo koridorda adım adım ilerleyerek bütün düşünceleri dinler. Koridorunun sonuna geldiğinde kararını ve gerekçesini açıklar.

Lider katılımcılara bu atölyede neler hissettklerini ve neler düşündüklerini sorar. Sonra tüm katılımcılara teşekkür ederek atölyeyi sonlandırır.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde Yaratıcı Drama.* Naturel Yayınevi, Ankara.

Azah, N., Muh ibnusholeh, S., & Wahrudin, B. (2024). Exploration the Use of Art-Based Teaching Methods in Enhancing Student Creativity. *Journal of Computational Analysis and Applications (JoCAAA), 33*(06), 153-162.

Eddy, M., Blatt-Gross, C., Edgar, S. N., Gohr, A., Halverson, E., Humphreys, K., & Smolin, L. (2021). Local-level implementation of Social Emotional Learning in arts education: Moving the heart through the arts. *Arts Education Policy Review, 122*(3), 193-204. : https://www.tandfonline.com/loi/vaep20.

Erkan, G., & Aykaç, M. (2014). Samet Behrengi'nin kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisi ve tutumlarına etkisi. *Journal of International Social Research, 7*(31), 600-610.

Gabriel, F., Marrone, R., Van Sebille, Y., Kovanovic, V., & de Laat, M. (2022). Digital education strategies around the world: practices and policies. *Irish Educational Studies, 41*(1), 85-106. https://www.researchgate.net/profile/Florence-

Jarrah, H. Y. (2019). The impact of using drama in education on life skills and reflective thinking. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 14*(9), 4-20. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i09.7978

Korukcu, O., Ersan, C., & Aral, N. (2015). The effect of drama education on social skill levels of the students attending child

development associate program. *International Journal of Social Science & Education, 5*(2), 192-202.

Köğce, D., & Aykaç, M. (2017). Matematik kazanımlarının öğretiminde okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 523-542.

Kriezi, I. (2023). Exploring opportunities for social and emotional learning in drama classes (Master's thesis).

https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/43222/nbnfioulu-202311213258.pdf?sequence=1

Mardas, G., & Magos, K. (2020). Drama in education and its influence on adolescents' empathy. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal, 1*(1), 74-85. http://www.randwickresearch.com/index.php/rielsj

Ong, K. J., Chou, Y. C., Yang, D. Y., & Lin, C. C. (2020). Creative drama in science education: The effects on situational interest, career interest, and science-related attitudes of science majors and non-science majors. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 16*(4), em1831. https://doi.org/10.29333/ejmste/115296

Özdemir, S. M., & Çakmak, A. (2008). The effect of drama education on prospective teachers' creativity. *International Journal of Instruction, 1*(1), 13-30.

Pagaria, P., Kujur, A., & Kumar, J. (2023, June). Design and Assessment of a Tool for Improving Creativity and Imagination in

School Children. In International Conference on Human-Computer Interaction (pp. 631-641). Cham: Springer Nature Switzerland.

Ulubey, Ö., & Aykaç, M. (2016). Effects of human rights education using the creative drama method on the attitudes of pre-service teachers. *The Anthropologist, 23*(1-2), 267-279.

Ek 1. Frida Kahlo'nun Kısa Özgeçmişi

(Bu kısım https://tr.wikipedia.org/wiki/Frida_Kahlo adresinden 11.11.2024 tarihinde kısıltılarak alınmıştır.)

Magdalena Carmen Frida Kahlo Calderon (6 Temmuz 1907 - 13 Temmuz 1954), Meksikalı ressamdır.

Çocukluk

Altı yaşındayken geçirdiği çocuk felcinin sonucu olarak bir bacağı engelli kalmış, kendisine "*Tahta Bacak Frida*" denmişti. Bu engeliyle baş etmesini bilen Frida, genç kızlık çağında, dönemin en iyi eğitimini veren *Ulusal Hazırlık Okulu*'nda okudu. Bu okul, onu sanat, edebiyat, felsefe gibi alanlara yönlendirdi. İleride Meksika düşün yaşamının önemli isimleri olarak anılacak okul arkadaşları oldu.

Otobüs Kazası ve İlk Otoportre

17 Eylül 1925'te okuldan eve dönerken bindiği otobüsün tramvayla çarpışması sonucu çok kişinin öldüğü kazada, tramvayın demir çubuklarından birisi Frida'nın sol kalçasından girip leğen kemiğinden çıkmıştı. Kazadan sonra tüm hayatı korseler, hastaneler ve doktorlar arasında geçmiş; omurgası ve sağ bacağında dinmeyen bir acıyla yaşamış, 32 kez ameliyat edilmiş ve çocuk felci nedeniyle sakat olan sağ bacağı 1954'te kangren yüzünden kesilmiştir. Yaşadığı çocuk felci nedeniyle hem bedensel hem de psikolojik sorunlar yaşamıştır.

Kazadan bir ay sonra hastaneden çıkan Kahlo, ailesinin teşviki ile sıkıntı ve acıdan kaçmak için resim yapmaya başladı. Yatağının tavanındaki aynaya bakarak *oto-portreler* yaptı.

Son Yılları

Sık sık sağlığı bozulan Frida, dayanılmaz acılarla başa çıkmak için bütün gücüyle resim yapmış; yalnız ülkesinde değil, Amerika ve Fransa'da da sergiler açmıştır.

Bir sanat okulunda öğretim üyeliğine başlayan Frida, sağlık durumu kötüleşmesine rağmen ders vermeyi on yıl boyunca sürdürdü. Sağlık koşulları nedeniyle Mexico City'ye gidemediğinden, derslerini evinde veriyordu. Öğrencilerine "*Los Fridos*" (Frida öğrencileri) denildi.

1950'de omurgasındaki sorunlar nedeniyle hastaneye kaldırıldı ve 9 ay hastanede kaldı. Temmuz ayında sağ bacağı kesildi. Frida Kahlo, 13 Temmuz 1954'te, akciğer embolisi teşhisiyle son nefesini verdi. Cenazesi ertesi gün yakıldı. Külleri Mavi Ev'de muhafaza edilmektedir.

Resimleri

Frida Kahlo’nun 143 resmi vardır; 55 tanesi otoportredir. Yaşamının büyük bir bölümünü yatakta başının üstünde duran, “*gündüzlerinin ve gecelerinin celladı*” olarak tanımladığı bir aynaya bakarak geçirdiği için sürekli oto-portre çizmiştir. Resimlerindeki ustalık, Pablo Picasso’ya bile "*Biz onun gibi insan yüzleri çizmeyi bilmiyoruz*" dedirtmiştir.

Frida'nın resimleri "*sürrealist*" olarak değerlendirilse de o sürrealizmi reddetti. Frida’ya göre resimlerinde Meksika kültürü, ulusal kimlik acı ve kesin gerçeklik tuvale aktarılmıştı.

Ek 2. *Frida Kahlo'nun "Yaralı Geyik" (El Venado Herido) Eseri, 1946*

BÖLÜM VII

Paul Gauguin ile Sanat ve Eğitimin Felsefi Zeminde Buluşması

Devrim ERDEM[1]

Giriş

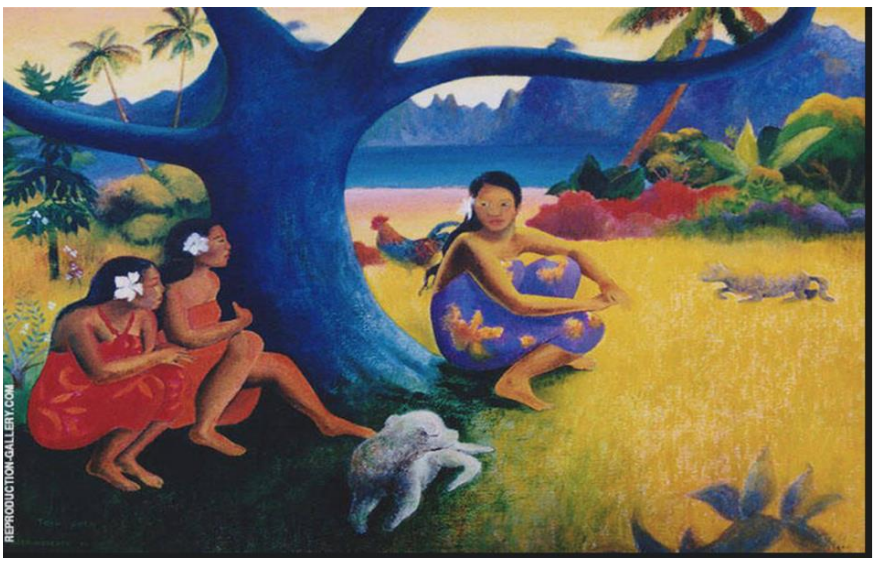
Sanat, İmge, Düşünce ve Felsefe

Sanat, insanlık tarihinden itibaren var olagelmiştir. İlk insanlar ifade biçimi olarak sanata başvurmuşlardır. Sanat bir ifade biçimi olarak teknolojinin gelişmesi ve insanlığın ihtiyaçlarının değişmesiyle sürekli gelişmiştir (Uysal, 2021). Sanat, imgeler yoluyla bizi kendimize açar. Sanatta kendi geçici (impermanent) varoluşumuzu bulur ve bununla yüzleşmek zorunda kalırız (Shan, 2023). Bu nedenle imgeler ve imge oluşturma insanlık tarihinin en eski zamanlarından beri önemli rol oynamıştır. İmgeleri insanlar için bu kadar özel kılan şey güçlü duygusal içerikler taşımalarının yanı sıra ortak bilişsel yapılar oluşturmalarıdır. Bu yapılar da imgeler yoluyla kolayca nesiller boyunca aktarılabilmektedir.

[1] Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Niğde/Tukiye, Orcid: 0000-0003-1810-2454. devrim.erdem@ohu.edu.tr

İmgeler iletişimsel özellikler içerirler. İmgeler yoluyla soyut düşünme gelişir. Böylece imgelere atfedilen anlamlar insanlar arasında ortak bilişsel bağların oluşmasını sağlar. Bu yönüyle imge, bir biliş biçimidir. Akıl yürütme, duygu ve estetik ile birleştiğinde yaratıcı bir güce kavuşma imkânı bulur. Nitekim Max Planck "bilim insanının sanatsal olarak yaratıcı bir hayal gücüne ihtiyacı" olduğunu belirtmiştir (Planck, 1949 aktr. Root-Bernstein, 2002).

Görsel sanatlarda özellikle de resim sanatında imgeler, düşünme ile yakından bağlantılıdır. Resimlerdeki imgeler, görsel estetik unsurlar oldukları kadar sembolizmin bir parçası olarak da kullanılır. Bu nedenle bu imgeler çok katmanlı anlamlar taşırlar. Örneğin Paul Gauguin (1848-1903) Horoz'lu tablosunda (bknz. Şekil 1) horoz bir imge olarak incelendiğinde, ilk olarak sabahın habercisi olarak kabul edilebilir. Horoz güne başlama zamanını bildirir. Günün döngüsünü doğanın ritmini hatırlatır. Horoz insanların arasında resmedilmiştir. Gauguin'in perspektifinden bakıldığında, horoz, insanla birlikte doğanın içindedir.



Şekil 1. https://tr.pinterest.com/pin/290904457182763825/

Bu bağlamda, horoz hem doğanın hem de yaşamın bir parçası olarak, insanın doğal çevresiyle olan bağını temsil eder. Diğer taraftan horoz imgesi yeni bir günün başlangıcıyla birlikte yeni fırsatların, yeni başlangıçların, potansiyel değişimin ve umudun sembolü olarak değerlendirilebilir. Ayrıca evrensel bir sembol olarak horoz sadece uyanışı değil güç ve cesareti de karakterize eder. Gauguin'nin horozu arka planda olsa bile canlı ve çarpıcı renklerle birleştirmesi estetik bir deneyim sunar. Böylece horoz imgesi sanatsal estetik bir figür olmakla kalmayıp kültürel ve felsefi bir bağlam içerme imkanına sahip olur.

Gauguin'in yapıtlarına salt görsel bir doyum amacıyla bakılması güçtür. Gauguin'in resimlerinde kavramlarının imgeler aracılığıyla ifade edildiği göze çarpar. İmgeler Gauguin için adeta içsel dünyasını, düşünsel sorgulamalarını ve felsefi görüşlerini dışa vurduğu birer araçtır. Gauguin'in resimlerdeki imgeler, varoluş, insan doğası, zaman, ölüm ve yaşam gibi felsefi konulara değinir. Gauguin'in çalışmalarında, el değmemiş doğanın, ilkel ve yerel sembollerin kullanımı, bir nevi Batı'nın kültürel normlarına ve varoluşun anlamı üzerine sorgulamayı yansıtır. Bu yönüyle yorumlama ve anlamlandırmada tarihsel bağlamın da ele alınması, o dönemin, toplumun ya da kültürün düşünce ve değerlerinin bilinmesi düşüncenin derinleşmesi için gereklidir. Bunların yanı sıra sanat yapıtlarının anlaşılabilmesi için alıcıda belli bir bilgi düzeyinin ve düşünsel bir çabanın olması gerekir. Böylece, sanat, estetik ve imgeler, tarihsel-kültürel ve felsefi düşüncelerin adeta birer yansıması olarak işlev görür. Bu yönüyle sanat, algısal, duygusal ve bilişsel yetilere dayanan sosyo-kültürel bağlamlar içeren karmaşık ve çok yönlü insan deneyimlerinden biri olarak kabul edilebilir (Belfiore & Bennett, 2007).

Sanatsal ifadeyi anlayabilmek için odaklı bir bakış, kültürel ve tarihi perspektif, düşünsel bir yolculuk gerekir. Bu düşünsel deneyim izleyiciyi sorgulamaya sevk eder. İmgeler izleyicilerin görsel algılarının ötesine geçerek onları analiz yapmaya iter. Bir sanat yapıtının anlamı çözmeye çalışmak, izleyiciyi bilişsel olarak meşgul eder. Sanat eserleri zorunlu olarak kültür ve doğanın (veya

akıl ve maddiliğin) "sentetik ürünleri" olsalar da yalnızca felsefi düşünce veya yorumlama kullanılarak anlaşılabilirler (Kaushall, 2023). Bu nedenle, sanatsal ifadenin gerçekleşmesinde felsefi düşüncenin işlevi yadsınamaz. Sanat eserinde ilk bakışta algılanamayan unsurlar kültürel ve tarihsel bilinç ile felsefeye ihtiyaç duyar. Kaushall (2023) estetik deneyim için felsefi yorumun gerekli olduğunu çünkü sanat eserlerinin tarihsel deneyimle iç içe olduğunu savunur. O halde sanatı anlamak için felsefe gereklidir, çünkü felsefe eserin hakikatini bir nevi açığa çıkarma işlevi görür (Kaushall, 2023).

Felsefe, rasyonel bir söylemsel eleştiri biçimidir ve felsefi yorum, estetik deneyimin salt tepkisel olmaktan ziyade yansıtıcı olmasını sağlar (Kaushall, 2023). Sanat, eserleri oluşları gereği pasiftir. Sanatın eyleme dönüşmesi düşünsel, duyuşsal ve söylemsel bir biçim alması öznenin eserle bağlantı kurması ile mümkündür. Bu ilişkilenme yorumlama ve sorgulamayla derinleşir. Diğer bir ifadeyle izleyicinin bilişsel temasıyla sanat eseri dile gelir. Bu bağlamda sanat bir sentez biçimidir.

Sanatın Eğitim ve Yaratıcı Drama ile Felsefi Buluşması

Yirmi birinci yüzyılda eğitimcilerin rolü, hızla değişen toplumsal ve teknolojik dinamikler nedeniyle köklü bir dönüşüm geçirmektedir. Eğitimciler artık sadece bilgi aktarıcıları değil, aynı zamanda çocukların yaratıcı gelişimlerini destekleyen, kavramsal düşünme becerilerini güçlendiren ve meta-bilişsel gelişimini teşvik eden rehberler haline gelmek zorundadır (Leggett, 2017). Yirmi birinci yüzyılda bireylerin sorunlara farklı açılardan yaklaşabilme ve yaratıcı çözümler geliştirebilme becerilerine sahip olması beklenir. Bu bağlamda, yaratıcı düşünmeyi destekleyici stratejilerin eğitimcilerin pedagojik uygulamalarına entegre etmeleri kritik bir önem arz eder. Yaratıcılıkla ilgili çağdaş anlayışlar yaratıcılığın sıklıkla gerçekleştiği sosyal bağlamlara, fikirleri paylaşmanın ve sorunları birlikte çözmenin işbirlikçi doğasına vurgu yapar (Gardiner, 2020; Glăveanu, 2020; Moirano, Sánchez, & Štěpánek,

2020). Sir Robinson (2001) yaratıcılığın oyunbaz bir hayal gücüyle zenginleştiğini belirtir. Yirmi birinci yüzyıl bireylerinin sahip olması gereken bu başat özelliklerin kazandırılmasında eğitim ortamlarının ve sınıf içi uygulamaların yaratıcı drama ve felsefi sorgulamaya dayalı olarak yapılandırılması kaçınılmaz görünmektedir.

Yaratıcı drama kişinin kendisini farklı koşullarda, farklı zaman ve mekanlarda hayal edebilmesini gerektirir. Yaratıcı dramada kişi kimi zaman çok farklı bir karakter özeliğinde kimi zaman da bir nesne olarak kendini kurgular. Bu ise duygusal ve bilişsel odaklanmayı gerektirir. Kurgu, duygusal yoğunluk ve tahayyülle (zihinde canlandırma) gerçekleştirildiğinde bir deneyime dönüşür. Bu yönüyle yaratıcı dramanın empati becerisini geliştirmede önemli bir işlevi söz konusu olur.

Yaratıcı dramada empati, sadece diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmakla sınırlı değildir. Yaratıcı dramada empati aslında çoğu zaman bambaşka formlarda hissetmek ve düşünebilmeyi de içerir. Bu bazen kendini bir virüs veya kanser hücresi olarak hayal ederek bunlardan biri olmanın nasıl bir şey olduğunu ve bağışıklık sisteminin nasıl tepki vereceğini hissetmeye çalışmakla, bazen kendini bir protein molekülüyle özdeşleştirmekle, bazen bir karbon atomu veya bir elektron olsam ne yapardım? veya bazen bir bakteri kromozomundaki kimyasal parçalardan biri olsaydım nasıl olurdu? diye düşünerek gerçekleşebilir (Root-Bernstein, 2002). Bu örneklerin verilmesindeki temel amaç ise empati kurmanın, başarılı bilim insanları tarafından da benimsenen son derece yaygın bir strateji olduğuna dikkat çekmektir. Bir durumun bir parçası olarak hissetmeye ve hayal kurmaya başladığımızda bilişsel yaratıcılık da devreye girer. Farklı bakış açıları ve duygusal yoğunlukla içselleştirme sinaptik bağlantıları etkiler. Bu nedenle hem bilim insanları hem de filozoflar, bilim öğrencilerine zihinsel süreçlerinin gelişmesinde önemli bir araç olarak empati kurmayı benimsemelerini tavsiye ederler (Root-Bernstein, 2002).

Yaratıcı drama kişinin ne hissettiğini bilme ve ne bildiğini hissetme deneyimini fark etmesini ve bunu yansıtmasını sağlar. Yaratıcı drama süresi boyunca katılımcılara ne hissettikleri ve ne düşündükleri her bir etkinlikten sonra sorulur. Devinimsel olarak başlayan süreçlerin yoğun bir duygu yüküyle devam etmesi bilişsel süreçlerin aktive edilmesine ve çeşitli keşifler yapılmasına, bir nevi aydınlanmaya fırsat tanır. Bu da meta-bilişsel becerilerin gelişmesi için oldukça önemlidir. Derin duygusal ilgi ile birleşmeyen bir zihin hiçbir keşifte bulunamaz. Diğer bir ifadeyle bir şeye dair kavrayış, onunla etkileşime girdiğimizde mümkün olur.

Bu anlayış doğrultusunda, her branşta ve öğrenme sürecinin her aşamasında yaratıcı dramanın ve sorgulamanın vazgeçilmez bir yaklaşım olarak kullanılmasın kritik önemi tekrar belirginleşmektedir. Bu amaçla bu çalışmada yaratıcı drama ve felsefi sorgulamanın, görsel sanatlar aracılığıyla -Paul Gauguin'in bir tablosu üzerinden- öğrencileri nasıl bir içsel deneyim ve düşünsel keşif yolculuğuna seferber edecebileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Felsefi sorgulama Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children, P4C) yaklaşımı ile yapılmıştır. P4C uygulamalarını, "P4C kolaylaştırıcı" eğitimi almış eğitimcilerin yürütmesi gerekir. Eğitim sisteminin daha dinamik, kapsayıcı ve etkili bir hale gelmesinde bu çalışmanın bir örnek teşkil etmesi umulmaktadır.

ATÖLYE

Atölye, Görsel sanatlar dersi 5. sınıf düzeyinden itibaren her sınıf düzeyinde uygulanabilir. Görsel sanatlar dersi haricinde 9., 10., 11. ve 12. sınıf düzeyinde Edebiyat ve Felsefe derslerinde de kullanılabilir. Felsefi sorular sınıf düzeyine göre uyarlanabilir. Aşağıda Görsel Sanatlar dersine uyumlu bazı kazanımlar verilmiştir.

Kazanımlar: Görsel sanatlar dersiyle ilgili 5. sınıf düzeyinden itibaren (5., 6,. 7., 8. Ve 10. sınıf) atölye içeriğiyle uygun kazanımlar aşağıda verilmiştir.

G.5.3.3. Seçilen sanat eserinin içeriğini yorumlar.

G.5.3.4. Bir sanat eserini yapıldığı dönem ve şartlara göre analiz eder.

Eseri incelenen sanatçının içinde bulunduğu çevre ve şartlar, sanat eserinin işlevi, sanatçıyı etkileyen dinsel, düşünsel, kültürel özellikler araştırılır.

G.5.3.6. Sanat eserlerinin neden farklı değerlendirildiğini açıklar.

Bir sanat eseri duyusal, ekonomik, tarihsel, sosyokültürel, işlevsel vb. açılardan değerlendirildiği için estetik yargıların farklı olabileceği üzerinde durulur.

G.6.2.5. Görsel sanatlar, tarih ve kültürün birbirlerini nasıl etkilediğini açıklar.

G.6.3.1. Sanat eserini tanımlarken, çözümlerken, yorumlarken ve yargılarken eleştirel düşünme becerilerini kullanır.

Sanat eserini inceleme, sanatçının neyi anlatmak istediğinin ve nasıl anlattığının olabildiğince detaylı açıklanmasıdır.

G.6.3.5. Kişisel fikirlerin ve değer yargısının sanat eserinin değerlendirilmesindeki etkisini açıklar.

G.6.3.6. Sanat eserinin hisleri, duyguları ve estetik tepkiyi nasıl harekete geçirdiğini açıklar.

G.7.2.1. Sanat eserlerindeki üslupları açıklar.

Özgün sanat eserleri ile tasarımlar üzerinde sanatçıların kullandıkları fırça darbeleri, renkleri, bilgi objeleri, konu seçimleri ve biçimlerinin sanatçının üslubunu oluşturduğu üzerinde durulur. Yerli ve yabancı sanatçı ile tasarımcılardan örnekler verilir, eserleri incelenir.

G.7.2.2. Sanat, tarih ve kültürün birbirini nasıl etkilediğini analiz eder.

G.7.2.3. Sanatçıların topluma sağladığı katkıları açıklar.

Sanatçıların kültürel, sosyal, ekonomik, eğitsel değer vb. açılardan topluma yaptığı katkılar tartışılır.

G.7.2.4. Tarihî olayların sanat eserleri üzerindeki etkisini inceler.

Göç, savaş, reform, ekonomik buhran vb. olayların sanatçıyı, dolayısı ile eserlerini de etkilediği üzerinde durularak örnekler üzerinden açıklanır.

G.7.3.4. Görsel sanat eserlerindeki sanatçının görsel sanat eserine yansıyan üslubunu fark eder.

G.7.3.5. Kişisel ve bağlamsal bilgiler temelinde sanat eserini inceler.

Bağlamsal bilginin sanatçının içinde bulunduğu çevre ve şartlar, sanat eserinin işlevi, sanatçıyı etkileyen dinsel, düşünsel ve kültürel özellikleri içeren bilgi olduğuna dikkat edilmelidir. Kişisel bilginin bir sanat eserini gözlemleyerek ve inceleyerek elde edilen bilgi olduğu vurgulanır.

G.7.3.6. Sanat eserinde sosyal ve kültürel inanışların etkisini yorumlar.

Farklı kültürdeki inanışların ve sosyal çevrenin eser üzerine etkisi yorumlanır. Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

G.8.2.1. Sanat eserinin sosyal, politik ve ekonomik faktörlerden nasıl etkilendiğini açıklar.

G.8.3.1. Sanat eserinde kullanılan görsel dilin ifadeleri aktarmadaki etkisini analiz eder.

Sanat elemanları ve tasarım ilkeleri bağlamında sanat eserleri incelenir.

G.8.3.2. Bir sanat eserinin değerlendirilmesinde bilgi ve deneyimlerin etkisini söyler.

G.8.3.5. Sanatın tanımlamasını yapar.

Sanatın farklı zaman dilimlerindeki tanımlarının, türlerinin ve değişiminin tartışılması sağlanır.

G.10.2.1. Görsel sanatlarda yerel ve evrensel kültürün etkileşimini tartışır

Yerel ve evrensel kültürü araştırıp tanımlayarak, karşılıklı etkileşimlerini akranlarıyla tartışması sağlanabilir. Kültür ve sanat eserinin yerelden evrensele dönüştüğü (kişisel, yöresel, millî ve evrensel) ve birbirlerini etkilediği üzerinde durulur. Evrensel boyutta kabul edilmiş bir çalışmanın yerel kültürle olan ilişkisi üzerinden durularak, bu alanda yapılan çalışmalara örnek verilir.

G.10.2.2. 19. yüzyıldaki gelişim ve değişimlerin görsel sanatlara etkilerini tartışır.

19. yüzyılda toplumu etkileyen siyasi, teknolojik ve ekonomik gelişmelerin sanata etkilerini değerlendirmesi sağlanır.

Yaratıcı Drama Atölyesi
Hazırlık, Canlandırma ve Değerlendirme Etkinlikleri
Süre: 3 saat

Hazırlık Etkinliği 1:

Lider grubun çember olmasını ister. Horozlu resim (Şekil 1) elden ele dolaştırılır. Lider her bir katılımcılardan resimle ilgili bir his, çarpıcı bir unsur veya resmin konusuna dair bir şeyler söylemesini ister. Ayrıca katılımcılara “bu resme isim vermeniz gerekse bu ne olurdu” diye sorar.

Hazırlık Etkinliği 2: Horoz- Tavuk Oyunu

Lider grubun çember olmasını ister. Lider gruptaki herkesin gözlerini kapatmasını ister ve şu yönergeyi verir:

"Şimdi grubun arkasından dolaşarak rastgele birine dokunacağım, dokunduğum kişi HOROZ diğerleri ise kümesteki TAVUKLAR olacaktır. Daha sonra herkes kümeste göz göze bakmak şartıyla serbestçe dolaşacaktır. Bu sırada HOROZ ile göz göze gelip HOROZUN göz kırptığı TAVUK ölecek ve sessizce kümesten ayrılacak. Bu sırada HOROZUN kim olduğunu tahmin eden kişi bunu liderin kulağına söyleyecek ve tahmin doğruysa kümesten ölmeden çıkarak kurtulacak. Eğer tahmin yanlışsa kümeste dolaşmaya devam edecek. Tüm tavuklar ölene ya da tahminde bulunup kurtulana dek oyun sürecektir".

Lider bu yönergeyi verdikten sonra herkesin gözünü kapatmasını söyler. Lider grubun arkasında dolaşarak birine dokunur. Dokunduğu kişi HOROZ olur. Horoz kendini belli etmez. Oyun başlar.

Hazırlık Etkinliği 3: Horoz Dövüşü

Katılımcılar iki gruba ayrılır. Gruplar karşılıklı iki sıra haline getirilir. Her gruptaki katılımcı, çömelir ve bu şekilde ayak uçları üzerinde durmaya çalışırlar. İki ellerinin avuçlarını, karşı gruptaki arkadaşlarına doğru uzatırlar. Oyun başladığında, her birey avuçlarını kullanarak karşısındaki bireyi iterek dengesini bozmaya çalışır.

Amaç karşısındakinin dengesini bozmak, onu yere oturmaya ya da ellerini yere değdirmeye zorlamaktır. Bu oyun sırasında, karşıdaki çocuğun omzuna, göğsüne, dizlerine, başına vurulmaz, yalnızca avuç içlerine baskı uygulayarak itilir. Ayağa kalkmadan sağa sola sıçrama yapılabilir.

Yere oturup düşen, ellerini yere değdiren, bir yere dayanan veya ayağa kalkan oyunu kaybeder. Kaybeden oyuncular kenara çekilir. Oyun bitince kaybeden oyuncu sayısı hangi grupta daha az ise o grup oyunu kazanmış olur.

Hazırlık Etkinliği 4: Gauguin'in 35. yaş dönümü

Lider katılımcıların 2'li eş olmalarını ister. Aşağıdaki metin katılımcılara verilir. Lider katılımcıların olay sıralaması yapmaları nı ister. Daha sonra lider tarafından doğru sıralama verilir (Ek 1). [Metin Gauguin (1972) tarafından yazılan Noa Noa günlüklerinden uyarlanmıştır.]

- ☐ Kısa bir süre sonra, burada yaşamak benim için taşınması güç bir yük olmaya başlamıştı. Açıkçası, burası da tam bir Avrupa'ydı, -sonunda kopup kendimi kurtardığımı sandığım Avrupa'ydı- ve geleneklerimizin, modalarımızın, çılgınca yaşama düşkünlüklerimizle, kültür gülünçlüklerimizin sömürge züppeliğiyle kaynaşmış bir karikatüründen başka bir şey değildi. Kaçıp kurtulmak istediğim şeylerdi bütün bunlar. Bu uzun yolculuğu, tam da kaçmaya çalıştığım şeyi bulmak için mi yapmıştım? Böyle düşündükçe kendi kendime kızıyordum.
- ☐ Bu karar, para kazanma olanaklarımı ve evliliğimi derinden sarstı. Parasızlıktan üç gün üstüste hiç birşey yemediğim oluyordu. Bu kötü yaşantı sağlığıma zarar vermekle kalmıyor, yaratıcı gücümün gelişmesini de engelliyordu. Umutlarımı yitirmiştim. Ama düşüncelerim değişmiyordu. Sonuna kadar da değişmeyecekti. Böyle hiçbir şeysiz de olsa, aradıklarımı bulmak, amacıma ulaşmak için bütün olanaksızlıkları zorlayacaktım. Kararım kesindi. Varlığımı mutlaka resimde aramalıyım. Buradaki yorucu ve yıpratıcı yaşantıya daha fazla dayanabilmek olanağı yoktu. Yaratıcı gücüme kavuşabilmem için tertemiz bir dünyada yaşamam gerekiyordu... Avrupa uygarlığından tiksiniyorum ve ilkel yaşama delice özlem duyuyorum.
- ☐ Ben Paul Gauguin (*Gogen*). Fransızım. 35 yaşlarında varlıklı bir borsa simsarıyım. Danimarkalı eşim Sophie'den 4 çocuğum var. Fransa'da yaşıyoruz. Boş zamanlarımda eğlenmek için resim yaparım.
- ☐ Gerçek gücüme kavuşabilmek için ve bir «vahşi» gibi yaşamak amacıyla Fransadan ayrılmaya karar verdim. Yanıma pek bir şey

almaya gerek kalmadan, yalnızca boyalarım ve fırçalarımla, yaratma gücümümle, bütün dünyadan kaçmak istiyordum. Daha fazla dayanamadım ve 10 Nisan'da bir posta vapuruyla Fransa' dan ayrıldım. Altmış üç günlük bir yolculuktan sonra, 8 Haziran 1891 de, Tahiti'nin başkenti Papeete'ye çıktım.

- Bütün Avrupalı bayağılıklardan, kabalık ve alçaklıklardan usanmıştım. Avrupalı olan her şey bana tiksinti veriyordu. Ülkenin derinliklerine dalmak, Avrupalılık bulaşmamış yerlilerle tanışmak istiyordum. Çalılıklar arasında yaşayan yerlilerin hayatını paylaşarak, yavaş yavaş onların güvenini kazanacağımı ve onları yakından tanımak olanağı bulacağımı umuyordum. Bu el konulmuş ülkede, bazı yerlilerin, bizden getirilmiş zararlı öğretilerin kolayca bozulmaya elverişli boyası altında, soydan gelme köklü kişilikleriyle, ilkel güzelliklerini koruduklarını görmüştüm.
- Yakın bir zaman önce radikal bir karar aldım. Bundan sonra sadece resimle uğraşmak istiyordum. Bu yüzden mesleğinden ayrıldım ve kentsoylu yaşantımla bütün bağlarımı koparttım.
- Hiçbir şeyden çakmayan yeni gelmiş biriydim. Onlar benim için, ben de onlar için karşılıklı bir gözlem ve şaşıp kalma konusu idik. En olağan günlük işlerle ilgili sözcük ve gelenekleri bile bilmiyordum. Ben onlardan her biri için, onlardan her biri de benim için, yontulmamış birer vahşiden başka bir şey değildik. Ben mi haklıydım acaba, yoksa onlar mı? Ah şu Avrupalı'ların, yüreksiz, korkak, anlatım gücünü soysuzlaştıran eski gelenekleri!
- Ancak iki gün içinde bütün yiyeceğim tükendi. Ne yapacaktım? Böyle yerlerde her şeyin para ile elde edilebileceğini sanmak, büyük bir yanılgıya düşmek olur. Kentten uzaklaşınca, yaşamak için doğaya sığınmaktan başka çıkar yol yoktur. Doğa, varlıklı ve eli açıktır. Dağlarını ve denizlerini kaplayan bitip tükenmez yem işlerini esirgemez. Ancak, dağlara çıkmayı, yüksek ağaçlara tırmanmayı, ne kadar ağır olursa olsun, devşirilenleri sırtlayıp taşımayı, balık tutmak için deniz diplerine dalmayı, sapasağlam

kenetlenmiş midyeleri kayalardan söküp çıkarmayı bilmek ve bütün bunları üşenmeden gerçekleştirmek gerekir.

- Böylece tekrar yola çıktım. Avrupa kültürünün uzanamadığı yerli halkla yaşamak için. Bir yanda deniz, bir yanda dağlar... ve bir bambu kulübe… işte yeni hayatım başlamıştı.
- Burada, uygar kişiliğimden, çok ötelerde kalmış ilkel kişiliğime dönüyorum. Özlediğim bir şeydi bu. Para kazanmak zorunluluğuna ilişkin en küçük bir üzüntüye katlanmaksızın, gerekli olan her şeyi kolayca elde ederek, büyük bir mutluluk içinde, rahat bir yaşam sürdürüyorum. Doğa, yem işlerini bu kadar eli açıklıkla sundukça, paranın yeri ve gereği kalmıyor.

Canlandırma Etkinliği 1: İkili Doğaçlama

Yönerge: Lider katılımcıları iki gruba (A ve B) ayırır. Gruplar farklı köşelere alınır. A grubundaki katılımcılara Vincent Van Gogh doğaçlama kağıdı, B gubunundaki katılımcılara ise Paul Gauguin doğaçlama kağıdı verilir. A ve B gruplarındaki katılımcılar diğer grubun kağıdını görmemelidir. Katılımcılara doğaçlama kağıtlarını okumaları için 2 dk süre verilir. Daha sonra lider A ve B grubundan birer kişi seçerek doğaçlamayı başlatır. Her katılımcının doğaçlama yapması sağlanır.

Vincent Van Gogh rol kartı:
Siz, Fransa'da Arles'de taşrada yaşıyorsunuz. Gauguin'le tanıştığınızda resimlerinden çok etkilendiniz. Uzun süre mektuplaştıktan sonra misafiriniz olarak Arles'e yaşamakta olduğunuz odaya (Sarı Oda) davet ettiniz. Gauguin de davetinizi kabul etti ve sarı odada birlikte yaşamaya başladınız. Başlarda günleriniz sakin ve huzurlu geçiyordu. Siz resimlerinizi doğada, doğaya bakarak yaptığınız için dışarda saatlerce kalırdınız. Oysa Gauguin resimlerini içerde yapıyordu. Son zamanlarda Gauguin, sizin resimlerinizi beğenmiyor kendisi gibi olmanızı istiyor ve size

bu konuda baskı yapıyordu. Bu da aralarınızda ateşli uzun tartışmalara yol açıyordu.
Doğaçlama Gauguin'in size: "***Doğayı olduğu gibi kopyalama. Sanat bir soyutlamadır. Hayallerinde bulduğun doğayı çiz.***" demesiyle başlar.

Paul Gauguin rol kartı:

Vincent Van Gogh ile uzun süredir mektuplaşmaktasınız. Sizi ısrarla Fransa'da Arles'de yaşadığı yere davet etmektedir. Size oldukça geleneksel, tutucu ve taşralı gelen bu yere gelmek istemediğiniz için daveti uzun süre kabul etmediniz. Ancak Vincent'in kardeşi Teo her ay sizden bir tablo satın almayı ve yol paranızı karşılamayı teklif edince Van Gogh'un davetini kabul ettiniz. Ve Arles'te Sarı Oda'da Van Gogh ile birlikte yaşamaya başladınız. İlk başlarda ev işlerini yaptınız, yemek pişirdiniz, denizlerde yaptığınız seyahatleri anlatırdınız. Ancak zamanla sıkılmaya başladınız. Van Gogh dışarı çıkar, resimlerini doğada, doğaya bakarak yapardı. Saatlerce dışarda kalırdı. Siz ise resimlerinizi içerde yapıyordunuz. Zihninize, anılarınıza, hayal gücünüze güveniyor ve Van Gogh'un da öyle olmasını istiyor, O'na baskı yapıyordunuz… Bu da aralarınızda ateşli uzun tartışmalara yol açıyordu.
Doğaçlama sizin Van Gogh'a: "***Doğayı olduğu gibi kopyalama. Sanat bir soyutlamadır. Hayallerinde bulduğun doğayı çiz.***" demenizle başlar.

P4C oturumu:
Doğaçlamanın ardından katılımcıların çember şeklinde oturmaları istenir. P4C oturumu için kolaylaştırıcı katılımcılara şu soruları yöneltir:
Başlangıç sorusu: Gauguin, doğayı olduğu gibi kopyalamak yerine, hayallerinde bulduğu doğayı çizmenin önemli olduğunu söyler. Siz

Gauguin'nin bu düşüncesine katılıyor musunuz? Katılmıyor musunuz? Neden?
Ara geçiş sorusu: Sizce sanat nesnel gerçekliği olduğu gibi yansıtmalı mıdır yoksa sanatçının öznel içsel dünyasını mı ifade etmelidir? Neden?
Ara geçiş sorusu: Sanatçı eserlerinde sadece nesnel gerçekliği objektif bir biçimde yansıtarak yaratıcı olabilir mi? Yoksa sanatçı içsel dünyasını, kişisel kimliğini, düşünce ve duygularını soyutlama ve hayal gücüyle ifade ettiğinde mi yaratıcı olur?
Ara geçiş sorusu: Sizce sanat nesnel gerçekliği ifade eden bir araç mıdır değil midir? Neden?
Felsefi soru: Sanatın amacı nedir?

Canlandırma Etkinliği 2: Horoz İmgesi

Lişder 5 kişilik 4 grup oluşturur. Daha sonra katılımcılara aşağıdaki açıklamayı yapar:

TRT 2'de düzenlenen Sanatla Buluşma programında P. Gauguin'in horozlu tablosunun yorumu için 4 konuk davet edilmiştir. Sunucu bu tablonun anlamı üzerinde konuklardan değerlendirme yapmalarını istemektedir. Her grupta: *(1) sunucu (2) resim öğretmeni (3) filozof (3) psikolog (5) sanat tarihçisi* vardır. Buna göre grup içinde roller belirlenir.

Canlandırma, sunucunun konukları tanıtmasının ardından kendi grubunun sorusunu konuklara yöneltmesi ile başlar. Sunucu sorularla tartışmayı derinleştirmeye çalışmalıdır.

1. Gruptaki Sunucu: Gauguin'in resmindeki horoz sizce sadece estetik bir unsur mudur yoksa derin düşünce ve felsefi kavramları ifade eden sembolik anlamlar mı taşır? Neden?

2. Gruptaki Sunucu: Sanatçının kullandığı imgeler düşüncelerle nasıl etkileşime girer? Sanatın bu bağlamda düşünsel bir araç olarak işlev gördüğünü düşünüyor musunuz?

3. Gruptaki Sunucu: Sayın konuklar sizce sanat yoluyla bilgiye ulaşılabilir mi?

4. Gruptaki Sunucu: Sayın konuklarım Gauguin'nin "*Eğitim, bana temel becerileri sundu, ama asıl yaratıcı ilerlemem, kendi içsel arayışım ve deneyimlerimle oldu."* sözü hakkında ne düşünüyordunuz. Bir ressamın özgün bir şekilde kendisini ifade etmesi ve yeni şeyler keşfetmesinde klasik eğitim engel midir değil midir? Neden?

Değerlendirme Etkinliği: BİLİNÇ KORİDORU

Açıklama: Bilinç koridoru yaşamdaki ikilemlerde ya da seçim yapmanın gerektirdiği durumlarda kullanılır. Katılımcılar iki sıra halinde karşılıklı durarak bir koridor oluşturur. Bir kişi de aralarından geçer. Koridoru oluşturanlar aradaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışarak yorum yaparlar. Sonunda bir değerlendirmeye varılır.

Katılımcılardan biri Gauguin olarak seçilir. Diğer katılımcılar iki sıra halinde yüzleri birbirine dönük olarak bir koridor oluşturur. Gauguin, bilinç koridorundan geçerken Avrupa'ya dönme konusunda düşünür. Bu adada 2 yıl kaldığı süreçte bilgeleştiğini, özgürleştiğini ve güzelliği bulduğunu düşünmektedir. Ancak Avrupa'da da kendisini çeken bir şeyler vardır.

1. Koridor "Neden adada kalması gerektiğini" ve

2.Koridor "Neden Avrupa'ya dönmesi gerektiğini" açıklamalıdır.

Gauguin bilinç koridoruna bir adım atarak girer. Sağındaki ve solundaki katılımcıların sırayla gerekçelerini dinler. Daha sonra bir adım daha atar. Burada her iki yanındaki katılımcıların gerekçelerini

dinler. Bu şekilde koridorun sonuna kadar devam eder. Koridordan çıkan Gauguin artık bir karar vermelidir. Kararını biraz düşündükten sonra gerekçeleriyle açıklar.

Değerlendirme Etkinliği 2: P4C oturumu

Etkinliğin ardından katılımcıların çember şeklinde oturmaları istenir. Kolaylaştırıcı aşağıdaki metni sorgulayan topluluğa okur.
"Gauguin Avrupada borsacıdır. Evlidir ve çocuğu vardır. Birden Avrupa'dan ayrılıp, ailesini arkasında bırakıp ilkel bir adaya yerleşmeye karar verir. Burada kendi resim anlayışını keşfetmeyi ve tutkusunu derinleştirmeyi amaçlar."

Daha sonra kolaylaştırıcı katılımcılara şu soruları yöneltir:

Başlangıç sorusu: Sizce Paul Gauguin'in doğduğu ve yetiştiği Batı kültüründen ayrılıp, bu kültürden farklı ilkel bir yere yerleşmek istemesi resim anlayışını keşfetmesi için gerekli miydi?

Ara geçşi sorusu: Bir insanı kendini keşfetmesi ve özgün olması için yaşadığı toplumun normlarını red etmesi mi gerekir?

Felsefi soru: Kendi olma (kimlik oluşturma) sürecinde **özgürlük** ne kadar önemlidir?

Kendi olmak ne demektir?

Sonuç

İçinde bulunduğumuz çağda bireylerin duyuşsal özelliklerini geliştirmek elzem hale gelmiştir. Duyuşsal özellikleri gelişkin ve duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde sanat önemli bir işleve sahiptir (Sınıksaran ve Aykaç, 2013). Yaratıcı drama da özelikle bireylerin empati, kişiler arası iletişim becerisi ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede önemli faydalar sağlmakatadır. P4C uygulamalıyla da bireylere sorgulama ve düşünme becerileri kazandırılmaktadır. Bu çalşmada bir sanat eserlerinin eğitimde uyaran olarak nasıl

kullanılabileceği, yaratıcı drama ve felsefi sorgulamalar yoluyla bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerinin bütünsel olarak nasıl geliştirilebileceğine dair bir uygulama örneği ortaya konulmuştur. Bireyleri her yönüyle geliştirebilen bu tür eğitsel uygulamaların artması umulmaktadır.

KAYNAKÇA

Belfiore, E., & Bennett, O. (2007). Determinants of impact: Towards a better understanding of encounters with the arts. *Cultural trends*, *16*(3), 225-275. https://doi.org/10.1080/09548960701479417

Gardiner, P. (2020). Learning to think together: Creativity, interdisciplinary collaboration and epistemic control. *Thinking skills and creativity*, *38*, 100749. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100749

Glăveanu, V. P. (2020). A sociocultural theory of creativity: Bridging the social, the material, and the psychological. *Review of General Psychology*, *24*(4), 335-354. DOI: 10.1177/1089268020961763

Gauguin, P. (1972). *Noa Noa*. (K. Kandaş, Çev.) İstanbul: Yankı Yayınları.

Kaushall, J. N. (2023). History, critique, experience: On the dialectical relationship between art and philosophy in Adorno's aesthetic theory. *Philosophy & Social Criticism*. DOI: 10.1177/01914537231158150

Leggett, N. (2017). Early childhood creativity: Challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Education Journal*, *45*(6), 845-853. DOI 10.1007/s10643-016-0836-4

Moirano, R., Sánchez, M. A., & Štěpánek, L. (2020). Creative interdisciplinary collaboration: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, *35*, 100626. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100626.

Robinson, K. (2001). Out of our minds. Learning to be creative. West Sussex: Capstone Publishing Limited.

Root-Bernstein, R. S. (2002). Aesthetic cognition. *International Studies in the Philosophy of Science*, *16*(1), 61-77. https://doi.org/10.1080/02698590120118837

Shand, J. (2023). Art, Its Value, And How We See Ourselves. *Daily Philosophy.* https://oro.open.ac.uk/97115/

Siniksaran, R., & Aykaç, M. (2013). Beethoven'in hayatı ve eserlerini incelemede yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies 8*(12), 1169-1181.

Ek 1: Hazırlık Etkinliği 4'ün Sıralaması

1. Ben Paul Gauguin (*Gogen*). Fransızım. 35 yaşlarında varlıklı bir borsa simsarıyım. Danimarkalı eşim Sophie'den 4 çocuğum var. Fransa'da yaşıyoruz. Boş zamanlarımda eğlenmek için resim yaparım.
2. Yakın bir zaman önce radikal bir karar aldım. Bundan sonra sadece resimle uğraşmak istiyordum. Bu yüzden mesleğinden ayrıldım ve kentsoylu yaşantımla bütün bağlarımı koparttım.
3. Bu karar, para kazanma olanaklarımı ve evliliğimi derinden sarstı. Parasızlıktan üç gün üstüste hiç birşey yemediğim oluyordu. Bu kötü yaşantı sağlığıma zarar vermekle kalmıyor, yaratıcı gücümün gelişmesini de engelliyordu. Umutlarımı yitirmiştim. Ama düşüncelerim değişmiyordu. Sonuna kadar da değişmeyecekti. Böyle hiçbir şeysiz de olsa, aradıklarımı bulmak, amacıma ulaşmak için bütün olanaksızlıkları zorlayacaktım. Kararım kesindi. Varlığımı mutlaka resimde aramalıyım. Buradaki yorucu ve yıpratıcı yaşantıya daha fazla dayanabilmek olanağı yoktu. Yaratıcı gücüme kavuşabilmem için tertemiz bir dünyada yaşamam gerekiyordu... Avrupa uygarlığından tiksiniyorum ve ilkel yaşama delice özlem duyuyorum.
4. Gerçek gücüme kavuşabilmek için ve bir «vahşi» gibi yaşamak amacıyla Fransadan ayrılmaya karar verdim. Yanıma pek bir şey almaya gerek kalmadan, yalnızca boyalarım ve fırçalarımla, yaratma gücümümle, bütün dünyadan kaçmak istiyordum. Daha fazla dayanamadım ve 10 Nisan'da bir posta vapuruyla Fransa' dan ayrıldım. Altmış üç günlük bir yolculuktan sonra, 8 Haziran 1891 de, Tahiti'nin başkenti Papeete'ye çıktım.
5. Kısa bir süre sonra, burada yaşamak benim için taşınması güç bir yük olmaya başlamıştı. Açıkçası, burası da tam bir Avrupa'ydı, -sonunda kopup kendimi kurtardığımı sandığım Avrupa'ydı- ve geleneklerimizin, modalarımızın, çılgınca yaşama düşkünlüklerimizle, kültür gülünçlüklerimizin sömürge züppeliğiyle kaynaşmış bir karikatüründen başka bir şey değildi. Kaçıp kurtulmak istediğim şeylerdi bütün bunlar. Bu uzun

yolculuğu, tam da kaçmaya çalıştığım şeyi bulmak için mi yapmıştım? Böyle düşündükçe kendi kendime kızıyordum.

6. Bütün Avrupalı bayağılıklardan, kabalık ve alçaklıklardan usanmıştım. Avrupalı olan her şey bana tiksinti veriyordu. Ülkenin derinliklerine dalmak, Avrupalılık bulaşmamış yerlilerle tanışmak istiyordum. Çalılıklar arasında yaşayan yerlilerin hayatını paylaşarak, yavaş yavaş onların güvenini kazanacağımı ve onları yakından tanımak olanağı bulacağımı umuyordum. Bu el konulmuş ülkede, bazı yerlilerin, bizden getirilmiş zararlı öğretilerin kolayca bozulmaya elverişli boyası altında, soydan gelme köklü kişilikleriyle, ilkel güzelliklerini koruduklarını görmüştüm.
7. Böylece tekrar yola çıktım. Avrupa kültürünün uzanamadığı yerli halkla yaşamak için. Bir yanda deniz, bir yanda dağlar... ve bir bambu kulübe… işte yeni hayatım başlamıştı.
8. Ancak iki gün içinde bütün yiyeceğim tükendi. Ne yapacaktım? Böyle yerlerde her şeyin para ile elde edilebileceğini sanmak, büyük bir yanılgıya düşmek olur. Kentten uzaklaşınca, yaşamak için doğaya sığınmaktan başka çıkar yol yoktur. Doğa, varlıklı ve eli açıktır. Dağlarını ve denizlerini kaplayan bitip tükenmez yem işlerini esirgemez. Ancak, dağlara çıkmayı, yüksek ağaçlara tırmanmayı, ne kadar ağır olursa olsun, devşirilenleri sırtlayıp taşımayı, balık tutmak için deniz diplerine dalmayı, sapasağlam kenetlenmiş midyeleri kayalardan söküp çıkarmayı bilmek ve bütün bunları üşenmeden gerçekleştirmek gerekir.
9. Hiçbir şeyden çakmayan yeni gelmiş biriydim. Onlar benim için, ben de onlar için karşılıklı bir gözlem ve şaşıp kalma konusu idik. En olağan günlük işlerle ilgili sözcük ve gelenekleri bile bilmiyordum. Ben onlardan her biri için, onlardan her biri de benim için, yontulmamış birer vahşiden başka bir şey değildik. Ben mi haklıydım acaba, yoksa onlar mı? Ah şu Avrupalı'ların, yüreksiz, korkak, anlatım gücünü soysuzlaştıran eski gelenekleri!
10. Burada, uygar kişiliğimden, çok ötelerde kalmış ilkel kişiliğime dönüyorum. Özlediğim bir şeydi bu. Para kazanmak zorunluluğuna ilişkin en küçük bir üzüntüye katlanmaksızın,

gerekli olan her şeyi kolayca elde ederek, büyük bir mutluluk içinde, rahat bir yaşam sürdürüyorum. Doğa, yem işlerini bu kadar eli açıklıkla sundukça, paranın yeri ve gereği kalmıyor.

BÖLÜM VIII

Roman Öğrencilerin Akademik Başarısında Aile Desteğinin Önemi

Ethem GÜRHAN[1]

GİRİŞ

Öğrencilerin akademik başarısına etki eden bir çok faktör vardır. Genetik faktörler, çevre, zekâ, derse, sınıfa ve okula aidiyet duygusu, öğretmen kadrosu, okulun fiziki alt yapısı, eğitime verilen destek, aile-okul işbirliği, psikolojik faktörler vb. bunlardan bazılarıdır. Elbette ki tüm faktörler akademik başarıda etkilidir fakat aile desteği öğrencinin başarısında önemli bir yer tutar. Araştırmacılar, çocukların zihinsel becerilerinin ve akademik başarılarının okula başlamadan önce ailesiyle olan etkileşiminden etkilendiğini ortaya koymuştur (Pianta ve Harbers, 1996). Danielson, 2002, ebeveynlerin çocuklarını motive etmede okulda

[1] Dr, Millî Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5870-3986

öğrenilen bilgiler ile dışarıdaki öğrenme fırsatları arasında bir bağ kurmada önemli ve aktif bir rol üstlenebileceklerini vurgulamıştır.

Eğitim sürecinde ailelerin katılımı ve aile desteği, okul-aile iş birliğinin önemi, gelişmiş ülkelerin eğitim politikalarına da yansımıştır. Bu konuda yapılan yasal düzenlemelerle okula, eğitimcilere ve ailelere bazı sorumluluklar verilmiştir. Ancak, konunun önemi anlaşılmış ve eğitim politikalarına yansıtılmış olsa da ailelerin eğitim sürecine destek vermesini engelleyen bazı zorluklar bulunmaktadır. Ailelerin eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durumları gibi unsurları dikkate alınmalıdır. Ayrıca ulaşım sorunları, okul deneyimlerinin olumsuz etkileri gibi etkenler de ebeveynlerin çocuklarının eğitimine desteği konusunda etkili olabilir (Barge ve Loges, 2003). Birçok aile, çalışma koşullarından dolayı sınırlı zaman ve imkana sahip olabilmektedir (Coulombe, 1995). Ailelerin çocuklarının eğitim sürecine ilişkin bilgi eksikliği ve kendilerini destek verme konusunda yetersiz görmeleri (Carrasquillo ve London, 1993; Cristenson, 2004; Crites, 2008; McGhee, 2007) kültürel farklılıklar (Christenson, 2004), eğitimcilerin ailelere karşı olumsuz tavırları ve aile desteğinin önemine inanmamaları (Christenson, 2004; Shannon, 1996), ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılmalarını gereksiz görmeleri (Crites, 2008), katılım konusunda örnek alacakları bir rol modelin olmayışı, eğitim işini okula bırakıp pasif kalmayı tercih etme, bu konuda sorumluluk almamaları (Christenson, 2004; McGhee, 2007), okul ile aile arasındaki iletişimsizlik (Cristenson, 2004; Crites, 2008) bu zorluklardan başlıcalarıdır. Aile desteği ve çocukların akademik başarılarına ilişkin bütün bu araştırmaları; ailelerin davranışları ile çocukların motivasyonları, benlik algıları, çabaları, tutumları ve diğer özellikleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar (Marchant ve diğ., 2001) ve ailelerin öğrenme süreçlerini destekleyici ve engelleyici katılımlarının nasıl gerçekleştiğine ilişkin

yapılan araştırmalar olmak üzere iki başlıkta toplamak mümkündür (Martinez-Pons, 1996).

Akademik başarıyı önemli ölçüde etkileyen bu kadar faktörün arasında bir de toplumun bir parçası olan ve birlikte yaşadığımız "*Roman Çocuk Olmak*" gibi bir dezavantaj vardır. Yapılan birçok araştırmanın sonucunda Roman öğrenciler dışlanmış, damgalanmış, eğitime erişim konusunda dezavantajlı öğrenciler grubuna girmektedir (Gürhan ve Çiftçi, 2023). Alanyazında Roman öğrencilerin akademik başarısını konu edinen araştırmalara pek rastlanmamıştır. Bu boşluğu doldurmak ve Roman öğrencilerin bu problemlerini ele almak adına bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmada Roman öğrencilerin akademik başarılarında aile desteğinin rolünün olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi "Roman öğrencilerin akademik başarısında aile desteği önemli midir?" cümlesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açılarını ve algılarını ifade etmelerine olanak tanıyan nitel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, bireylerin o fenomeni nasıl deneyimlediğini tanımlamak amacıyla kullanılır (Rose, Beeby and Parker, 1995).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Konya ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir ilkokulda 3. Sınıfta öğrenim gören iki Roman öğrencinin öğretmenidir. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örneklem seçimine gidilmiştir. Bu iki Roman öğrenci ise

S1 ve S2 olarak kodlanmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda bir kişiden (Dukes, 1984) 325 (Polkinghorne, 1989) kişiye kadar katılımcının olduğu araştırmalar vardır (Creswell, 2020). Kleiman (2004) ve Starks ve Trinidad (2007), katılımcı sayısının genellikle bir ile maksimum 10 kişi arasında değişebileceğini önerirler. Bu konuda katı bir kural yoktur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme sorularından yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının önceden belirlenmiş açık uçlu bir dizi soru hazırladığı ve katılımcılara görüşme sürecinde bunları değiştirme veya düzeltme konusunda kısmi kontrol sağlayarak yürüttüğü bir veri toplama tekniğidir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Araştırmada iki Roman öğrencisi olan bir sınıf öğretmenine bu iki öğrencinin ailelerinin aile yapılarının nasıl olduğu, sosyoekonomik durumları, aile desteği alıp almadıkları, akademik başarılarının nasıl olduğu konusunda yarı yapılandırılmış sorular sorularak veriler toplanacaktır.

Öğretmene sorulacak sorular:

- Kaç yıldır bu sınıfı okutuyorsunuz?
- Roman öğrencilerinizin aile yapıları ve sosyoekonomik durumları hakkında bilgi verir misiniz?
- Roman öğrencilerinizin aileleri öğrenim sürecine dahil oluyorlar mı? Öğrencilerine destek oluyorlar mı?
- Roman öğrencilerinizin aile desteği alıp-almamaları akademik başarılarında herhangi bir değişiklik gösteriyor mu?

Verilerin Analizi:

Fenomenoloji araştırmalarında, verilerin analizi ile konuyla ilgili yaşantıların ve anlamların ortaya konulması amaçlanmaktadır. Ayrıca bu süreçlerde içerik analizi yöntemiyle elde edilen bilgilerin kavramsallaştırılması ve sonuçların tartışılarak hayata dair çıkarımlara ulaşılması izlenmektedir (Snape and Spencer, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

BULGULAR

Sınıf öğretmenine yöneltilen açık uçlu sorular ve sorulara verdiği cevaplarla ulaşılan bulgular aşağıdaki gibidir.

- **Kaç yıldır bu sınıfı okutuyorsunuz?**
  Cevap: İki yıldır bu sınıfı okutmaktayım.
- **Roman öğrencilerinizin aile yapıları ve sosyoekonomik durumları hakkında bilgi verir misiniz?**
  Cevap: Sınıfımda S1 ve S2 olmak üzere iki tane Roman öğrencim bulunmaktadır. Bu öğrencilerimden S1 kız öğrenci olup, küçük yaşta anne ve babasının boşanması sonucu ebeveyni olmadan hayata tutunmaya çalışmaktadır. Tek çocuktur. Babası şu an hapiste, annesi ise başka bir ilde başka bir kişiyle evlenmiştir. Şu an halasıyla beraber kalmakta, babasını ayda bir hapishaneye giderek ziyaret etmekte, annesiyle de telefonla dahi görüşmemektedir. Fakat halası annesinin yerini doldurmasa da S1'e çok iyi bakmaktadır. S2 ise erkek öğrenci olup anne- babası beraber yaşamaktadır. Babası ve annesi lise mezunu olup, annesi ev hanımı babası ise pastanede poğaça ustası olarak çalışmaktadır. S1'in sosyoekonomik durumu zayıf, S2'nin sosyoekonomik durumu iyi derecededir. Dedesinin ekonomik durumu iyi derecededir. Her iki öğrencinin de kendisine ait odaları bulunmamaktadır.

- **Roman öğrencilerinizin aileleri öğrenim sürecine dahil oluyorlar mı? Öğrencilerine destek oluyorlar mı?**
  Cevap: S1'in velisi halasıdır. Eğitim öğretim sürecinde S1'in halası hiçbir şekilde bu sürece dahil olmamaktadır. Okulda yapılan kısa veli toplantılarına bile katılmamakta ve her toplantı olduğunda veya bir etkinlik yapılacağında bahaneler bulmaktadır. Kendisine neden böyle davrandığı sorulduğunda ise: Aman hocam sanki bu çocuk okuyacak mı? Okusa ne olacak? Kız zaten yarın öbür gün evlenip gidecek bizi bile unutacak. Şeklinde cevaplar vermektedir. Aslında okuması falan güzel. Biraz gayretle çok başarılı bir öğrenci olabilir. Sınıfça yaptığımız etkinliklerde S1 hiçbir malzeme getirmemekte, ders sırasında başını kollarına dayayarak uyuma pozisyonuna geçmektedir. Diğer öğrenciler etkinlik yaparken S1 sınıftan kendini izole etmektedir. Başka şeylerle ilgilenmektedir. Ders sırasında başka şeylerle ilgilendiği için de en basit sorulara bile yanlış cevaplar vermektedir. Gerçekten aile desteği önemli. Düşünüyorum da ailesi olsaydı S1 asla böyle olmazdı. Ev ödevlerini çoğu zaman yapmamaktadır. Evde ödevlerine yardımcı olacak kimse yok tabi. Sosyal etkinliklere de katılmamaktadır. Milli gün ve bayramlarda diğer çocukların velileri çocuklarının bayram elbiselerini alıp videosunu çekme arzusuyla birbiriyle yarışırken S1'in velisi de kendisi de okula bile gelmez. Annenin babanın olmaması gerçekten çocuğun okulla ilgi alakasıyla orantılı. Okulda neler yaptınız? Bugün ne öğrendin diye soran kimse olmayınca çocuk da daha da içine kapanıyor. Sınıf öğretmeni olarak ona iyi davranarak, eksiklerini tamamlayarak destek olmaya çalışsam da hiçbir zaman ebeveynlerinin yerini tutmayacağım kesin.

S2 erkek öğrenci. Anne- baba beraber yaşıyor. S2 o kadar zeki bir çocuk ki özellikle de matematik dersinde çok başarılı. Ama yaşadığı bölge sebebiyle çocuğun geleceği hakkında endişelerim var. Mesela size bir olay anlatayım: Birgün öğrencilere doğal sayılardan bahsederken birler bölüğü, binler bölüğü, milyonlar bölüğü… böyle böyle sonsuza kadar gidiyor dedim. Sonsuz bir sayı mıdır öğretmenim? Diye bir soru sordu bana. Şaşırdım. Hayır sayı değildir, bir kavramdır ve sayı olması için rakamlardan oluşması gerekir dedim. Sayı değilse o zaman en büyük sayı kaçtır öğretmenim diye bir soru sordu. Bilmiyorum dedim. S2 ben biliyorum dedi. Söyle bakalım biliyorsan deyince Sonsuz-1 cevabını verdi. Şok olmuştum. 3. Sınıf öğrencisi bu cevabı veren. Açıkla bana dedim. Öğretmenim sonsuzluk bir kavram sayı değil dediniz ya. O zaman sayı olması için eksi bir dersek sayı olur. Bravo sana dedim ve sınıfa alkışlattım. S2 futbola, taekwandoya gidiyor. Koşmayı çok seviyor. Annesi tüm veli toplantılarına katılıyor hem de etkin bir şekilde. Hocam bizim yapacağımız bir şey var mı diye devamlı sorar. Çocuğunun ödevlerine yardımcı olur. Yapamadıklarını akşamları bana mesaj atarak sorar. Şu an S2 başarılı bir öğrenci.

Roman öğrencilerinizin aile desteği alıp-almamaları akademik başarılarında herhangi bir değişiklik gösteriyor mu?

Cevap: Elbette ki gösteriyor. S1 çoğu zaman derste dalıp gidiyor. Ne düşünüyorsun diyorum. Babamı düşünüyorum diyor. Hapiste acaba üşüyor mu diye. Teselli etmeye çalışıyorum ama yüzündeki o mahcubiyet üzgünlük insanın ciğerini parçalıyor. Aile desteği görememesi S1 i akademik anlamda olumsuz olarak etkiliyor. Bu açık ve net. Çok zeki

ve akıllı bir kız ama anne- babasının yokluğu S1'i her yönden olumsuz etkiliyor. Sınıfta anne, baba, aile kavramlarını kullanırken çok dikkatli olmak zorunda kalıyorum. Mesela geçen hafta sorumluluklarımı yerine getiriyorum konusunu anlatırken annemize babamıza ev işlerinde yardımcı oluruz, üzerimize düşen görevleri yaparız şeklinde cümleler var. S1 incinmesin diye bu cümleleri değiştirerek evdeki büyüklerimize anne, baba, hala, dayı, teyze, nine, dede vb. yardımcı oluruz şeklinde anlatıyorum.

Bunun yanında S2 ailede tek erkek çocuk olması sebebiyle de el bebek gül bebek büyütülmüş. Annesi ve babası S2'yi almaya beraber okula gelirler. Bilsem sınavlarına hazırlanıyorlar şu an. Akademik başarıda aile desteğinin önemini bu sene bu iki öğrencimin yaşamlarında çok iyi deneyimledim.

Bir keresinde S2'nin annesi ile babası boşanmanın eşiğine gelmişlerdi. S2 o sıralar sınıf içerisinde çok durgundu. Yüzünü bile yıkamadan okula geldiğini görebiliyordum. Sordum S2'ye neden bu kadar durgun olduğunu. S2 de öğretmenim annem geçen hafta babamı evden kovdu dedi. Babamı bir haftadır görmüyorum. Futbol kursuna da gidemiyorum taekvando kursuna da. Korkuyorum boşanacaklar diye o yüzden mutsuzum dedi. Ben de teselli ettim. Daha sonra annesini okula çağırdım. S2'nin kaygılandığını anlattım. Daha sonra aile büyükleri çifti barıştırdılar. S2 de eski başarılı günlerine geri döndü.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgulardan Roman öğrencilerin akademik başarılarında diğer ailelerde olduğu gibi aile desteğinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çağdaş ve demokratik öğrenme ortamlarının sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi için öğretmen, öğrenci, yönetici ve ailelerin işbirliği içinde çalışması gerekir. Bu konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar (Çelenk, 2003; Gökçe, 2000; Kaysılı ve Keçeci, 2008; Seçer vd. 2008) aile desteğinin öğrencinin akademik ve sosyal başarısına olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Çocuğun okul başarısını etkileyen aileyle ilgili özelliklerden biri, aile içindeki ilişkiler ve davranışlardır. Roman öğrencilerin akademik başarısında aile desteğinin öneminin araştırıldığı bu çalışma sırasında da bu bulguya rastlanmıştır.

Bu alanda yapılan diğer araştırmalara baktığımız zaman Akbaşlı ve Diş (2019), Doğan (2021)' in yaptığı çalışmalar arasında benzerlik olduğu net olarak görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarısının aile desteği sayesinde daha yüksek olacağı ile ilgili öğretmen görüşlerinin birbirine benzediği söylenebilir. Fakat bu desteğin bilinçli olarak ve aile, çocuk, öğretmen ve idare işbirliği ile yapıldığında hedefe ulaşılacağı düşünülmektedir.

Aile içi ilişkilerde; anne-baba ilişkisi, anne-baba ve çocuk ilişkisi ile kardeşler arası ilişkiler söz konusudur. Çocuklar birçok davranışı ve bilgiyi model alma yoluyla öğrenir ve bu şekilde davranışları tekrarlayabilirler. Tekrarlanan bu davranışlar sonucunda da öğrenme olayı gerçekleşir. Bu bağlamda, anne ve babanın birbirine olan sevgisi, iletişimi, davranış ve tutumları, çocuklar için önemli bir rol model oluşturmaktadır. Ailenin kişilik özelliklerinin davranışlarına yansıması, çocuğun başarı hedefine yönlendirilmesinde en önemli faktörü oluşturmaktadır (Arslan, 2008; Vural, 2005). Bununla paralel olarak araştırmanın bulgularında sınıf öğretmeni S2'nin normal günlerde özellikle de Matematik derslerinde derse maksimum düzeyde katılım sağlamakta iken annesi ile babasının kavga ettiği zamanlarda içine kapandığını ve derslere hiç katılmadığını gözlemlemiştir.

Trivette ve Anderson (1995) araştırmalarında çocuk ile anne-baba arasındaki okula yönelik iletişimin ve aile desteğinin akademik başarıyla ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu yönüyle bu araştırma ile sonuçları tam zıt yöndedir. İlkokulda ailenin okulu ziyareti ve desteği çocuğa moral olurken bu durum ergenlik döneminde tam tersi olabilir.

Roman öğrencilerin akademik başarısında aile desteğinin öneminin araştırıldığı bu çalışma sonucunda ailenin eğitiminin ve okuldan beklentilerinin de akademik başarıda önemli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Roman ailelerde çocukların erken yaşlarda evlilikler yapması, erken yaşlarda hayata atılması, velilerin ve öğrencilerin bir amacının olmaması okumaya ve kadrolu bir devlet işine sahip olmayı önemsememelerinin de etkisi olabilir.

Veliler, çocuklarının başarılarını artırmak için öncelikle okumanın ve okulun önemini kavramalı ve bu duyguyu çocuğuna aşılamalıdır. Evde uygun bir çalışma ortamı oluşturmalı, onlara ilgi gösterdiklerini hissettirmeli, sevgi dolu bir atmosfer sağlamak için çaba göstermelidir. Ayrıca çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını karşılamalı, planlı ve bilinçli bir şekilde çalışmalarına rehberlik etmeli, ödev ve sorumluluklarında destek olmalıdırlar. Bunun yanı sıra, düzenli çalışma, planlı olma, uygun televizyon programları izleme, kitap, gazete okuma alışkanlıklarıyla olumlu gibi davranışla sergilemelidirler.

KAYNAKÇA

Akbaşlı S., & Diş O. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul-aile iş birliğinin okul ortamına yararları. *Electronic Turkish Studies, 14*(7). 3597-3613

Arslan, S. (2008). *Ailenin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin okul başarısı üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi.

Barge, J. K., & Loges, W. E. (2003). Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research, 31*(2), 140-163.

Carrasquillo, A. L., & London, C. B. G. (1993). *Parents and schools: A source book*. Garland Publishing Inc.

Cassity, J., & Harris, S. (2000). Parents of ESL students: A study of parental involvement. *NASSP Bulletin, 84*(55).

Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review. 33*(1).

Coulombe, G. (1995). Parental involvement: A key to successful schools. *NASSP Bulletin*, 79, 71-75.

Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Crites, C. V. (2008). *Parent and community involvement: A case study*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Wilmington University, Deleware.

Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.

Danielson, C. (2002). Enhancing student achievement: A framework for school improvement. Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria, VA, USA. http://site.ebrary.com/lib/hacettepe/Doc?id=10 044776&ppg=71.

Doğan, M. F. (2021). İlkokul 1. sınıfta aile katılımı: sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Eğitim Dergisi, 6* (1),217-229.

Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in die human sciences. *Journal of Religion and Health, 23*(3), 197-203.

Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7, 204-209.

Gürhan, E., & Çiftçi, S. (2023). Examination of Roma primary school students' sense of school belonging. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *10*(4), 995–1010. https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.4.515

Kaysılı- Keçeci, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 9*(1)69-83

Kleiman, S. (2004). Phenomenology: To wonder and search for meanings. *Nurse Researcher*, *11*(4), 7-19. https://doi.org/10.7748/nr2004.07.11.4.7.c6211.

Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and

school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, *38*(6), 505-519.

Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.

Pianta, R. C. & Harbers, K. L. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: relations with academic achievement. *Journal of School Psychology*, 34, 307-322.

Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In *Existential-phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience* (pp. 41-60). Boston, MA: Springer US.

Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*. *21*(6), 1123-1129. https://doi.org/10.1046/j.1365- 2648.1995.21061123.x

Shannon, S. M. (1996). Minority parental involvement: A Mexican mother's experience and a teacher's interpretation. *Education and Urban Society*, *29*(71).

Seçer Z., Sarı H., Olcay O. (2008). Anne tutumlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16,539-557.

Snape, D., & Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research In J. Richie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 1-23). Los Angeles: Sage.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. bs.). Anı Yayıncılık.

Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research, 17*(10), 1372-1380. https://doi.org/10.1177/1049732307307031

Trivette, P., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eight-grade student achievement: structural analysis of nels-88 data. *School Psychology Review, 24* (2), 51-59.

Vural, B. (2005). *Öğrencinin başarısı için aile-okul birlikteliği,* 3. Baskı, İstanbul: Hayat Y.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 5. Baskı, Ankara: Seçkin.

BÖLÜM IX

Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi[1]

Gizem SAYGILI[2]
Mehmet Emre ÇOT[3]

Giriş

Okul müdürlerinin yaratıcı özellikleri, pozitif okul ikliminin oluşmasında ve gelişmesinde önemli rol oynar. Okul müdürleri, yaratıcı liderlik özelliklerini kullanarak, okul ortamını daha verimli hale getirebilirler. Yaratıcı liderlik, çok yönlü, esnek ve problem çözmeyi gerektiren bir liderlik türüdür. Değişen günlük koşullar, yaratıcılık, yönlendirme ve duyarlılık gibi liderlik özelliklerini içeren bir liderlik anlayışını gerektirir (Erçetin, 2000:14). Yaratıcı liderlik, hayallerden sorumluluk almaya ve sorunları çözmeye kadar uzanan bir süreçtir (Stoll & Temperley, 2008). Sorunları belirlemeyi ve çözmeyi gerekli kılan ortak bir süreçtir (Basadur, 2004). Bu süreçte okul müdürleri, okul ortamının kalitesini artırmak için gereken çabayı ve enerjiyi ortaya koymalıdır. Okul yöneticilerinin

---

[1] Bu çalışma Mehmet Emre Çot (2024)'un "Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezinden hazırlanmıştır.

[2] Prof. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Karaman/Türkiye, Orcid: 0000-0002-1787-2492, gizemsaygili@kmu.edu.tr
[3] Üçtepe İlkokulu, Muş/Türkiye, Orcid: 0009-0000-6181-4436, mehmetemre8097@gmail.com

bilgi ve deneyimlerini en üst düzeye çıkarmaları, değişim için bir vizyon yaratmada liderlik sergilemeleri ve değişen dünyanın zorlukları karşısında okul personelini başarılı olmaları için desteklemeleri önemlidir (Hoy & Miskel, 2020). Yaratıcı liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin adalet ve özgürlük ortamı yaratmak için duyarlı davranmaları istenir. Çalışanların daha fazla gelişmesi ve yenilenmesi için cazip fırsatlara sahip bir çalışma ortamı tasarlamaları beklenir (Yıldırım, 2007). Bir liderin yaratıcı fikirleri, birlikte çalıştıkları insanlar tarafından sürdürüldüğü sürece etkilidir. Çalışanlar bu yaratıcı fikirleri benimseyip içselleştirerek daha cesur adımlar atabilmelidir (Mumford, Connelly & Gaddis, 2003). Eğitimciler yaratıcılığın farklı yönlerini keşfedebilirler. Bazı insanlar öğretmede yaratıcıdır, bazı insanlar yönetimde yaratıcıdır (Keamy, 2016). Yani eğitimde yaratıcı liderlik, problem çözmekten daha fazlasıdır. Farklı bakmak, farklı düşünmek ve farklı şeyler yapmakla ilgilidir (Stoll & Temperley, 2009). Eğitimi herkes için daha iyi hale getirebilme çabasıdır.

Okulu temele alan yaratıcı yönetime geçmek, kendi içinde zorlukları barındıran bir süreçtir (Botha, 2013). Çünkü diğer kurumlardan farklı olarak okul kendine has özelliklere sahiptir. Okul, eğitim için daha önceden belirlenmiş hedef ve kazanımlara ulaşmak amacıyla oluşturulmuş bir kurumdur (Özdemir, 2018:168). Diğer kurumlardan farklılaşan durumu ise belirlenen amaçlara ulaşmanın daha uzun bir zaman diliminde gerçekleşmesidir (Bursalıoğlu, 2012). Okulun, hizmet verdiği çevrenin değişen talep ve ihtiyaçlarına olabildiğince hızlı ve etkin bir şekilde cevap vermesi beklenir. Okul, kaliteli eğitim ile mükemmel insan kaynağı yetiştirmeyi, değişime cevap vermeyi ve toplumun yenilenmesine öncülük etmeyi amaçlamaktadır (Balay, 2008; Başaran, 2006; Glasser, 1999). Okulun bu hedeflerine ulaşabilmesi için müdürlerinin yaratıcı liderlik becerilerini sergilemesi gerekir. Yaratıcı liderlik becerilerine sahip bir müdür, okul ortamını daha etkili ve pozitif bir hale getirebilir (Basadur, 2004; Erçetin, 2000; Stoll & Temperley,2009; Uçar & Sağlam, 2019). Pozitif bir okul ortamı da herkesin daha mutlu, daha verimli ve daha başarılı

olmasını sağlar. Öğretmenler, öğrenciler, personeller ve idareciler arasındaki uyumu artırır (Taymaz, 2019:74).

Okul iklimi, bir okulu tanımlayan, okulları birbirinden ayıran, oluşması, değişmesi ve gelişmesi zaman alan ve insanların davranışlarını etkileyen özelliklerin toplamıdır (Bakan, 2004). Okulun genel atmosferinden bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerine kadar pek çok unsuru içine alır (Hoy & Miskel, 2020). Okulun kimliğidir (Hoy & Miskel, 2005). Okulun iç özelliklerine dayanır ve okulun içindeki tüm bireylerin algılarını etkiler. Daha genel bir ifadeyle, bu kavram okuldaki tüm üyelerin okula dair duygu ve düşüncelerinin ortak bir yansıması olarak tanımlanabilir (Şişman, 2020:190). Yeniliğe ve mesleki gelişime sahip okullarda genellikle okul iklimi olumludur (Özdemir, 2000). Olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul personelinin birbirleriyle pozitif, saygılı ve destekleyici bir şekilde etkileşimde bulunduğu güvenli bir ortamı gösterir (Aydın, 2014). Okullarda olumlu iklimin bulunması, ilişkilerde bağlılık, içtenlik, dayanışma, samimiyet düzeyinin yüksek olmasını sağlar. Bu düzeyin belirlenmesinde okul müdürlerinin sorumluluğu daha fazladır (Şişman, 2020: 220). Müdür, okulun idari personelinin başı olarak hareket eder. Ancak zamanla yönetici pozisyonundan lider pozisyonuna geçmesi gerekir. Bunu sağlamanın yolu okul öğretmenleri, öğrencileri ve velileriyle iyi bir iletişim kurmak ve sürdürmektir (Bursalıoğlu, 2012). Okul içindeki ve dışındaki kişiler arasındaki ilişkiler, okul ikliminin şekillenmesinde oldukça önemlidir (Taymaz, 2007: 74). Pozitif bir okul iklimine sahip okullarda, eğitim kalitesi artar ve hedeflere ulaşma oranı yükselir (Topçu, 2019). Bu araştırma ile okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin demografik ve mesleki özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada genel tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012). İlişkisel tarama modeli

ile okul müdürlerinin yaratıcı liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmada Uçar ve Sağlam (2019) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği" ve Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen "Okul İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler üzerinde t-testi, anova, korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Karaman ilinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemini ise 2023 – 2024 eğitim öğretim yılında Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 844 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden biri olarak kabul edilen basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2017). Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 : Katılımcıların demografik bilgileri

Kişisel Bilgiler	Özellikler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Yaş	20-30 yaş	216	25,6
	31-40 yaş	284	33,6
	41-50 yaş	268	31,8
	51-60 yaş	56	6,6
	60 yaş +	20	2,4
Cinsiyet	Kadın	556	65,9
	Erkek	288	34,1
Öğrenim durumu	Lisans	668	79,1
	Y. Lisans	176	20,9
Kurumun bağlı olduğu sektör	Devlet	804	95,3
	Özel	40	4,7
Hizmet süresi	1-5 yıl	248	29,4

	6-10 yıl	132	15,6
	11-15 yıl	144	17,1
	16-20 yıl	128	15,2
	21-25 yıl	92	10,9
	25 yıl üzeri	100	11,8
Bulunduğu okuldaki çalışma süresi	1-5 yıl	560	66,4
	6-10 yıl	184	21,8
	11-15 yıl	84	10
	15 yıl üzeri	16	1,9
Görev yapılan okuldaki okul yöneticisi ile çalışma süresi	1-5 yıl	772	91,5
	5 yıl üzeri	72	8,5
Çalıştığı okul kademesi	İlkokul	508	60,2
	Ortaokul	148	17,5
	Lise	188	22,3

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan kişilerin 556'sının (%65,9) kadın, 288'inin (%49,5) erkek olduğu; 216'sının (%25,6) 20-30 yaş aralığında, 284'ünün (%33,6) 31-40 yaş aralığında, 268'inin (%31,8) 41-50 yaş aralığında, 56'sının (%6,6) 51-60 yaş aralığında, 20'sinin (%2,4) 60 yaş üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde, 804'ünün (%95,3) lisans, 40'ının (%20,9) yüksek lisans mezunu olduğu; hizmet süresine göre 248'inin (%29,4) 1-5 yıl aralığında, 132'sinin (%15,6) 6-10 yıl aralığında, 144'ünün (%17,1) 11-15 yıl aralığında, 128'inin (%15,2) 16-20 yıl aralığında, 92'sinin (%10,9) 21-25 yıl yıl aralığında ve 100'ünün 25 yıl üzeri oldukları görülmektedir. Ayrıca, araştırmaya en fazla ilkokulda (n=508; %60,2), en az ise ortaokulda görev yapan öğretmenlerin (n=148; %17,5) katıldığı anlaşılmaktadır.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine ilişkin algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik, öğretmenlerin müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine ilişkin algılarının betimlenmesi için ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Buna göre, müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine ilişkin algılarının betimsel istatistikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Müdürlerin, yaratıcı liderlik özelliklerine ilişkin algılarının betimsel istatistikleri

		n	***X***	***SS***
Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği	**Girişimcilik ve etkili iletişim**	844	51,74	16,20
	Değişime ve yeniliğe açıklık	844	39,19	13,42
	Farklılık	844	12,18	4,35
	Toplam	844	103,11	32,19

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri toplam skor ortalamasının 103,11 puan olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına göre müdürlerin girişimcilik ve etkili iletişim boyut ortalamasının 51,74 puan; değişime ve yeniliğe açıklık boyut ortalamasının 39,19 puan; çatışma boyut ortalamasının 12,18 puan olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ikinci olarak, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin demografik değişkenlerine (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, kurumun bağlı olduğu sektör, hizmet süresi, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, görev yapılan okuldaki okul yöneticisi ile çalışma süresi, çalıştığı okul kademesi) göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında yer aldığı görülmüştür. Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı söylenebilir (Kalaycı, 2014). Cinsiyet, öğrenim

durumu, kurumun bağlı olduğu sektör ve görev yapılan okuldaki okul yöneticisi ile çalışma süresi değişkeni açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere t-testi, yaş, hizmet süresi, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, çalıştığı okul kademesi değişkeni açısından karşılaştırmalar için ANOVA testi kullanılmıştır. İlk olarak okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmenlerin algılarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının öğretmenin yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Ölçek	Değişken	**Yaş**	**n**	***X***	***SS***	*F*	*p*	Fark LDS
Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği	Girişimcilik ve etkili iletişim	A) 20-30	216	53,02	16,16	**9,853**	**0,001****	A,D A,E B,D B,E C,D C,E
		B) 31-40	284	48,06	17,14			
		C) 41-50	268	52,16	15,54			
		D) 51-60	56	60,57	9,10			
		E) 60 +	20	59,80	12,34			
	Değişime ve yeniliğe açıklık	A) 20-30	216	40,50	13,12	**11,035**	**0,001****	A,D A,E B,D B,E C,D C,E
		B) 31-40	284	36,13	14,17			
		C) 41-50	268	39,21	13,00			
		D) 51-60	56	46,14	8,48			
		E) 60 +	20	48,80	8,37			
	Farklılık	A) 20-30	216	12,85	4,69	**6,295**	**0,001****	A,D A,E B,D B,E C,D C,E
		B) 31-40	284	11,77	4,22			
		C) 41-50	268	11,64	4,22			
		D) 51-60	56	13,21	3,64			
		E) 60+	20	15,20	3,27			
	Toplam	A) 20-30	216	106,37	32,60	**10,388**	**0,001****	A,D A,E

	B) 31-40	284	95,96	33,76	B,D B,E
	C) 41-50	268	103,01	30,68	C,D C,E
	D) 51-60	56	119,93	19,49	
	E) 60 +	20	123,80	22,00	

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

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmenlerin algıları, yaşları açısından incelendiğinde, okul müdürlerinin, değişime ve yeniliğe açıklığı [$F_{(4,839)}$=9,853; p <.05], girişimcilik ve etkili iletişim [$F_{(4,839)}$=11,035; p <.05], farklılık [$F_{(4,839)}$=6,295; p <.05] alt boyutlarında ve yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik [$F_{(4,839)}$=10,388; p <.05] algısının öğretmenlerin yaşı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplarda olduğunu saptamak için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır.

Bu testin sonuçlarına göre; okul müdürlerinin girişimcilik ve etkili iletişimine yönelik öğretmenlerin algısı 20-30 yaş ($\bar{X}$=53,02), 31-40 yaş ($\bar{X}$=48,06), 41-50 yaş ($\bar{X}$=52,16) aralığındaki öğretmenlerde 51-60 yaş ($\bar{X}$=60,57), 60 yaş üzeri ($\bar{X}$=59,80) öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin değişime ve yeniliğe açıklığına yönelik öğretmenlerin algısı 20-30 yaş ($\bar{X}$=40,50), 31-40 yaş ($\bar{X}$=36,13), 41-50 yaş ($\bar{X}$=39,21) aralığındaki öğretmenlerde 51-60 yaş ($\bar{X}$=46,14), 60 yaş üzeri ($\bar{X}$=48,80) öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin farklılığına yönelik öğretmenlerin algısı 20-30 yaş ($\bar{X}$=12,85), 31-40 yaş ($\bar{X}$=11,77), 41-50 yaş ($\bar{X}$=11,64) aralığındaki öğretmenlerde 51-60 yaş ($\bar{X}$=13,21), 60 yaş üzeri ($\bar{X}$=15,20) öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmenlerin algısı 20-30 yaş ($\bar{X}$=106,37), 31-40 yaş ($\bar{X}$=95,96), 41-50 yaş ($\bar{X}$=103,01) aralığındaki öğretmenlerde 51-60 yaş ($\bar{X}$=119,93), 60 yaş üzeri ($\bar{X}$=123,80) öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının öğretmenin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçekler	Değişkenler	Cinsiyet	**n**	***X***	***SS***	*t*	*p*
Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği	Girişimcilik ve etkili iletişim	Kadın	556	50,47	16,49	**-3,187**	**0,001****
		Erkek	288	54,19	15,35		
	Değişime ve yeniliğe açıklık	Kadın	556	38,21	13,70	**-2,964**	**0,003****
		Erkek	288	41,08	12,67		
	Farklılık	Kadın	556	11,64	4,41	**-5,132**	**0,001****
		Erkek	288	13,24	4,02		
	Toplam	Kadın	556	100,32	32,94	**-3,531**	**0,001****
		Erkek	288	108,51	30,02		

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

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmenlerin algıları, cinsiyetleri açısından incelendiğinde, okul müdürlerinin girişimcilik ve etkili iletişimine yönelik [$t_{(842)}$=-3,187; p<.05] öğretmen algısının, öğretmenlerin cinsiyeti açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin girişimcilik ve etkili iletişimine yönelik kadın öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}$=50,47) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}$=54,19) daha düşük olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin değişime ve yeniliğe açıklığına yönelik [$t_{(842)}$=-2,964; p<.05] öğretmen algısının, öğretmenlerin cinsiyeti açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin değişime ve yeniliğe açıklığına yönelik kadın öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}$=38,21) erkek

öğretmenlere göre ($\bar{X}$=41,08) daha düşük olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin farklılığına yönelik [$t_{(842)}$=-5,132; p<.05] öğretmen algısının, öğretmenlerin cinsiyeti açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin farklılığına yönelik kadın öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}$=11,64) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}$=13,24) daha düşük olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik [$t_{(842)}$=-3,531; p<.05] öğretmen algısının, öğretmenlerin cinsiyeti açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik kadın öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}$=100,32) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}$=108,51) daha düşük olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının öğretmenlerin kurumunun bağlı olduğu sektöre göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5: Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının öğretmenin kurumunun bağlı olduğu sektör değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Değişkenler	**Kurumun bağlı olduğu sektör**	**n**	***X***	***SS***	*t*	*p*
Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği	Girişimcilik ve etkili iletişim	Devlet	804	51,29	16,23	**-3,651**	**0,001****
		Özel	40	60,80	12,52		
	Değişime ve yeniliğe açıklık	Devlet	804	38,79	13,39	**-3,949**	**0,001****
		Özel	40	47,30	11,55		
	Farklılık	Devlet	804	12,12	4,33	**-1,964**	**0,049***
		Özel	40	13,50	4,47		
	Toplam	Devlet	804	102,19	32,16	**-3,750**	**0,001****
		Özel	40	121,60	27,13		

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

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algıları öğretmenlerin kurumunun bağlı olduğu sektör açısından incelendiğinde, okul müdürlerinin girişimcilik ve etkili iletişimine yönelik [$t_{(842)}$=-3,651; p<.05] öğretmen algısının, öğretmenlerin kurumunun bağlı olduğu sektör açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin girişimcilik ve etkili iletişimine yönelik devlet kurumunda çalışan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}$=51,29) özel kurumda çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X}$=60,80) daha düşük olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin değişime ve yeniliğe açıklığına yönelik [$t_{(842)}$=-3,949; p<.05] öğretmen algısının, öğretmenlerin kurumunun bağlı olduğu sektör açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin değişime ve yeniliğe açıklığına yönelik devlet kurumunda çalışan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}$=38,79) özel kurumda çalışan

öğretmenlere göre ($\bar{X}$=47,30) daha düşük olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin farklılığına yönelik [$t_{(842)}$=-1,964; p<.05] öğretmen algısının, öğretmenlerin kurumunun bağlı olduğu sektör açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin farklılığına yönelik devlet kurumunda çalışan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}$=12,12) özel kurumda çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X}$=13,50) daha düşük olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik [$t_{(842)}$=-3,750; p<.05] öğretmen algısının, öğretmenlerin kurumunun bağlı olduğu sektör açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik devlet kurumunda çalışan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}$=102,19) özel kurumda çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X}$=121,60) daha düşük olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının öğretmenlerin hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6: Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının öğretmenlerin hizmet süresine göre tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Ölçek	Değişkenler	**Hizmet Süresi (Yıl)**	**n**	***X***	***SS***	*F*	*p*	Fark (LDS)
Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği	Girişimcilik ve etkili iletişim	A) 1-5	248	51,94	16,62	**3,469**	**0,004****	A, E A,F B,E B,F C,E C,F
		B) 6-10 yıl	132	48,09	17,05			
		C) 11-15	144	49,81	15,82			
		D) 16-20	128	52,50	14,32			
		E) 21-25	92	54,04	16,33			
		F) 25 +	100	55,76	15,66			
	Değişime ve yeniliğe açıklık	A) 1-5	248	39,73	13,47	**5,722**	**0,001****	B,E B,F C,E C,F D,E D,F
		B) 6-10	132	35,03	14,18			
		C) 11-15	144	37,94	13,17			
		D) 16-20	128	38,75	12,57			
		E) 21-25	92	41,52	13,16			
		F) 25 +	100	43,56	12,33			
	Farklılık	A) 1-5	248	12,40	4,67	**3,556**	**0,003****	A,F B,F C,F D,F E,F
		B) 6-10	132	11,42	4,71			
		C) 11-15	144	11,94	3,44			
		D) 16-20	128	11,78	4,50			
		E) 21-25	92	12,04	3,89			
		F) 25 +	100	13,64	4,08			
	Toplam	A) 1-5	248	104,06	33,42	**4,562**	**0,001****	A,F B,F C,F D,F
		B) 6-10	132	94,55	34,08			
		C) 11-15	144	99,69	30,26			
		D) 16-20	128	103,03	29,32			
		E) 21-25	92	107,61	31,61			
		F) 25 +	100	112,96	30,40			

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

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algıları öğretmenlerin hizmet süresi açısından incelendiğinde, okul müdürlerinin, değişime ve yeniliğe açıklığı [$F_{(5,838)}$=3,469; p <.05], girişimcilik ve etkili iletişim [$F_{(5,838)}$=5,722; p <.05], farklılık [$F_{(5,838)}$=3,556; p <.05] alt boyutlarında ve yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik [$F_{(5,838)}$=4,562; p <.05] öğretmen algısının öğretmenlerin hizmet süresi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre; okul müdürlerinin girişimcilik ve etkili iletişimine yönelik öğretmenlerin algısının 1-5 yıl ($\bar{X}$=51,94), 6-10 yıl ($\bar{X}$=48,09), 11-15 yıl ($\bar{X}$=49,81) arasında görev yapan öğretmenlerde 21-25 yıl ($\bar{X}$=54,04), 25 yıl üzeri ($\bar{X}$=55,76) arasında görev yapan öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu testin sonuçlarına göre; okul müdürlerinin değişime ve yeniliğe açıklığına yönelik öğretmenlerin algısının 6-10 yıl ($\bar{X}$=35,03), 11-15 yıl ($\bar{X}$=37,94), 16-20 yıl ($\bar{X}$=38,75) arasında görev yapan öğretmenlerde 21-25 yıl ($\bar{X}$=41,52), 25 yıl üzeri ($\bar{X}$=43,56) arasında görev yapan öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu testin sonuçlarına göre; okul müdürlerinin farklılığına yönelik öğretmenlerin algısının 1-5 yıl ($\bar{X}$=12,40), 6-10 yıl ($\bar{X}$=11,42), 11-15 yıl ($\bar{X}$=11,94), 16-20 yıl ($\bar{X}$=11,78), 21-25 yıl ($\bar{X}$=12,04) arasında görev yapan öğretmenlerde 25 yıl üzeri ($\bar{X}$=13,64) arasında görev yapan öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu testin sonuçlarına göre; okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmenlerin algısının 1-5 yıl ($\bar{X}$=104,06), 6-10 yıl ($\bar{X}$=94,55), 11-15 yıl ($\bar{X}$=99,69), 16-20 yıl ($\bar{X}$=103,03) arasında görev yapan öğretmenlerde 25 yıl üzeri ($\bar{X}$=112,96) arasında görev yapan öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının öğretmenlerin okulda çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7: Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Değişkenler	**Okulda çalışma süresi (Yıl)**	**n**	***X***	***SS***	*F*	*p*	Fark (LDS)
Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği	Girişimcilik ve etkili iletişim	A) 1-5	560	51,26	16,81	1,350	0,257	-
		B) 6-10	184	51,61	14,31			
		C) 11-15	84	54,33	16,80			
		D) 15 +	16	56,50	9,25			
	Değişime ve yeniliğe açıklık	A) 1-5	560	38,98	14,01	1,824	0,141	-
		B) 6-10	184	38,41	11,84			
		C) 11-15	84	41,24	13,27			
		D) 15 +	16	44,75	7,88			
	Farklılık	A) 1-5	560	12,22	4,61	2,550	0,055	-
		B) 6-10	184	11,96	3,71			
		C) 11-15	84	11,90	4,03			
		D) 15 +	16	15,00	1,46			
	Toplam	A) 1-5	560	102,46	33,81	1,559	0,198	-
		B) 6-10	184	101,98	27,79			
		C) 11-15	84	107,48	31,70			
		D) 15+	16	116,25	18,36			

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

Öğretmenlerin okulda çalışma süresine göre okul müdürlerinin, değişime ve yeniliğe açıklığı [$F_{(3,840)}$=1,350; p >.05], girişimcilik ve etkili iletişim [$F_{(3,840)}$=1,824; p >.05], farklılık [$F_{(3,840)}$=2,550; p >.05] alt boyutlarında ve yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik [$F_{(5,838)}$=1,559; p >.05] öğretmen algısının

öğretmenlerin okulda çalışma süresi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmenlerin algılarının görev yaptığı okuldaki müdürüyle çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8: Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının öğretmenin okul yöneticisiyle çalışma süresi değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçekler	Değişkenler	**Okul yöneticisiyle çalışma süresi (Yıl)**	**n**	***X***	***SS***	*t*	*p*
Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği	Girişimcilik ve etkili iletişim	1-5	772	52,25	16,04	**3,037**	**0,002****
		5 yıl +	72	46,22	16,98		
	Değişime ve yeniliğe açıklık	1-5 yıl	772	39,35	13,46	1,117	0,264
		5 yıl +	72	37,50	12,93		
	Farklılık	1-5 yıl	772	12,34	4,43	**3,346**	**0,001****
		5 yıl +	72	10,56	2,91		
	Toplam	1-5 yıl	772	103,94	32,23	**2,442**	**0,015***
		5 yıl +	72	94,28	30,64		

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

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algıları, öğretmenlerin okul yöneticisiyle çalışma süresi açısından incelendiğinde, okul müdürlerinin değişime ve yeniliğe açıklığına yönelik [$t_{(842)}$=1,117; p >.05] algısının, okul yöneticisiyle çalışma süresi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Okul müdürlerinin girişimcilik ve etkili iletişimine yönelik [$t_{(842)}$=3,034; p<.05] öğretmen algısının, öğretmenlerin okul yöneticisiyle çalışma süresi açısından

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin girişimcilik ve etkili iletişimine yönelik yöneticisi ile 5 yıldan az süredir çalışan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}$=52,28) 5 yıldan fazla süredir çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X}$=46,22) daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin farklılığına yönelik [$t_{(842)}$=3,346; p<.05] öğretmen algısının, öğretmenlerin okul yöneticisiyle çalışma süresi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin farklılığına yönelik yöneticisi ile 5 yıldan az süredir çalışan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}$=12,34) 5 yıldan fazla süredir çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X}$=10,56) daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik [$t_{(842)}$=2,442; p<.05] öğretmen algısının, öğretmenlerin okul yöneticisiyle çalışma süresi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik yöneticisi ile 5 yıldan az süredir çalışan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}$=103,94) 5 yıldan fazla süredir çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X}$=30,64) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının, öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9: Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine göre tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Ölçek	Değişkenler	**Çalıştığı okul kademesi**	**n**	***X***	***SS***	*F*	*p*	Fark LDS
Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği	Girişimcilik ve etkili iletişim	A) İlkokul	508	52,61	16,44	2,909	0,055	
		B) Ortaokul	148	48,97	14,56			
		C) Lise	188	51,57	16,58			
	Değişime ve yeniliğe açıklık	A) İlkokul	508	39,86	13,82	**5,207**	**0,006****	A,B B,C
		B) Ortaokul	148	35,97	10,87			
		C) Lise	188	39,91	13,85			
	Farklılık	A) İlkokul	508	12,41	4,42	**5,287**	**0,005****	A,B B,C
		B) Ortaokul	148	11,14	4,03			
		C) Lise	188	12,4	4,30			
	Toplam	A) İlkokul	508	104,87	32,99	**4,381**	**0,013***	A,B B,C
		B) Ortaokul	148	96,08	27,06			
		C) Lise	188	103,89	33,14			

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

Öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine göre okul müdürlerinin, değişime ve yeniliğe açıklığı [$F_{(2,841)}$=2,909; p >.05], öğretmen algısı öğretmenlerin çalıştığı okul kademesi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte okul müdürlerinin, girişimcilik ve etkili iletişim [$F_{(2,841)}$=5,207; p <.05], farklılık [$F_{(2,841)}$=5,287; p <.05] alt boyutlarında ve yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik [$F_{(2,841)}$=5,287; p >.05] öğretmen algısı öğretmenlerin çalıştığı okul kademesi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre; okul müdürlerinin, değişime ve yeniliğe açıklığına yönelik öğretmen algısının

ortaokulda ($\bar{X}$=35,97) görev yapan öğretmenlerde daha düşük olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin, farklılığına yönelik öğretmen algısı ortaokulda ($\bar{X}$=11,14) görev yapan öğretmenlerde daha düşük olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin, yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algısı ortaokulda ($\bar{X}$=96,08) görev yapan öğretmenlerde daha düşük olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10: Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının öğretmenin öğrenim durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Değişkenler	**Öğrenim durumu**	**n**	***X***	***SS***	*t*	*p*
Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği	Girişimcilik ve etkili iletişim	Lisans	668	53,31	15,14	**5,591**	**0,001****
		Yüksek Lisans	176	45,77	18,57		
	Değişime ve yeniliğe açıklık	Lisans	668	40,28	12,62	**4,661**	**0,001****
		Yüksek Lisans	176	35,05	15,44		
	Farklılık	Lisans	668	12,43	4,28	**3,146**	**0,002****
		Yüksek Lisans	176	11,27	4,49		
	Toplam	Lisans	668	106,02	30,04	**5,183**	**0,001****
		Yüksek Lisans	176	92,09	37,39		

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

Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algıları öğretmenlerin öğrenim durumu açısından incelendiğinde, okul müdürlerinin girişimcilik ve etkili iletişimine yönelik [$t_{(842)}$=5,591; p<.05] öğretmen algısının, öğretmenlerin öğrenim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin girişimcilik ve etkili

iletişimine yönelik lisans mezunu öğretmen algılarının ($\bar{X}$=53,31) lisansüstü mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}$=45,77) daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin değişime ve yeniliğe açıklığına yönelik [$t_{(842)}$=4,661; p<.05] öğretmen algısının, öğretmenlerin öğrenim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin değişime ve yeniliğe açıklığına yönelik lisans mezunu öğretmen algılarının ($\bar{X}$=40,28) lisansüstü mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}$=35,05) daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin farklılığına yönelik [$t_{(842)}$=3,146; p<.05] öğretmen algısının, öğretmenlerin öğrenim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin farklılığına yönelik lisans mezunu öğretmen algılarının ($\bar{X}$=12,43) lisansüstü mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}$=11,27) daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik [$t_{(842)}$=5,183; p<.05] öğretmen algısının, öğretmenlerin öğrenim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik lisans mezunu öğretmen algılarının ($\bar{X}$=106,02) lisansüstü mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}$=92,09) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü olarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul iklimine ilişkin algılarının ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının betimlenmesi için ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının betimsel istatistikleri Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11: Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarının betimsel istatistikleri

		n	*X*	*SS*
Okul İklimi Ölçeği	**Demokratiklik ve Okula Adanma**	844	24,75	4,19
	Liderlik ve Etkileşim	844	23,36	5,97
	Başarı Etkenleri	844	16,32	2,83
	Samimiyet	844	11,30	2,31
	Çatışma	844	15,36	3,30
	Toplam	844	91,09	14,46

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi toplam skor ortalamasının 91,09 puan olduğu görülmektedir. Ölçek beş alt boyuttan oluşmakta olup demokratiklik ve okula adanma boyut ortalamasının 24,75 puan; liderlik ve etkileşim boyut ortalamasının 23,36 puan; başarı etkenleri boyut ortalamasının 16,32 puan; samimiyet boyut ortalamasının 11,30 puan; çatışma boyut ortalamasının 15,36 puan olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarının demografik değişkenlerine (yaş, cinsiyet, kurumun bağlı olduğu sektör, hizmet süresi, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, görev yapılan okuldaki okul yöneticisi ile çalışma süresi, çalıştığı okul kademesi, öğrenim durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında yer aldığı görülmüştür. Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı söylenebilir (Kalaycı, 2014). Cinsiyet, öğrenim durumu, kurumun bağlı olduğu sektör ve görev yapılan okuldaki okul yöneticisi ile çalışma süresi değişkeni açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere t-testi, yaş, hizmet süresi, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, çalıştığı okul kademesi değişkeni açısından karşılaştırmalar için ANOVA testi kullanılmıştır.

İlk olarak öğretmenlerin, okul iklimi algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans

Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12: Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yaşa göre tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Ölçekler	Değişkenler	Yaş	n	*X*	*SS*	*F*	*p*	Fark (LDS)
Okul İklimi Ölçeği	Demokratiklik ve Okula Adanma	A) 20-30	216	25,19	4,24	**4,756**	**0,001****	B,D B,E C,D C,E
		B) 31-40	284	24,28	4,55			
		C) 41-50	268	24,45	4,09			
		D) 51-60	56	26,57	1,97			
		E) 60 +	20	25,60	1,67			
	Liderlik ve Etkileşim	A) 20-30	216	24,20	6,12	**8,624**	**0,001****	B,D B,E C,D C,E
		B) 31-40	284	22,03	6,38			
		C) 41-50	268	23,34	5,74			
		D) 51-60	56	25,93	2,51			
		E) 60 +	20	26,20	3,14			
	Başarı Etkenleri	A) 20-30	216	16,31	3,23	**4,982**	**0,001****	B,E B,C B,D B,E
		B) 31-40	284	15,93	3,12			
		C) 41-50	268	16,45	2,28			
		D) 51-60	56	17,71	1,59			
		E) 60 +	20	16,40	1,90			
	Samimiyet	A) 20-30	216	11,33	2,49	**2,520**	**0,040***	A,D B,D C,D
		B) 31-40	284	11,35	2,57			
		C) 41-50	268	11,04	2,03			
		D) 51-60	56	12,07	1,50			
		E) 60 +	20	11,60	1,23			
	Çatışma	A) 20-30	216	15,13	3,90	**3,121**	**0,015***	A,E B,E C,E D,E
		B) 31-40	284	15,17	3,27			
		C) 41-50	268	15,43	2,59			
		D) 51-60	56	16,07	4,06			
		E) 60 +	20	17,40	1,90			
	Toplam	A) 20-30	216	92,17	16,32	**6,794**	**0,001****	A,D A,E B,D B,E C,D C,E
		B) 31-40	284	88,76	14,80			
		C) 41-50	268	90,72	13,29			
		D) 51-60	56	98,36	7,72			
		E) 60 +	20	97,20	7,77			

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

Öğretmenlerin, okul iklimi algıları yaşa açısından incelendiğinde, demokratiklik ve okula adanma [$F_{(4,839)}$=4,756; p <.05], liderlik ve etkileşim [$F_{(4,839)}$=8,624; p <.05], başarı etkenleri [$F_{(4,839)}$=4,982; p <.05], samimiyet [$F_{(4,839)}$=2,520; p <.05], çatışma [$F_{(4,839)}$=3,121; p <.05] alt boyutlarında ve okul iklimi [$F_{(4,839)}$=6,794; p <.05] algısında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu saptamak için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre; okul iklimine yönelik demokratiklik ve okula adanma algıları 31-40 yaş ($\bar{X}$=24,28), 41-50 yaş ($\bar{X}$=24,45) aralığındaki öğretmenlerde 51-60 yaş ($\bar{X}$=26,57), 60 yaş üzeri ($\bar{X}$=25,60) öğretmenlerde daha düşük olduğu görülmektedir. Okul iklimine yönelik liderlik ve etkileşim algıları 31-40 yaş ($\bar{X}$=22,03), 41-50 yaş ($\bar{X}$=23,34) aralığındaki öğretmenlerde 51-60 yaş ($\bar{X}$=25,93), 60 yaş üzeri ($\bar{X}$=26,20) öğretmenlerde daha düşük olduğu görülmektedir. Okul iklimine yönelik başarı etkenleri algıları 31-40 yaş ($\bar{X}$=15,93) aralığındaki öğretmenlerde 20-30 yaş ($\bar{X}$=16,31), 41-50 yaş ($\bar{X}$=16,45), 51-60 yaş ($\bar{X}$=17,71), 60 yaş üzeri ($\bar{X}$=16,40) öğretmenlerde daha düşük olduğu görülmektedir. Okul iklimine yönelik samimiyet algıları 51-60 yaş ($\bar{X}$=12,07) aralığındaki öğretmenlerde 20-30 yaş ($\bar{X}$=11,33), 31-40 yaş ($\bar{X}$=11,35), 41-50 yaş ($\bar{X}$=11,04) öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul iklimine yönelik çatışma algıları 60 yaş ve üzeri ($\bar{X}$=17,40) öğretmenlerde diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul iklimi algıları 21-30 yaş ($\bar{X}$=92,17), 31-40 yaş ($\bar{X}$=88,76), 41-50 yaş ($\bar{X}$=90,72) aralığındaki öğretmenlerde 51-60 yaş ($\bar{X}$=98,39), 60 yaş üzeri ($\bar{X}$=97,20) öğretmenlerde daha düşük olduğu görülmektedir.

İkinci olarak öğretmenlerin, okul iklimi algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 13'de yer almaktadır.

Tablo 13: Öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları

Ölçekler	Değişkenler	Cinsiyet	n	*X*	*SS*	*t*	*p*
Okul İklimi Ölçeği	Demokratiklik ve Okula Adanma	Kadın	556	24,49	4,24	**-2,510**	**0,012***
		Erkek	288	25,25	4,06		
	Liderlik ve Etkileşim	Kadın	556	23,08	5,89	-1,902	0,058
		Erkek	288	23,90	6,11		
	Başarı Etkenleri	Kadın	556	16,18	2,85	**-2,035**	**0,042***
		Erkek	288	16,60	2,77		
	Samimiyet	Kadın	556	11,27	2,32	-0,522	0,602
		Erkek	288	11,36	2,31		
	Çatışma	Kadın	556	15,42	3,07	0,755	0,450
		Erkek	288	15,24	3,71		
	Toplam	Kadın	556	90,44	14,81	-1,820	0,069
		Erkek	288	92,35	13,70		

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

Öğretmenlerin, okul iklimi algıları cinsiyet açısından incelendiğinde, öğretmenlerin liderlik ve etkileşim [$t_{(842)}$ =-1,902; p >.05], samimiyet [$t_{(842)}$ =-0,522; p >.05], çatışma [$t_{(842)}$ =0,755; p >.05], okul iklimi toplam skoru [$t_{(842)}$ =-1,820; p >.05] algılarının cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik demokratiklik ve okula adanma [$t_{(842)}$=-2,510; p<.05], algılarının cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, kadın öğretmenlerin okul iklimine yönelik demokratiklik ve okula adanma algılarının ($\bar{X}$=24,49) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}$=25,25) daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik başarı etkenleri [$t_{(842)}$=-2,035; p<.05], algılarının cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, kadın öğretmenlerin okul iklimine yönelik başarı etkenleri algılarının ($\bar{X}$=16,18) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}$=16,60) daha düşük olduğu görülmektedir.

Üçüncü olarak öğretmenlerin, okul iklimi algılarının kurumun bağlı olduğu sektöre göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 14'da yer almaktadır.

Tablo 14: Öğretmenlerin okul iklimi algılarının kurumun bağlı olduğu sektöre göre t-testi sonuçları

Ölçekler	Değişkenler	**Kurumun bağlı olduğu sektör**	**n**	***X***	***SS***	*t*	*p*
Okul İklimi Ölçeği	Demokratiklik ve Okula Adanma	Devlet	804	24,72	4,18	-1,007	0,314
		Özel	40	25,40	4,37		
	Liderlik ve Etkileşim	Devlet	804	23,26	6,05	**-2,218**	**0,027***
		Özel	40	25,40	3,66		
	Başarı Etkenleri	Devlet	804	16,24	2,85	**-3,638**	**0,001****
		Özel	40	17,90	1,95		
	Samimiyet	Devlet	804	11,27	2,31	-1,954	0,051
		Özel	40	12,00	2,26		
	Çatışma	Devlet	804	15,31	3,33	-1,856	0,064
		Özel	40	16,30	2,44		
	Toplam	Devlet	804	90,80	14,49	**-2,657**	**0,008****
		Özel	40	97,00	12,59		

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

Öğretmenlerin, okul iklimi algıları kurumun bağlı olduğu sektör açısından incelendiğinde, öğretmenlerin liderlik ve etkileşim [$t_{(842)}$

=-1,007; p >.05], samimiyet [$t_{(842)}$ =-1,954; p >.05], çatışma [$t_{(842)}$ =-1,856; p >.05] algılarının kurumun bağlı olduğu sektör açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik liderlik ve etkileşim [$t_{(842)}$=-2,218; p<.05], algılarının kurumun bağlı olduğu sektör açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, devlet kurumunda çalışan öğretmenlerin okul iklimine yönelik liderlik ve etkileşim algılarının ($\bar{X}$=23,26) özel kurumda çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X}$=25,40) daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik başarı etkenleri [$t_{(842)}$=-3,638; p<.05], algılarının kurumun bağlı olduğu sektör açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, devlet kurumunda çalışan öğretmenlerin okul iklimine yönelik başarı etkenleri algılarının ($\bar{X}$=16,24) özel kurumda çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X}$=17,90) daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul iklimi [$t_{(842)}$=-2,657; p<.05], algılarının kurumun bağlı olduğu sektör açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, devlet kurumunda çalışan öğretmenlerin okul iklimi algılarının ($\bar{X}$=90,80) özel kurumda çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X}$=97,00) daha düşük olduğu görülmektedir.

Dördüncü olarak öğretmenlerin, okul iklimi algılarının hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 15'de yer almaktadır.

Tablo 15: Öğretmenlerin okul iklimi algılarının hizmet süresine göre tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Ölçek	Değişkenler	**Hizmet süresi (Yıl)**	**n**	***X***	***SS***	*F*	*p*	Fark (LDS)
Okul İklimi Ölçeği	Demokratiklik ve Okula Adanma	A) 1-5	248	24,63	4,68	2,129	0,060	
		B) 6-10	132	24,73	3,71			
		C) 11-15	144	24,64	4,46			
		D) 16-20	128	24,00	4,38			
		E) 21-25	92	25,52	3,43			
		F) 25 +	100	25,48	3,24			
	Liderlik ve Etkileşim	A) 1-5	248	23,74	6,43	**3,539**	**0,004****	A,C B,C E,C F,C
		B) 6-10	132	23,36	6,10			
		C) 11-15	144	21,78	5,77			
		D) 16-20	128	23,16	5,35			
		E) 21-25	92	23,48	6,54			
		F) 25 +	100	24,84	4,59			
	Başarı Etkenleri	A) 1-5	248	16,00	3,54	**3,471**	**0,004****	A,E A,F B,E B,F C,E C,F D,E D,F
		B) 6-10	132	16,18	2,83			
		C) 11-15	144	16,28	2,46			
		D) 16-20	128	16,06	2,61			
		E) 21-25	92	17,09	1,90			
		F) 25 +	100	17,00	2,01			
	Samimiyet	A) 1-5	248	11,18	2,51	2,027	0,073	
		B) 6-10	132	11,30	2,46			
		C) 11-15	144	11,44	2,42			
		D) 16-20	128	10,88	2,32			
		E) 21-25	92	11,57	1,77			
		F) 25 +	100	11,72	1,74			
	Çatışma	A) 1-5	248	15,16	3,68	1,502	0,187	
		B) 6-10	132	15,39	3,55			
		C) 11-15	144	15,25	3,16			
		D) 16-20	128	15,72	2,37			
		E) 21-25	92	14,87	2,56			
		F) 25 +	100	15,92	3,73			

Toplam	A) 1-5	248	90,71	16,73	**2,263**	**0,046***	A,F B,F C,F D,F
	B) 6-10	132	90,97	13,57			
	C) 11-15	144	89,39	13,92			
	D) 16-20	128	89,81	14,80			
	E) 21-25	92	92,52	11,24			
	F) 25 +	100	94,96	11,77			

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

Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre okul iklimi algıları, demokratiklik ve okula adanma [$F_{(5,838)}$=2,129; p >.05], samimiyet [$F_{(5,838)}$=2,027; p >.05] ve çatışma [$F_{(4,839)}$=1,502; p >.05] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte liderlik ve etkileşim [$F_{(5,838)}$=3,539; p <.05], başarı etkenleri [$F_{(5,838)}$=3,471; p <.05] alt boyutlarında ve okul iklimi [$F_{(5,838)}$=2,263; p <.05] algısında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi hizmet süresi grupları arasında olduğunu saptamak için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre; okul iklimine yönelik liderlik ve etkileşim algıları 11-15 yıl ($\bar{X}$=21,78) aralığında hizmet veren öğretmenlerde daha düşük olduğu görülmektedir. Okul iklimine yönelik başarı etkenleri algılarının 21-15 yıl ($\bar{X}$=17,09) ve 25 yıl üzeri ($\bar{X}$=17,00) hizmet veren öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul iklimi algılarının 25 yıl üzeri ($\bar{X}$=94,96) hizmet veren öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Beşinci olarak öğretmenlerin, okul iklimi algılarının bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16: Öğretmenlerin okul iklimi algılarının hizmet süresine göre tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Ölçek	Değişkenler	**Okulda çalışma süresi (Yıl)**	**n**	***X***	***SS***	*F*	*p*	Fark (LDS)
Okul İklimi Ölçeği	Demokratiklik ve Okula Adanma	A) 1-5	560	24,66	4,28	**2,733**	**0,043***	A,D B,D C,D
		B) 6-10	184	24,59	4,09			
		C) 11-15	84	25,14	3,89			
		D) 15	16	27,50	2,13			
	Liderlik ve Etkileşim	A) 1-5	560	23,35	6,39	**3,235**	**0,022***	A,D B,D C,D
		B) 6-10	184	22,83	5,07			
		C) 11-15	84	23,81	5,09			
		D) 15 +	16	27,50	2,37			
	Başarı Etkenleri	A) 1-5	560	16,14	3,02	2,576	0,053	
		B) 6-10	184	16,61	2,59			
		C) 11-15	84	16,86	2,04			
		D) 15 +	16	16,75	1,53			
	Samimiyet	A) 1-5	560	11,22	2,45	1,657	0,175	
		B) 6-10	184	11,33	2,17			
		C) 11-15	84	11,62	1,71			
		D) 15 +	16	12,25	1,53			
	Çatışma	A) 1-5 yıl	560	15,39	3,36	1,006	0,389	
		B) 6-10 yıl	184	15,52	2,95			
		C) 11-15 yıl	84	14,81	3,76			
		D) 15 yıl üzeri	16	15,00	2,42			
	Toplam	A) 1-5	560	90,76	15,29	1,886	0,130	
		B) 6-10	184	90,87	13,15			
		C) 11-15	84	92,24	11,98			
		D) 15 +	16	99,00	7,97			

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

Öğretmenlerin bulundukları okulda çalışma sürelerine göre okul iklimi algıları, başarı etkenleri [$F_{(3,840)}$=2,576; p >.05], samimiyet [$F_{(3,840)}$=1,657; p >.05] ve çatışma [$F_{(3,840)}$=1,006; p >.05] alt boyutları ve okul iklimi [$F_{(3,840)}$=1,886; p >.05] algısında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte demokratiklik ve okula adanma [$F_{(3,840)}$=2,773; p <.05], liderlik ve etkileşim [$F_{(3,840)}$=3,235; p <.05] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi gruplar

arasında olduğunu saptamak için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre; okul iklimine yönelik demokratiklik ve okula adanma ile liderlik ve etkileşim algıları 15 yıl ve üzeri ($\bar{X}$=27,50; $\bar{X}$=27,50) okulda çalışan öğretmenlerde daha düşük olduğu görülmektedir.

Altıncı olarak öğretmenlerin, okul iklimi algılarının görev yapılan okuldaki okul yöneticisiyle çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17: Öğretmenlerin okul iklimi algılarının okulda çalışma süresine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Değişkenler	Okulda çalışma süresi (Yıl)	n	*X*	*SS*	*t*	*p*
Okul İklimi Ölçeği	Demokratiklik ve Okula Adanma	1-5	772	24,79	4,24	0,998	0,319
		5	72	24,28	3,55		
	Liderlik ve Etkileşim	1-5	772	23,52	5,97	**2,606**	**0,009****
		5	72	21,61	5,78		
	Başarı Etkenleri	1-5	772	16,31	2,91	-0,383	0,702
		5 +	72	16,44	1,72		
	Samimiyet	1-5	772	11,34	2,37	1,590	0,112
		5 +	72	10,89	1,53		
	Çatışma	1-5	772	15,38	3,33	0,656	0,512
		5 +	72	15,11	2,98		
	Toplam	1-5	772	91,35	14,53	1,693	0,091
		5 +	72	88,33	13,47		

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

Öğretmenlerin, okul iklimi algıları kurumun okul yöneticisiyle çalışma süre açısından incelendiğinde, öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma [$t_{(842)}$ =0,998; p >.05], başarı

etkenleri [$t_{(842)}$ =-0,383; p >.05], samimiyet [$t_{(842)}$ =1,590; p >.05], çatışma [$t_{(842)}$ =0,656; p >.05], okul iklimi toplam skoru [$t_{(842)}$ =1,693; p >.05] algılarının okulda çalışma süresi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik liderlik ve etkileşim [$t_{(842)}$=2,606; p<.05], algılarının okulda çalışma süresi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, okulunda 1-5 yıl aralığında okul yöneticisiyle çalışan öğretmenlerin okul iklimine yönelik liderlik ve etkileşim algılarının ($\bar{X}$=23,52) 5 yıldan fazla çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X}$=21,61) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yedinci olarak öğretmenlerin, okul iklimi algılarının çalıştığı okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18: Öğretmenlerin okul iklimi algılarının çalıştığı okul kademesine göre tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Ölçekler	Değişkenler	**Çalıştığı okul kademesi**	**n**	***X***	***SS***	*F*	*p*	Fark (LDS)
Okul İklimi Ölçeği	Demokratiklik ve Okula Adanma	A) İlkokul	508	24,95	4,2	1,637	0,195	
		B) Ortaokul	148	24,57	4,21			
		C) Lise	188	24,34	4,13			
	Liderlik ve Etkileşim	A) İlkokul	508	23,5	6,07	1,716	0,180	
		B) Ortaokul	148	22,54	5,4			
		C) Lise	188	23,62	6,12			
	Başarı Etkenleri	A) İlkokul	508	16,66	2,84	**9,460**	**0,001****	A,B A,C
		B) Ortaokul	148	15,89	2,06			
		C) Lise	188	15,74	3,19			
	Samimiyet	A) İlkokul	508	11,43	2,46	**3,820**	**0,022***	A,B A,C
		B) Ortaokul	148	11,41	2,17			
		C) Lise	188	10,89	1,94			
	Çatışma	A) İlkokul	508	15,23	3,77	1,789	0,168	
		B) Ortaokul	148	15,81	1,94			
		C) Lise	188	15,34	2,73			
	Toplam	A) İlkokul	508	91,77	15,22	1,434	0,239	
		B) Ortaokul	148	90,22	11,24			
		C) Lise	188	89,94	14,59			

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

Öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine göre okul iklimi demokratiklik ve okula adanma [$F_{(2,841)}$=1,637; p >.05], liderlik ve etkileşim [$F_{(2,841)}$=1,716; p >.05] ve çatışma [$F_{(2,841)}$=1,789; p >.05] alt boyutları ve okul iklimi [$F_{(3,840)}$=1,434; p >.05] algısında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte başarı etkenleri [$F_{(2,841)}$=9,460; p <.05], samimiyet [$F_{(2,841)}$=3,820; p <.05] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre; okul iklimine yönelik başarı etkenleri ile samimiyet algıları lisede ($\bar{X}$=15,74; $\bar{X}$=10,89) görev yapan öğretmenlerde daha düşük olduğu görülmektedir.

Sekizinci olarak öğretmenlerin, okul iklimi algılarının öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19: Öğretmenlerin okul iklimi algılarının öğrenim durumuna göre t-testi sonuçları

Ölçek	Değişkenler	Öğrenim durumu	n	*X*	*SS*	*t*	*p*
Okul İklimi Ölçeği	Demokratiklik ve Okula Adanma	Lisans	668	25,01	4,04	**3,498**	**0,001****
		Yüksek Lisans	176	23,77	4,60		
	Liderlik ve Etkileşim	Lisans	668	23,87	5,68	**4,878**	**0,001****
		Yüksek Lisans	176	21,43	6,64		
	Başarı Etkenleri	Lisans	668	16,54	2,55	**4,379**	**0,001****
		Yüksek Lisans	176	15,50	3,59		
	Samimiyet	Lisans	668	11,35	2,37	1,223	0,222
		Yüksek Lisans	176	11,11	2,08		
	Çatışma	Lisans	668	15,54	3,11	**3,266**	**0,001****
		Yüksek Lisans	176	14,64	3,86		
	Toplam	Lisans	668	92,31	14,09	**4,842**	**0,001****
		Yüksek Lisans	176	86,45	14,96		

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

Öğretmenlerin, okul iklimi algıları öğrenim durumuna açısından incelendiğinde, öğretmenlerin samimiyet [$t_{(842)}$ =1,223; p >.05] algılarının öğrenim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik demokratiklik ve okula adanma [$t_{(842)}$=3,498; p<.05], algılarının öğrenim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, lisans mezunu öğretmenlerin okul iklimine yönelik demokratiklik ve okula adanma algılarının ($\bar{X}$=25,01) yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlere göre ($\bar{X}$=23,77) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik liderlik ve etkileşim [$t_{(842)}$=4,878; p<.05], algılarının öğrenim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, lisans mezunu öğretmenlerin okul iklimine yönelik liderlik ve etkileşim algılarının ($\bar{X}$=23,87) yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlere göre ($\bar{X}$=21,43) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul iklimine yönelik başarı etkenleri [$t_{(842)}$=4,379; p<.05], algılarının öğrenim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, lisans mezunu öğretmenlerin okul iklimine yönelik başarı etkenleri algılarının ($\bar{X}$=16,54) yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlere göre ($\bar{X}$=15,50) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik çatışma [$t_{(842)}$=3,266; p<.05], algılarının öğrenim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, lisans mezunu öğretmenlerin okul iklimine yönelik çatışma algılarının ($\bar{X}$=15,54) yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlere göre ($\bar{X}$=14,64) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul iklimi [$t_{(842)}$=4,842; p<.05], algılarının öğrenim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, lisans mezunu öğretmenlerin okul iklimi algılarının ($\bar{X}$=92,31) yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlere göre ($\bar{X}$=86,45) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi alt boyutlarının düzeyleri arasındaki ilişkilerin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20: Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi düzeyleri arasındaki ilişkiler

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği	(1) Girişimcilik ve etkili iletişim	1									
	(2) Değişime ve yeniliğe açıklık	,952**	1								
	(3) Farklılık	,597**	,660**	1							
	(4) Toplam	,981**	,985**	,711**	1						
Okul İklimi Ölçeği	(5) Demokratiklik ve Okula Adanma	,574**	,593**	,424**	,593**	1					
	(6) Liderlik ve Etkileşim	,891**	,857**	,521**	,876**	,639**	1				
	(7) Başarı Etkenleri	,589**	,635**	,448**	,622**	,719**	,629**	1			
	(8) Samimiyet	,422**	,471**	,456**	,470**	,572**	,474**	,667**	1		
	(9) Çatışma	,293**	,262**	0,044	,262**	,284**	,356**	,208**	,173**	1	
	(10) Toplam	,784**	,785**	,509**	,790**	,851**	,878**	,818**	,691**	,526**	1

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

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ve okul iklimi alt boyutları arasında istatistiki olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin girişimcilik ve etkili iletişimine yönelik öğretmenlerin algısı ile demokratiklik ve okula adanma (r=,574 p < ,05), liderlik ve etkileşim (r=,891 p < ,05), başarı

etkenleri (r=,589 p < ,05), samimiyet (r=,422 p < ,05), çatışma (r=,293 p < ,05) ve okul iklimi (r=,784 p < ,05) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Buna göre okul müdürlerinin girişimcilik ve etkili iletişimi arttıkça okul iklimine yönelik demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma öğretmen algıları artmaktadır. Okul müdürlerinin değişime ve yeniliğe açıklığına yönelik öğretmenlerin algısı ile demokratiklik ve okula adanma (r=,594 p < ,05), liderlik ve etkileşim (r=,857 p < ,05), başarı etkenleri (r=,635 p < ,05), samimiyet (r=,471 p < ,05), çatışma (r=,262 p < ,05) ve okul iklimi (r=,785 p < ,05) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Buna göre okul müdürlerinin değişime ve yeniliğe açıklığı arttıkça okul iklimine yönelik demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma öğretmen algıları artmaktadır. Okul müdürlerinin farklılığına yönelik öğretmenlerin algısı ile demokratiklik ve okula adanma (r=,424 p < ,05), liderlik ve etkileşim (r=,521 p < ,05), başarı etkenleri (r=,448 p < ,05), samimiyet (r=,456 p < ,05) ve okul iklimi (r=,509 p < ,05) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Buna göre okul müdürlerinin değişime ve yeniliğe açıklığı arttıkça okul iklimine yönelik demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet öğretmen algıları artmaktadır. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmenlerin algısı ile demokratiklik ve okula adanma (r=,593 p < ,05), liderlik ve etkileşim (r=,876 p < ,05), başarı etkenleri (r=,622 p < ,05), samimiyet (r=,470 p < ,05), çatışma (r=,262 p < ,05) ve okul iklimi (r=,790 p < ,05) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Buna göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri arttıkça okul iklimine yönelik demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma öğretmen algıları artmaktadır.

Elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin okul iklimini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına Tablo 21'de yer verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmen algısına göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin okul iklimini yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

	Sait			**Girişimcilik ve etkili iletişim**			**Değişime ve yeniliğe açıklık**			**Farklılık**			**Model Anlamlılığı**			
	β	*t*	*p*	*β*	*t*	*p*	*β*	*t*	*p*	*β*	*t*	*p*	*R*	R^2	*F*	*p*
Demokratiklik ve Okula Adanma		40,42	**0,00**	0,12	1,32	0,19	0,44	4,47	**0,00**	0,06	1,70	0,09	0,60	0,36	154,19	**0,00**
Liderlik ve Etkileşim		19,57	**0,00**	0,79	15,32	**0,00**	0,13	2,34	**0,02**	-0,04	-1,67	0,10	0,89	0,80	1086,19	**0,00**
Başarı Etkenleri		40,74	**0,00**	-0,15	-1,67	0,10	0,75	7,96	**0,00**	0,04	1,21	0,23	0,64	0,41	191,74	**0,00**
Samimiyet		31,40	**0,00**	-0,21	-2,14	**0,03**	0,51	4,88	**0,00**	0,24	6,15	**0,00**	0,51	0,26	100,03	**0,00**
Çatışma		33,02	**0,00**	0,40	3,69	**0,00**	0,02	0,19	0,85	-0,21	-4,73	**0,00**	0,34	0,11	35,47	**0,00**
Okul İklimi Ölçeği		50,38	**0,00**	0,39	5,63	**0,00**	0,41	5,58	**0,00**	0,00	0,15	0,88	0,79	0,63	478,04	**0,00**

Regresyon analizi sonuçlarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları girişimcilik ve etkili iletişim, değişime ve yeniliğe açıklık ve farklılık liderlik özellikleri ile okul iklimi alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu doğrultuda, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile demokratiklik ve okula adanma (R=,60, R^2=,36, p <,05), liderlik ve etkileşim (R=,89, R^2=,80, p <,05), başarı etkenleri (R=,64, R^2=,41, p <,05), samimiyet (R=,51, R^2=,26, p<,05), çatışma (R=,34, R^2=,11, p <,05) ve okul iklimi algısı (R=,794, R^2=,631, p <,05) arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Bu sonuca göre, okul müdürlerinin sergilemiş oldukları girişimcilik ve etkili iletişim, değişime ve yeniliğe açıklık ve farklılık liderlik özelliklerinin okul ikliminin bütün alt boyutlarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin sergilemiş oldukları girişimcilik ve etkili iletişim, değişime ve

yeniliğe açıklık ve farklılık liderlik özellikleri, liderlik ve etkileşime ait toplam varyansın yaklaşık %80'ini açıklamaktadır. Bununla birlikte başarı etkenlerine ait toplam varyansın yaklaşık %41'ini, samimiyete ait toplam varyansın yaklaşık %26'sını yordamaktadır. Son olarak da çatışmaya ait toplam varyansın yaklaşık %11' ini ve demokratiklik ve okula adanmaya ait toplam varyansın yaklaşık %36'sını açıklamaktadır.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlere göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri yüksek seviyededir. Müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine ilişkin algıları demoğrafik özellikleri bakımından değerlendirildiğinde; yaş, cinsiyet, kurumun bağlı olduğu sektör, hizmet süresi, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, çalıştığı okul kademesi, öğrenim durumu gibi değişkenlere göre öğretmelerin algıları farklılaşmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları da yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları demografik özellikleri bakımından incelendiğinde; algılarının bazı değişkenlere göre (yaş, kurumun bağlı olduğu sektör, hizmet süresi, öğrenim durumu) farklılık gösterdiği, bazı değişkenlere göre (cinsiyet, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, çalıştığı okul kademesi) farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Bununla birlikte, Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelikleri ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ve okul iklimi alt boyutları arasında istatistiki olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin girişimcilik ve etkili iletişimine yönelik öğretmenlerin algısı ile demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Buna göre okul müdürlerinin girişimcilik ve etkili iletişimi arttıkça okul iklimine yönelik

demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma öğretmen algıları artmaktadır.

Okul müdürlerinin değişime ve yeniliğe açıklığına yönelik öğretmenlerin algısı ile demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Buna göre okul müdürlerinin değişime ve yeniliğe açıklığı arttıkça okul iklimine yönelik demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma öğretmen algıları artmaktadır. Okul müdürlerinin farklılığına yönelik öğretmenlerin algısı ile demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve okul iklimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Buna göre okul müdürlerinin değişime ve yeniliğe açıklığı arttıkça okul iklimine yönelik demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet öğretmen algıları artmaktadır. Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine yönelik öğretmenlerin algısı ile demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Buna göre okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri arttıkça okul iklimine yönelik demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma öğretmen algıları artmaktadır.

Bu araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları girişimcilik ve etkili iletişim, değişime ve yeniliğe açıklık ve farklılık liderlik özellikleri ile okul iklimi alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu doğrultuda, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi algısı arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu sonuca göre, okul müdürlerinin sergilemiş oldukları girişimcilik ve etkili iletişim, değişime ve yeniliğe açıklık ve farklılık liderlik özelliklerinin okul ikliminin bütün alt boyutlarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin sergilemiş oldukları girişimcilik ve etkili iletişim, değişime ve yeniliğe açıklık

ve farklılık liderlik özellikleri, liderlik ve etkileşime ait toplam varyansın yaklaşık %80'ini açıklamaktadır. Bununla birlikte başarı etkenlerine ait toplam varyansın yaklaşık %41'ini, samimiyete ait toplam varyansın yaklaşık %26'sını yordamaktadır. Son olarak da çatışmaya ait toplam varyansın yaklaşık %11' ini ve demokratiklik ve okula adanmaya ait toplam varyansın yaklaşık %36'sını açıklamaktadır. Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin girişimcilik ve etkili iletişimine yönelik öğretmenlerin algısı bağımsız değişkeninin okul iklimi alt boyutları düzeyindeki göreli önem sırası liderlik ve etkileşim, samimiyet ve çatışma olarak gerçekleşmiştir. Okul müdürlerinin değişime ve yeniliğe açıklığına yönelik öğretmenlerin algısı okul iklimi alt boyutları düzeyindeki göreli önem sırası demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve samimiyet olarak gerçekleşmiştir. Okul müdürlerinin farklılığına yönelik öğretmenlerin algısı okul iklimi alt boyutları düzeyindeki göreli önem sırası samimiyet ve çatışma olarak gerçekleşmiştir.

Araştırma bulguları, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu açıkça ortaya koymuştur. Bu durum, yaratıcı liderlik sergileyen müdürlerin okullarda daha kapsayıcı, destekleyici ve yenilikçi bir atmosfer oluşturduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, yaratıcı liderlik, sadece okulun akademik performansını değil, aynı zamanda okul ikliminin genel kalitesini de yükselten stratejik bir liderlik modelidir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının yaratıcı liderlik becerilerini teşvik edecek şekilde yapılandırılması gerektiği söylenebilir

Kaynakça

Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Gazi Kitabevi.

Bakan, İ. (2004). *Yöneticiler için başarı stratejileri*. Beta.

Balay, R. (2008). Okula toplumsal katılım (okul-çevre ilişkileri) H. B. Memduhoğlu, K. Yılmaz, (Eds.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. 337–351. Ankara: Cantekin Matbaası.

Basadur, M. (2004). Leading others to think innovatively together: Creative leadership. *The Leadership Quarterly, 15*(1), 103-121.

Başaran, İ. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Sayısal Kitabevi

Botha, R. J. (2013). The need for creative leadership in South African schools. *African Studies*, 72(2), 307–320.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınclık.

Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 17*(4), 1797-1811.

Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Nobel Yayın Dağıtım.

Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. İstanbul: Beyaz Yayınları

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2020). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çeviri Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2020). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çeviri Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Hoy, W. K., & Miskel, G. C. (2005). Educational administration: Theory, research, and practice (7th ed.). New York: Random House. (Çeviri Editörü: S. Turan, 2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Keamy, R. (2016). Creative leadership? 'It's just the norm'. *School Leadership & Management*, 36(2), 151–168.

Mumford, M. D., Connelly, S., & Gaddis, B. (2003). How creative leaders think: Experimental findings and cases. *The Leadership Quarterly*, 14(4-5), 411–432.

Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı Yayıncılık.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Stoll, L., & Temperley, J. (2008). Creative leadership teams capacity building and succession planning. *British Educational*

Leadership, Management & Administration Society (BELMAS), 23, 12-18.

Stoll, L., & Temperley, J. (2009). Creative leadership: A challenge of our times. *School Leadership and Management, 29*(1), 63-76.

Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Pegem Akademi.

Taymaz, A. H. (2007). *Okul yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.

Taymaz, H. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi* (11. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Topçu, İ. (2019). *Okul iklimi ve kültürü*. Anı Yayıncılık.

Uçar, R., & Sağlam, E. (2019). Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 417-435.

Yıldırım, F. (2007). İş doyumu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 62(01), 253-278.

BÖLÜM X

Eğitim-Öğretim Alanındaki Yapay Zekâ Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Mehmet RAMAZANOĞLU[1]
Ali ÇETİN[2]

Giriş

"Makineler düşünebilir mi?" sorusuyla birlikte yaşamımıza giren yapay zeka teknolojileri giderek gelişmekte ve eğitim-öğretim süreçleri de dahil olmak üzere birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır (Sucu & Ataman, 2020). Bu soru ile birlikte bilgisayarların insan beyni gibi davranabileceği düşüncesi giderek popüler hale gelmiştir. Alan Mathison Tuning tarafından ortaya atılan bu soru makinelerin insan beynini taklit edebilmesini ifade ederken, mevcut bilgisayarların kapasitelerinden çok daha fazlasına sahip olunması gerektiği de vurgulanmaktadır (Topal, 2017).

[1] Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Öğretim Teknolojileri ABD, m.ramazanoglu@siirt.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-6860-0895
[2] Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, alicetin@siirt.edu.tr, ORCID:0000-0002-1174-6997

Yapay zeka kavramı John McCullach tarafından 1955 yılında "zeki makineler yapma bilimi ve mühendisliği" olarak tanımlanmaktadır (Ercan, 2020). Bir başka tanımda ise yapay zeka insanların düşünce biçimlerine benzer şekilde "akıllı" davranışlar ortaya koyabilen, bu düşüncelere bağlı olarak kararlar alabilen ve bu şekilde çalışabilen makineler üzerine yapılan çalışmaları barındırmaktadır (Coppin, 2004). Yapay zekanın algılama, anlama, eylem ve öğrenme gibi insana has özellikleri benzer şekilde yapabilme yeteneklerine sahip olduğunu belirtmektedir (Wirtz, Weyerer & Geyer, 2019). Yapay zekanın bilgisayar sistemlerini kullanan bir robot aracılığı ile insan gibi düşünen ve onun gibi hareket bir teknoloji olduğu sonucuna varılabilir (Sucu, 2019).

Yapay zeka bir çok farklı alanda kendisini göstermektedir. Sürücüsüz araçlar, otomatik finansal analizler, kişisel eğitim uygulamaları, pazarlamaya yönelik stratejiler, müzikle ilişkilendirme gibi alanlar yapay zekanın rahatlıkla kullanıldığı yerlerdir (Güney & Yavuz, 2020). Bu alanlar dikkate alındığında yapay zekanın iş hayatı, sağlık, eğitim, hukuk ve askeri alanlarda etkili uygulama örneklerine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim alanında yapay zekanın kullanılması, öğretim yöntemlerinin kullanımı, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının hayata geçirilmesi ve öğrenci-öğretmen etkileşimleri konularında ciddi etki yaratmıştır (Stone & ark., 2022). Yapay zeka uygulamaları sayesinde sınıf ortamları daha esnek bir hal almış ve geleneksel sınıf ortamları yerini yapay zeka uygulamalarının bulunduğu platformlar sayesinde zenginleşmiştir (Arroyo & ark., 2022). Teknolojinin sınıf içine ve dışına bu kadar girmesi aynı zamanda beraberinde birçok tartışmanın da konusu olmuştur. Bu duruma ilişkin özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük bölge ve ailelerde teknolojiye erişebilirlikte sınırlılık olması, eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanamamasından kaynaklı sorunların da yaşandığı bir gerçektir (Toytok & ark., 2019). Buna rağmen genel olarak eğitim alanında yapay zeka uygulamaları düşünüldüğünde yapay zeka öğrenme süreçlerini yenileyen ve geliştiren bir teknolojidir. Eğitim kurumlarının ve özellikle de öğretmenlerin yapay zeka

uygulamalarını kullandığı, öğretmenlerin yüksek düzeyde yapay zeka farkındalığına sahip olduğu ve yapay zekanın öğretimin kalitesini artırdığı yapılan bazı çalışmalarda ortaya konmuştur (Xue & Wang, 2022; Chen & ark., 2020). Ayrıca yapay zekanın yaratıcılık ve sürdürülebilirlik eğitimini destekleyerek geleceğin meslekleri açısından önemli olduğu belirtilmiştir (Tosun, 2023).

Yapay zeka uygulamaları arasında popüler olan ChatGPT doğal dil işleme yeteneğine sahip sohbet botudur (Sohail & ark., 2023). Sohbet botları üzerine yapılan araştırmaların sayısı yıllar içinde istikrarlı bir şekilde artmaktadır. Madsen ve ark.(2023) yaptıkları araştırmada ChatGPT ile ilgili bilimsel yayınların sayısında olağanüstü bir atış olduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışmada Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere Çin, Avustralya ve İtalya gibi ülkelerde ChatGPT araştırmalarının oldukça fazla sayıda ve alana katkı sağlayacak şekilde olduğu belirtilmiştir.

Bu çalışmalara rağmen unutulmamalıdır ki, insan uzmanlığı ve denetimi halen kritik öneme sahiptir (Kirtania, 2023). ChatGPT gerçek doğruluktan yoksun içerik üretme potansiyeline sahiptir, bu nedenle de araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında endişelere yol açmaktadır (Borji, 2023). Bu araştırmacılar ChatGPT nin okunabilirliği artırma, dil geliştirme, yeniden ifade etme ve özetleme gibi konularda yararlı olabileceğini fakat bibliyometrik veri çekme ve değerlendirme yapma konusunda kullanılmaması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu görüşlerini de nicel verilerin iyi bir şekilde sunulmasına rağmen ChatGPT'nin önde gelen yazarlar ve ülkeler konusunda yanlış bilgiler sağladığını göstererek desteklemektedirler (Farhat & ark., 2023).

Yapay zekâ, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinden akıllı öğretim sistemlerine, eğitim yönetiminden veri analitiğine kadar geniş bir yelpazede yenilikçi çözümler sunarak, eğitimde verimliliği artırma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, yapay zekânın eğitimdeki rolü üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmaları, hem akademik dünyada hem de eğitim politikaları geliştiren kurumlar nezdinde giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de eğitim-öğretim alanında yapay zekâ ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin genel bir değerlendirmesini yaparak, bu çalışmaların mevcut durumu, eğilimleri ve gelecekteki olası araştırma alanlarını ortaya koymaktır. Bu inceleme, eğitimde yapay zekâ araştırmalarının gelişim seyrini anlamak ve gelecekteki akademik çalışmalar için yol gösterici olma hedefini taşımaktadır.

Eğitim-öğretim alanındaki yapay zekâ uygulamaları üzerine yapılan tezlerin incelenmesi, bu alandaki bilgi birikimini genişletirken aynı zamanda uygulamada karşılaşılan zorlukların ve fırsatların anlaşılmasına da katkıda bulunacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yönteminde kullanılan doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması gereken konular veya olgular hakkında yazılı bilgilerin incelenmesi ve analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Finfgeld-Connett 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013). Doküman incelemesi, ele alınan bir çalışma grubunun mevcut durumunu açıklayarak daha geniş bir perspektif ile bakılabilmesine olanak tanımaktadır (Walsh & Downe, 2005). Bu araştırmada, doküman incelemesi aşağıdaki beş aşamada geçekleşmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

1. Dokümanların bulunması,
2. Orijinalliklerin kontrol edilmesi,
3. Dokümanların anlaşılması,
4. Veri analizinin yapılması,
5. Veri kullanımı

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi'ne (YÖK) kayıtlı ve erişim izin tür açık olan tezlerin farklı ölçütlere göre değerlendirilmesi sonucu elde edilmiştir. Bu ölçütler; lisansüstü tezlerin eğitim-öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu

olması, son beş yılda yapılmış olması (2020- 2024 (30 Ekim)) olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede tez merkezinde eğitim-öğretim alanında "Yapay Zekâ" kavramına yönelik arama yapılmıştır. Arama neticesinde (2020-2024) yılları arasında izinli 51 tezin yayımlandığı görülmüştür. Ancak 1 tezin eğitim-öğretim alanı ile ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi'nden (YÖK) elde edilen tezler, araştırmacılar tarafında Excel ortamına inceleme formu olarak kaydedilmiştir. Daha sonra düzenlenen inceleme formu betimsel istatistik (frekans ve yüzde) yöntemiyle analiz edilmiştir. İnceleme formu sırasıyla aşağıdaki başlıklara göre kategorileştirilmiştir.

1. Tez yazarların cinsiyeti
2. Tezlerin yayınlandıkları yıllara göre dağılımı
3. Tezlerin türleri
4. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı
5. Tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı
6. Tezleri yöneten danışmanların unvanları
7. Tezlerde yararlanılan örneklem grupları
8. Tezlerde kullanılan yöntemler

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Eğitim-öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu tez yazarlarının cinsiyeti dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Tez Yazarların Cinsiyeti

Cinsiyet	f	%
Erkek	18	**36%**
Kadın	32	**64%**

Tablo 1'e bakıldığında, Eğitim-Öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu tez yazarlarının cinsiyet dağılımının %36'sının erkek (18 kişi) ve %64'ünün kadın (32 kişi) olduğu görülmektedir.

Eğitim-Öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu tezlerin yayınlandıkları yıllara göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Tezlerin Yayınlandıkları Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	f	%
2020	1	**2%**
2021	2	**4%**
2022	3	**6%**
2023	13	**26%**
2024	31	**62%**

Tablo 2'ye bakıldığında, Eğitim-Öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu tezlerin yıllara göre dağılımının sırasıyla 2020'de 1 tez (%2), 2021'de 2 tez (%4), 2022'de 3 tez (%6), 2023'te 13 tez (%26) ve 2024'te 31 tez (%62) olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Eğitim-Öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu tezlerin türlerine göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Tez türü	2020	2021	2022	2023	2024	F	%
Yüksek Lisans	-	2	2	9	27	40	**80%**
Doktora	1	-	1	4	4	10	**20%**

Tablo 3'e göre, Eğitim-Öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu tezlerin %80'inin (40 tez) yüksek lisans, %20'sinin (10 tez) doktora tez çalışması olduğu görülmektedir.

Eğitim-Öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Tezlerin Üniversiteler Göre Dağılımı

Üniversiteler	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**	**2024**	**F**	**%**
Bahçeşehir Üniversitesi		2		1	9	12	**24%**
Anadolu Üniversitesi	1			1	1	3	**6%**
Atatürk Üniversitesi			1		2	3	**6%**
Gazi Üniversitesi				1	2	3	**6%**
Ankara Üniversitesi				1	1	2	**4%**
İstanbul Aydın Üniversitesi			1		1	2	**4%**
İstanbul Medeniyet Üniversitesi					2	2	**4%**
İstanbul Üniversitesi				2		2	**4%**
Marmara Üniversitesi					2	2	**4%**
Amasya Üniversitesi				1		1	**2%**
Boğaziçi Üniversitesi					1	1	**2%**
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi					1	1	**2%**
Çukurova Üniversitesi				1		1	**2%**

Düzce Üniversitesi		1	1	**2%**
Fırat Üniversitesi		1	1	**2%**
Gaziantep Üniversitesi		1	1	**2%**
İnönü Üniversitesi		1	1	**2%**
İstanbul Maltepe Üniversitesi		1	1	**2%**
İstanbul Okan Üniversitesi		1	1	**2%**
İstanbul Teknik Üniversitesi		1	1	**2%**
İzmir Ekonomi Üniversitesi		1	1	**2%**
Karadeniz Teknik Üniversitesi		1	1	**2%**
Kırşehir Ahi Evren Üniversitesi		1	1	**2%**
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1		1	**2%**
Muğla Sıtkı Kocam		1	1	**2%**
Necmettin Erbakan Üniversitesi		1	1	**2%**
Ondokuz Mayıs Üniversitesi		1	1	**2%**
Trabzon Üniversitesi		1	1	**2%**

Tablo 4'e bakıldığında, Eğitim-Öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu tezlerin 28 farklı üniversite tarafından yürütüldüğü görülmektedir. En fazla tez gerçekleştirilen üniversiteler sırasıyla; Bahçeşehir Üniversitesi 12 tez (%24), Anadolu Üniversitesi 3 tez (%6), Atatürk Üniversitesi 3 tez (%6), Gazi Üniversitesi 3 tez (%6), Ankara Üniversitesi 2 tez (%4), İstanbul Aydın Üniversitesi 2 tez (%4), İstanbul Medeniyet Üniversitesi 2 tez (%4), İstanbul Üniversitesi 2 tez (%4) ve Marmara Üniversitesi 2 tez (%4) olmuştur. En az tez gerçekleştiren üniversiteler ise 1 tezle (%2) Amasya Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, İstanbul Maltepe Üniversitesi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İzmir Ekonomi Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi tarafından yürütülmüştür.

Eğitim-Öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu tezlerin Anabilim Dallarına göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

ABD	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**	**2024**	**F**	**%**
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi			1	2	6	9	**18%**
Yabancı Diller Eğitimi			1		7	8	**16%**
Eğitim Teknolojileri		2		1	2	5	**10%**
Eğitim Bilimleri				1	3	4	**8%**
Güzel Sanatlar Eğitimi				1	3	4	**8%**

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi		1	3	4	**8%**
Uzaktan Eğitim	1	1	1	3	**6%**
Enformatik		1	1	2	**4%**
Batı Dilleri ve Edebiyatları			1	1	**2%**
Dilbilimi		1		1	**2%**
Eğitim Tasarımı ve Değerlendirmesi			1	1	**2%**
İngilizce Dil Öğretim			1	1	**2%**
Oyun ve Etkileşim Teknolojileri			1	1	**2%**
Özel Eğitim			1	1	**2%**
Tasarım Çalışmalar		1		1	**2%**
Teknoloji ve İnovasyon Yönetimi		1		1	**2%**
Temel Eğitim		1		1	**2%**
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	1			1	**2%**
Yenilikçilik ve Girişimcilik		1		1	**2%**

Tablo 5’e göre, Eğitim-Öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu tezlerin 19 farklı Anabilim Dalı tarafından yürütüldüğü görülmektedir. En fazla tez gerçekleştirilen Anabilim Dalları sırasıyla; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD 9 tez (%24), Yabancı Diller Eğitimi ABD 8 tez (%16), Eğitim Teknolojileri ABD 5 tez (%10), Eğitim Bilimleri ABD 4 tez (%8), Güzel Sanatlar Eğitimi ABD 4 tez (%8), Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ABD 4 tez (%8), Uzaktan Eğitim ABD 3 tez (%6) ve

Enformatik ABD 2 tez (%4) olmuştur. En az tez gerçekleştirilen Anabilim Dalları ise 1 tezle (%2) Batı Dilleri ve Edebiyatları ABD, Dilbilimi ABD, Eğitim Tasarımı ve Değerlendirmesi ABD, İngilizce Dil Öğretimi ABD, Oyun ve Etkileşim Teknolojileri ABD, Özel Eğitim ABD, Tasarım Çalışmaları ABD, Teknoloji ve İnovasyon Yönetimi ABD, Temel Eğitim ABD, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD ve Yenilikçilik ve Girişimcilik ABD'dir.

Eğitim-Öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Tezlerin Danışman Unvanlarına Göre Dağılımı

Danışmanların Unvanları	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**	**2024**	**F**	**%**
Dr. Öğr. Üyesi				3	5	8	**16%**
Doç. Dr.		2		5	12	19	**38%**
Prof. Dr.	1		3	5	14	23	**46%**

Tablo 6'ya bakıldığında, Eğitim-Öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımının; %46'sının (23 tez) Prof. Dr., %38'inin (19 tez) Doç. Dr. ve %16'sının (8 tez) Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip akademisyenler tarafından yönetildiği görülmektedir.

Eğitim-Öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu tezlerin örneklem veya çalışma gruplarına göre dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Tezlerin Örneklem ve Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Örneklem grubu	**2021**	**2022**	**2023**	**2024**	**F**	**%**
Öğretmenler	1	1	1	11	14	**28%**
Öğrenciler (K12)		1	5	7	13	**26%**
Üniversite Öğrencileri	1	1	1	9	12	**24%**
Alan Uzmanları	1		2	3	6	**12%**
Doküman			4	1	5	**10%**

Tablo 7'ye bakıldığında, Eğitim-Öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu tezlerin örneklem veya çalışma gruplarının sırasıyla; öğretmenler (%28, 14 tez), K12 öğrencileri (%26, 13 tez), üniversite öğrencileri (%24, 12 tez), alan uzmanları (%12, 6 tez) ve dokümanlar (%10, 5 tez) olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim-Öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu tezlerde kullanılan yöntem ve desenlere göre dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Tezlerin Yöntem ve Desenlere Göre Dağılımı

Yöntemler	**Desen**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**	**2024**	**F**	**%**
Nitel	Doküman Analizi ve Fenomenoloji				5	2	7	**14 %**
	Yapılandırılmış Görüşme Formu				1	2	3	**6%**
	Eylem Araştırması	1					1	**2%**
Toplam							**11**	**22 %**
Nicel	İlişkisel Tarama Modeli		1	1	1	5	8	**16 %**
	Yarı Deneysel				1	3	4	**8%**
	Zayıf Deneysel				1		1	**2%**
	Kesitsel Tarama					1	1	**2%**
Toplam							**14**	**28 %**

Karma	Nicel ve Nitel Analizler		2	1	12	15	**30 %**
	Sıralı Açıklayıcı Desen	1			2	3	**6%**
	Açımlayıcı Sıralı Desen			1	1	2	**4%**
	Çok Aşamalı Desen			1		1	**2%**
	Fenomenoloji			1		1	**2%**
	Gömülü				1	1	**2%**
	Yakınsak Paralel				1	1	**2%**
	Konverjan Karma				1	1	**2%**
Toplam						**25**	**50 %**

Tablo 8'e bakıldığında, Eğitim-Öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu tezlerin yöntem ve desenlere göre dağılımının sırasıyla; karma yöntem (%50, 25 tez), nicel yöntem (%28, 14 tez) ve nitel yöntem (%22, 11 tez) şeklinde olduğu belirlenmiştir. Karma yöntemde en çok nicel ve nitel analizler tercih edilirken, nicel yöntemde ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Nitel yöntemde ise en çok doküman analizi ve fenomenoloji desenleri kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim-öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu lisansüstü tezlerin betimsel analizinin yapıldığı bu çalışmada, tez yazarlarının cinsiyet dağılımı, tezlerin yayınlandığı yıllar, tezlerin türleri, üniversitelere ve anabilim dallarına göre dağılımı, danışmanların unvanları, örneklem grupları ve kullanılan yöntemler ele alınmıştır. Çalışmaya

Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi'ne (YÖK) kayıtlı ve erişim izin türü açık olan 50 tez dahil edilmiştir.

Tez yazarlarının cinsiyetlerine göre dağılımında, kadın yazarların erkek yazarlara göre çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Kadın akademisyenlerin eğitim teknolojilerini kullanma ve geliştirme konusuna daha fazla ilgi gösterdikleri için bu durum tez çalışmalarına da yansımış olabilir. 2020-2024 yılları arasında eğitim-öğretim alanında yapılan "Yapay Zekâ" konulu lisansüstü tezlerde, yıllara göre giderek artan bir eğilim gözlemlenmiştir. En fazla çalışma 2024 yılında yapılmıştır. 2023 yılında da dikkat çekici bir artış görülmüştür. Benzer şekilde, eğitimde yapay zeka çalışmalarının 2023 yılında en yüksek seviyeye ulaştığı başka araştırmalarla da desteklenmektedir (Duran & Aydın, 2024). Bu durum, Türkiye'de yapay zekanın henüz gündeme yeni gelmesi ve yeni tartışma konusu haline gelmesinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca ChatGPT gibi yapay zekâ tabanlı teknolojilerin 2020'den itibaren yaygınlaşması ve süreç içinde eğitim alanına entegre edilmesi artışın başlıca nedenlerinden biri olarak gösterilebilir (Aktay & ark., 2023; Yeşilyurt & ark., 2024).

Eğitim-öğretim alanında yapılan "Yapay Zekâ" konulu tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans çalışmaları olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç bazı çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Yeşilyurt & ark., 2024). Türkiye'de yapay zeka çalışmalarındaki artışın özellikle 2023'ten sonra hızlandığı görülmektedir. Doktora seviyesindeki çalışmaların sayısının düşük olması, bu alandaki çalışmaların daha yeni başlamış olabileceği ya da yüksek lisans düzeyinde daha fazla ilgi görmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Eğitim-öğretim alanında yapılan "Yapay Zekâ" konulu tezlerin 28 farklı üniversite tarafından yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bahçeşehir Üniversitesi, 12 çalışmayla ilk sırada yer alırken, Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi de önde gelen üniversiteler arasında yer almaktadır. Bu sonuç yapılan bazı çalışmaların sonucuyla benzerlik göstermektedir (Kavut, 2022; Yeşilyurt & ark.,, 2024). Bu üniversitelerin teknoloji odaklı

akademik çalışmaları benimsemiş olmaları ve geniş akademik kadroları nedeniyle bu başarıya ulaştıkları söylenebilir.

Eğitim-öğretim alanında yapılan "Yapay Zekâ" konulu tezlerin 19 farklı anabilim dalında yürütüldüğü belirlenmiştir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Eğitim Teknolojileri anabilim dalları en çok tez yapılan bölümler arasındadır. Bilgisayar ve öğretim teknolojilerinin ve Eğitim Teknolojileri anabilim bu alanda ilk sıralarda yer alması, yapay zekanın bilgisayar bilimleriyle olan ilişkisinden kaynaklandığı söylenebilir. Yabancı Diller Eğitimi anabilim dalında yapılan çalışmalar ise, yapay zeka araçlarının dil öğrenimine yönelik kullanımına olan ilgiden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kavut (2022) çalışmasında da benzer olarak iletişim bilim dallarında tez çalışmaların sayısının arttığı ifade edilmiştir.

Tez danışmanlarının unvanlarına bakıldığında, tezlerin çoğunlukla Prof. Dr. unvanına sahip kişiler tarafından yönetildiği görülmektedir. Prof. Dr. unvanına sahip akademisyenlerin bilgi birikimi, deneyimi ve akademik çevrelerdeki tanınırlığı, onların tez danışmanı olarak daha fazla tercih edilmesinin temel nedenleri arasında sayılabilir. Tezlerin örneklem veya çalışma gruplarına göre dağılımında, öğretmenlerle yapılan çalışmalar ilk sırada yer almakta, öğrencilerle (K12 ve üniversite öğrencileri) yapılan çalışmalar da önemli bir yer tutmaktadır. Alan uzmanları ve doküman incelemesi ile yapılan çalışmaların sayısının daha az olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç (Yeşilyurt & ark., 2024) çalışma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bunun nedeni zekanın eğitim öğretim üzerindeki etkisi, özellikle öğrenci başarısı ve motivasyonu açısından önemli bir rol oynadığı için, bu tür örneklemlerin tercih edildiği söylenebilir (Aruğaslan & Çivril, 2021; Karadoğan, 2019). Ayrıca öğretmenlerle yapılan çalışmalar, teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonunu kolaylaştırdığı için tercih edilmektedir (Çöl & Karaca, 2022).

Eğitim-Öğretim alanında "Yapay Zekâ" konulu tezlerin daha çok karma araştırma yöntemleriyle hazırlandığı belirlenmiştir. Desenlere bakıldığında, karma yöntemde nicel ve nitel analizler, nicel

yöntemde ilişkisel tarama modeli, nitel yöntemde ise doküman analizi ve fenomenoloji desenlerinin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Yeşilyurt ve diğerleri (2024) tarafından yapılan çalışmada da yapaya zeka ve eğitim ilişkisin ortaya konulan çalışmalarda karma araştırma yöntemleri daha çok tercihe edildiği belirtilmiştir. Karma yöntemlerin tercih edilmesi, nitel ve nicel araştırmaların eksiklerini gidermeye yönelik bir yaklaşım olup, bulguların güvenirliği ve geçerliği açısından tercih edilebilirliği artırmaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye'de eğitim-öğretim alanında yapılan lisansüstü tezlerde yapay zekanın kullanıldığı ve bu alandaki çalışmaların arttığı tespit edilmiştir. Yapay zekanın birçok üniversitede ve anabilim dalında lisansüstü düzeyde ele alındığı gözlemlenmiştir. Çalışma, 2020-2024 yılları arasında izinli olarak yayımlanan 50 tezle sınırlıdır. Doktora seviyesindeki çalışmaların azlığı, bu alandaki gelişimin daha çok yüksek lisans düzeyinde olduğuna işaret etmektedir. Bu sebeple, yapay zeka ile ilgili çalışmalara doktora düzeyinde daha fazla ağırlık verilmesi, üniversitelerde yapay zeka konusuna yönelik müfredatların geliştirilmesi ve öğrenci destek programlarının artırılması önerilmektedir.

Kaynakça

Aktay, S., Gök, S., & Uzunoğlu, D. (2023). ChatGPT in education. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal),* 7(2), 378-406. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal/issue/76658/1259832

Arroyo, M., Quinn, L., Paretti, L., & Grove, K. (2022). Content analysis of digital tools use during 2020-21 remote teaching. Educational Research: *Theory and Practice, 33*(1), 55-60.

Aruğaslan, E., & Çivril, H. (2021). Türkiye'de eğitim alanında yapılan veri madenciliği ve yapay zeka çalışmaları. *Uluslararası Teknolojik Bilimler Dergisi, 13*(2), 81-89. https://dergipark.org.tr/tr/pub/utbd/issue/67952/825556

Borji, A. (2023). *A categorical archive of chatgpt failures*. arXiv preprint arXiv:2302.03494

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access,* 8, 75264- 75278. DOI: 10.1109/ACCESS.2020.2988510.

Coppin, B. (2004). *Artificial Intelligence Illuminated.* USA: Jones and Barlett Publishers.

Çöl, M., & Karaca, F. (2020). 2005 ve 2017 Sosyal bilgiler öğretim programlarına göre sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımının öğretmen gözünden değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 3*(1), 47-56. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ubed/issue/55132/745597

Duran, V. & Aydın, E. (2024). Eğitimde yapay zekanın kapsamlı incelenmesi: web of science veri tabanı üzerinden bir aı

destekli bibliyometrik analiz. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi, 11*(104), https://doi.org/10.5281/zenodo.10737254

Ercan, F. (2020). Turizm pazarlamasında yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı ve uygulama örnekleri. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi, 23* (2), 394-410. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ahbvtfd/issue/58426/770384

Farhat, F., Sohail, S. S., & Madsen, D. Ø. (2023). How trustworthy is ChatGPT? The case of bibliometric analyses. *Cogent Engineering, 10*(1). https://doi.org/10.1080/23311916.2023.2222988

Finfgeld-Connett, D. (2014). Metasynthesis findings: Potential versus reality. *Qualitative Health Research,* 24, 1581–1591.

Güney, E., & Yavuz, H. (2020). Yapay zekâ ile sanatsal üretim pratiğinde sanatçının rolü ve değişen sanat olgusu. *Sanat ve Tasarım Dergisi*(26), 415-439. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sanatvetasarim/issue/58750/848434

Karadoğan, A. (2019). Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 9-41. https://doi.org/10.31463/aicusbed.597636

Kavut, S. (2022). Türkiye'de yapay zeka alanında yazılan tezlerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi* (*41*), 80-98. https://doi.org/10.17829/turcom.1051167

Kirtania, D. K. (2023). ChatGPT as a tool for bibliometrics analysis: Interview with ChatGPT. *Social Science Research Network*. https://ssrn.com/abstract=4391794

Madsen, D. Ø., Farhat, F., Silva, E. S., Hassani, H., Sohail, S. S., Himeur, Y., Alam, M. A., & Zafar, A. (2023). The scholarly footprint of ChatGPT: A bibliometric analysis of the early outbreak phase. *Frontiers in Artificial Intelligence,* 6. https://doi.org/10.3389/frai.2023.1270749

Sohail, S. S., Farhat, F., Himeur, Y., Nadeem, M., Madsen, D., Øivind, S. S., Atalla, Y., & Mansoor, W. (2023). The Future of GPT: A Taxonomy of Existing ChatGPT Research. Current Challenges, and Possible Future Directions. *SSRN Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.4413921

Stone, P., Brooks, R., Brynjolfsson, E., Calo, R., Etzioni, O., Hager, G., & Teller, A. (2022). *Artificial intelligence and life in 2030: the one hundred year study on artificial intelligence.* arXiv preprint arXiv:2211.06318

Sucu, İ. & Ataman, E. (2020). Dijital evrenin yeni dünyası olarak yapay zeka ve her filmi üzerine bir çalışma. *Yeni Medya Elektronik Dergisi, 4* (1), 40-52. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejnm/issue/51095/666171

Sucu, İ. (2019). Yapay zekanın toplum üzerindeki etkisi ve yapay zekâ (a.ı.) filmi bağlamında yapay zekaya bakış. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi, 2*(2), 203-215. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotem/issue/50671/643204

Topal, C. (2017). Alan Turing'in toplum bilimsel düşünü: toplumsal bir düş olarak yapay zeka. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 57*(2), 1340-1364. https://dergipark.org.tr/tr/pub/dtcfdergisi/issue/66796/1044708

Tosun, A. (2023). Sürdürülebilir eğitim için yapay zekâ modellemesi ile inovasyona teorik bir bakış. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 9*(78): 5408-5411. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sm ryj.73883

Toytok, E. H., Eren, Z., & Gezen, M.O. (2019). 8. Sınıf öğrencilerinin sınav hazırlık sürecindeki destek ağlarının sosyal ağ analizi. Electronic *Turkish Studies, 14*(2). 801-825. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14773

Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing, 50*(2), 204-211.

Wirtz, B., Weyerer, J., & Geyer, C. (2019). Artificial intelligence and the public sector: Applications and challenges. *Int. J. Public Adm.,* 42, 596–615.

Xue, Y., & Wang, Y. (2022). Artificial intelligence for education and teaching. Wireless Communications and Mobile Computing https://doi.org/10.1155/2022/4750018

Yeşilyurt, S., Dündar, R., & Demir, R. Z. (2024). Türkiye'de yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen lisansüstü tezlerin analizi: Bir meta sentez çalışması. *Journal of Innovative Research in Social Studies, 7*(1), 47-73. https://doi.org/10.47503/jirss.1484848

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

BÖLÜM XI

Etkili Tarih Öğretmeninin Özellikleri

Meliha KÖSE[1]

Giriş

Bir uzmanlık alanı olarak görülmediği çağlarda, öğretmenlik görevini genelde anne babalar, din adamları, filozoflar veya toplumun bilge kişileri üstlenmiştir. Bu durumda, filozoflar ve din adamları toplumların ilk öğretmenleri olarak kabul edilmiştir (Yıldırım ve Vural, 2014). İnsanların yerleşik hayata geçtikten sonra kurumsal eğitimle ilgilendikleri kabul edilmektedir. Mısır, İsrail, İran, Çin ve Grek gibi medeniyetlerde kurumsal eğitimin izlerine rastlanmaktadır ve bu kurumlarda bilginler, filozoflar ve din adamları öğretmenlik yapmıştır. Kimi zaman okuma yazma bilen kölelerin de öğretmenlik yaptığı görülmüştür. Sümerler de ise

[1] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

eğitim kurumlarında, edebi, yaratıcı, bilimsel ve karakter eğitici yönde eğitim alan kişiler, diploma alarak öğretmen olabilmişlerdir (Sönmez, 2001).

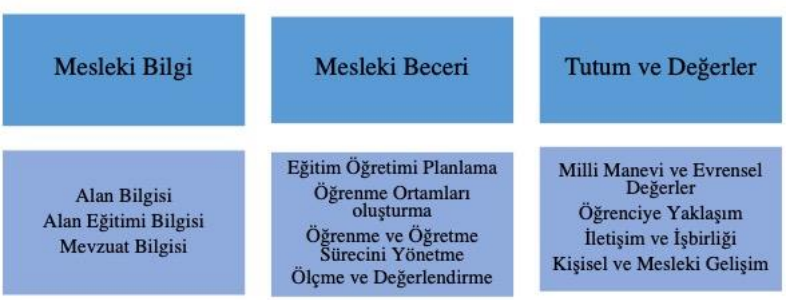
Öğretmenliğin bir uzmanlık alanı olduğu düşüncesi, 17. Yüzyıl Batı Avrupa'sında ortaya çıkmıştır. Meslekî anlamda öğretmen eğitiminin gerekliliği fikri ile öğretmen okulları açılmaya başlamıştır. İlk öğretmen okulu ise 1684-1685'te Fransa'nın Reims şehrinde açılmıştır (Yüksel, 2011). Öğretmenlerin, öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitilmesi, 19. Yüzyılda yaygın hale gelmiştir. Osmanlı Devleti'nde de öğretmenlerin kurumsal eğitim alması önemli kabul edilerek, bu amaçla Dar'ül-Muallimîn (1848), Dar'ül-Muallimat (1870) gibi öğretmen okulları açılmıştır (Akyüz, 1989). Devamında Darulmualliminden muallim mekteplerine, köy enstitülerinden ilk öğretmen okullarına, eğitim enstitülerinden eğitim fakültelerine uzanan süreçte, bir öğretmen yetiştirme geleneği oluşmuştur (Yıldırım ve Köse, 2023).

Öğretmen yetiştiren bu tür kurumların temel kaygısı, öğretmen niteliğini artırmak olmuştur. Çünkü nitelikli bir eğitim, nitelikli öğretmenlerle mümkün olmaktadır. Cüceloğlu ve Erdoğan'a göre (2013), öğretmen eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı olarak, eğitimde en asli ögedir. İnsan için eğitim ne ise, eğitim için de öğretmen odur. Öğretmenlerin niteliği, sınıf içi yaklaşım ve tutumları, öğrencilerin başarılarını ve kişisel

gelişimlerini önemli derecede etkilemektedir (Engin vd., 2009; Kosgei, vd., 2013; Scrivner, 2009; Sönmez, 2001; Şişman, 2002; Uluğ vd., 2011). Bundan dolayı öğretmen nitelikleri, akademik araştırma alanı olarak sürekli gündem oluşturmuştur ve oluşturmaya devam edecektir.

Etkili Öğretmen

Günümüzde öğretmenlik mesleği, sosyal, ekonomik, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutlarıyla, alanında özel uzmanlık bilgisine ve bir takım mesleki yeterliliklere sahip olmayı gerekli kılan, eğitimle ilgili bir uğraş alanıdır (Şişman ve Acat, 2003). Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü de öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" (2017) ile belirlemiştir. Belirlenen nitelikler, öğretmenin mesleki bilgisi, becerisi, tutum ve değerleriyle ilgilidir (bkz. Şekil.1).



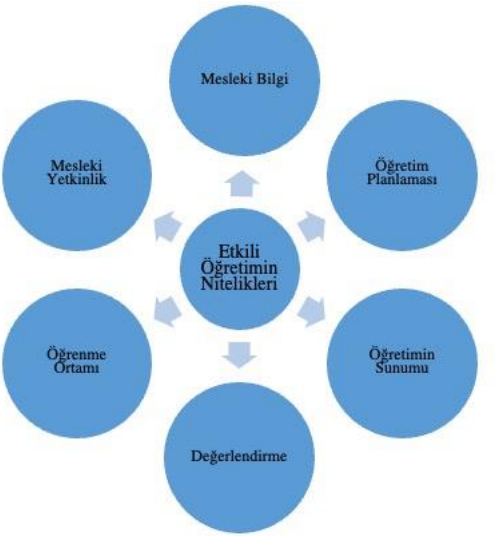
Şekil 1: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017)

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine göre, bütün öğretmenler alanları için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmalıdır. Çünkü bu şekilde yetişen öğretmenler, daha nitelikli hale gelerek öğrencilerin gelişimine olumlu etkiler yapabileceklerdir. Çağın ihtiyaçlarını da dikkate alarak, toplumun yeni neslini, geleceğe daha güçlü ve donanımlı hazırlayabileceklerdir. Her bir öğrencinin entelektüel ve duygusal gelişiminde, kendi rollerinin bilincinde olarak hareket edeceklerdir.

Çağın beklentileri doğrultusunda, tarih öğretmenleri de kendi eğitimleri sürecinde, alanıyla ilgili bilgi ve becerileri kazanmalı, öğrencilere ve topluma fayda sağlayacak tutumları içselleştirmelidirler. Çünkü etkili bir tarih öğretiminin amaçlarına ulaşabilmesi, nitelikli ve etkili tarih öğretmenleriyle mümkündür. Aynı zamanda, öğrencilerin tarih öğrenme motivasyonlarını artırmada ve tarih sevgisini güçlendirmede, nitelikli öğretmenlerin oldukça güçlü bir etkisi bulunmaktadır (Köse, 2017; Köse, 2022). Nirmal Yadav'a göre, "*Tarih dersinin başarısı veya başarısızlığı esas olarak öğretmene bağlıdır. Tüm eğitim programındaki en önemli faktör öğretmendir. Herhangi bir yöntemin, yardımın, cihazın veya prosedürün gerçek başarısı veya başarısızlığı öğretmene bağlıdır.*" (Akt. Bauddh, 2022, s.30). Bu bağlamda eğitimde etkililik ve etkili öğretmenlik ciddi bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkili öğretmenliğin çerçevesini, kesin olarak çizmek ise göründüğü kadar kolay değildir.

Stronge'a (2018) göre, öğretmenlik mesleği açısından etkililik kavramı, karmaşık bir yapıya sahiptir. Öğretmenin etkililiği bazı araştırmacılar tarafından, öğrenci başarısı veya müfettişlerden alınan notlara göre belirlenmeye çalışılmıştır. Bazı araştırmacılar ise öğretmenin etkililiği konusunda, öğrenci, veli veya yönetici gibi eğitim paydaşlarının yorumlarını dikkate almıştır. Araştırmacıların bu tür farklı yaklaşımları, öğretmen etkililiğinin boyutlarını ölçmenin kolay olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla etkililikle ilgili sonuçların nasıl ölçüleceğine dair kesin tanımlamalar yapmak da zordur. Ortak kabul gören gerçek ise öğretmenlerin, öğrencilerin hayatında olağanüstü ve kalıcı etkiler yaptığıdır.

Stronge, "Etkili Öğretmenlerin Özellikleri" başlıklı çalışmasında (2018), etkili öğretmenlerin kapsamlı ve özgün bir "performans portresini" sunmayı amaçlamakta ve etkili öğretimle ilgili Şekil 2'de görülen çerçeveyi ortaya koymaktadır.



Şekil 2: Stronge'un Etkili Öğretim Çerçevesi

Stronge'un "Etkili Öğretim Çerçevesi"nde sunduğu boyutların, aynı zamanda öğretmenlerin etki alanlarıyla ilgili olduğu rahatlıkla söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin çerçevede yer alan her boyutla ilgili sorumlulukları bulunmaktadır.

Öğretmenlerin, "etkili öğretim" kapsamında üstlenmek zorunda kaldıkları sorumluluklar, "etkili öğretmenlerin özellikleri" tartışmasını da beraberinde getirmektedir. Diğer bir deyişle, araştırmacıları "etkili öğretmenler hangi özelliklere sahip olmalıdır?" sorusuna yönlendirmektedir. Walker (2008), etkili öğretmenlerin sahip olması gereken 12 özellikten bahsetmektedir. Bunları aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

1. Etkili öğretmen, sınıfa hazırlıklı gelir ve sınıftaki eğitim sürecini verimli kullanır.
2. Öğretime ve öğrencilere karşı optimist duygular içindedir. Pozitif yaklaşımlar sergiler.
3. Beklentilerini yüksek tutar. Her öğrencinin başarabileceğine inanır ve engeller koymaz.
4. Eğitim sürecinde kullandığı farklı yöntemler ve tekniklerle yaratıcıdır.
5. Adildir. Her öğrenciye eşit fırsatlar sunmaya çalışır.
6. Kişisel dokunuşlar sergiler ve öğrencileriyle birebir ilgilenir. Öğrencilerle kafetaryada oturup çay içmek veya bir oyun izlemek gibi küçük sosyal faaliyetlerde bulunur.
7. Öğrencide, o sınıfa ait olduğuna dair bir duygu oluşturur. Öğrencilerin, sınıflarında kendilerini hoş ve rahat hissetmelerini sağlamanın bir yolunu bulur.
8. Şefkatlidirler ve öğrencilerin problemleriyle ilgilenirler.
9. Mizah duygusuna sahiptirler ve bütün sınıfla birlikte gülebilirler.
10. Öğrencilerine karşı saygılıdırlar ve onları utandıracak davranışlar sergilemezler.
11. Öğrencilerine karşı kin tutmazlar ve affedicidirler.
12. Etkili öğretmenler hemen hatalarını kabul edebilir ve öğrencilerinden özür dileyebilirler.

Walker tarafından sıralanan ve bütün öğretmenler için gerekli olan bu özelliklerin bir kısmının, öğretmenlerin mesleki becerisiyle bir kısmının da kişilik özellikleriyle ilgili olduğu görülmektedir. Hiç şüphesiz, Walker'ın ifade ettiği her bir özellik, öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirebilmeleri ve öğrencilerin gelişimine güçlü etki yapabilmeleri bakımından elzemdir. Buna rağmen, eğitimde öğretmenin etkililiğini tanımlamak göründüğü kadar kolay değildir (Blanton vd., 2006; Berliner, 2005). Mesleki beceri ve kişilik özellikleri dışında çok farklı faktörler de, öğretmenin etkililiğini belirlemektedir.

Etkili Tarih Öğretmeni

Eğitim-öğretim alanındaki bütün gelişmeler, doğal olarak tarih öğretmenlerine yönelik beklentileri de değiştirmektedir. Yeni yaklaşımlar doğrultusunda, tarih öğretmenlerinin kendilerini geliştirmesi ve alanda çıkan değişime ayak uydurması beklenmektedir. Dolayısıyla, "etkili ve başarılı tarih öğretmeni" hakkında yapılan tanımlamaların ve ölçütlerin, sürekli bir değişim içinde olacağı söylenebilir. Buna rağmen, tarih öğretmenlerinin nasıl olmaları gerektiğine ilişkin evrensel görüşler de mevcuttur. Çulha (2010), iyi ve etkili bir tarih öğretmeninde olması beklenen temel nitelikleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Tarih öğretmenleri tarihin kendine has doğasının farkında olmalıdır.

- Tarih öğretmenleri öğrenme-öğretme sürecinde aktif ve yaratıcı olmalıdır.
- Tarih öğretmenleri tarih eğitimindeki akademik ve eğitsel alandaki yenilikleri kendi sınıflarında uygulamaya istekli olmalıdır.
- Tarih öğretmenleri tarihsel olaylara bireysel önyargılardan uzaklaşarak bakabilmelidir.
- Tarih öğretmeni öğrencilerin yaş grubuna göre ve yeteneklerine uygun öğrenme-öğretme ortamları hazırlamalıdır.
- Tarih öğretmenlerinin dil ve iletişim yetenekleri gelişmiş olmalıdır.
- Tarih öğretmeni anlattığı konunun öğrenilmeye değer olduğunu öğrencilerine hissettirmelidir.
- Tarih öğretmeni yardımcı malzemeler kullanmalı, derslerinde kullanabileceğini düşündüğü bilişim ve iletişim teknolojisini de takip etmelidir.
- Tarih öğretmeni disiplinler arası çalışmalara açık olmalıdır (s. 370-372).

Etkili tarih öğretmeni olabilmenin tek boyutlu bir durum olmadığı aşikârdır. Alan ve pedagoji bilgisi, kişilik özellikleri, derse ve öğrenciye yaklaşım, inançlar ve değerler, derslerde kullanılan

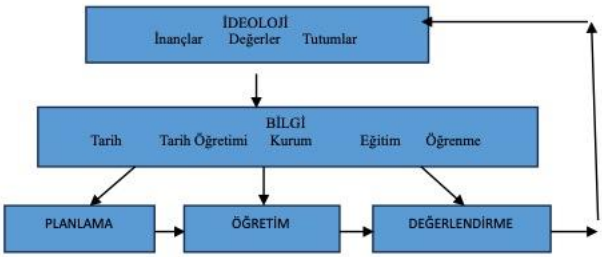
yöntem ve teknikler gibi pek çok boyut, tarih öğretmenlerinin etkililiğinde önemli bir yere sahiptir.

Bu çalışmada ise, literatür üzerinden etkili ve ideal tarih öğretmeninin nitelikleri analiz edilmiştir. Etkili tarih öğretmeninin özellikleri ele alınırken "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde (2017) yer alan mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler başlıkları dikkate alınmıştır. Çalışma içinde, etkili ve ideal tarih öğretmeninin nitelikleri bu başlıklar altında tartışılmıştır.

Etkili Tarih Öğretmenin Mesleki Bilgisi

Öğretmenlerin öncelikle mesleki anlamda, kendi alanlarının bilgisini edinmeleri esasdır. Alanlarıyla ilgili, kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgilere sahip olmaları beklenmektedir. Bunun yanısıra alanının öğretim programına ve pedagojik bilgisine hakim olmalıdırlar. Kendi hak ve sorumluluklarının sınırlarını belirleyen mevzuat bilgise de öğretmenler için önemlidir (MEB, 2017).

John (1991) ise, tarih öğretmenlerinin sahip olduğu bilgiyi, beş boyut altında toplamaktadır ve bunu bir uygulama modeli olarak sunmaktadır (bkz.Şekil.1).



Şekil 3: Peter John'un Uygulama Modeli (1991)

Şekil 3'de görüldüğü gibi, John'un öğretmenlik mesleğine ilişkin uygulama modelinde, tarih öğretmeninin meslek bilgisi, beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutları ise aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

1. Tarih bilgisi (tarihsel olaylar, konular, kişilikler ve kavramlar hakkındaki bilgiler).
2. Tarih öğretimi bilgisi (pedagoji, öğretim programı ve sınıf yönetimine ilişkin bilgiler).
3. Kurum bilgisi (Öğrenci profili, sosyal çevre ve görev yapılan okulun kurumsal yapısına dair bilgiler).
4. Eğitim bilgisi (tarih öğretmenlerinin genel olarak eğitim hakkındaki bakış açıları, anlayışları, inançları ve teorilerine dair bilgiler).
5. Öğrencilerin tarihi nasıl öğrendiği bilgisi (Öğrencilerin tarih öğrenmesine etki eden zihisel süreçlere ve uygun değerlendirmeye yönelik bilgi).

Etkili ve ideal tarih öğretmenleri, öncelikle kendi alanlarının içerik bilgilerine hakim olmalıdırlar. İçerik bilgisi, öğretmenin zihnindeki bilgi birikiminin miktarını ve organizasyonunu ifade etmektedir (Shulman, 1986). Fakat içerik bilgisi, tek başına yeterli değildir. Bununla birlikte, konuların pedagojik olarak nasıl öğretileceğine dair bilgiler de oldukça önemlidir. Aynı zamanda öğrenci profili ve görev yaptıkları kurum hakkındaki bilgiler, en uygun öğretim yöntemini belirlemede öğretmenlere yol gösterici olmaktadır. Tarih öğretmenlerinin kendi inançları, değer ve yargıları da tarih öğretimini etkilemekte ve bir konunun öğretilmesinde temel belirleyicilerinden biri olmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin, kendi inanç, değer ve yargılarına dair farkındalıkları, eğitim ortamında önem kazanmaktadır (John, 1991; Mugoya, Muleke ve Mwangu, 2022).

Etkili öğretmenlik, rastgele uygulamalara ve belirsizliklere açık değildir. Nirmal Yadav'a göre, bir tarih öğretmeni, tarih öğretiminin amaçları ve hedefleri konusunda net bilgilere sahip olmalıdır. Aynı zamanda öğretmenin, tarih öğretiminin amaç ve hedeflerine inanması gereklidir. Çünkü bir öğretmen, ancak böyle bu inançla konuya ilgi duyarak, öğrencilerine bilimsel ve ilgi çekici yollarla konuları aktarabilir (Akt. Bauddh, 2022, s.32).

Etkili Tarih Öğretmenin Mesleki becerisi

Öğretmenlerin, eğitim-öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlamaları, etkin öğrenme ortamları oluşturmaları, öğrenme ve öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütmeleri, dersin amaçları doğrultusunda uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanmaları mesleki becerileriyle ilişkilendirilmektedir (MEB, 2017). Aslında mesleki beceri, öğretmenlerin bildiklerini, en uygun yöntem ve yaklaşımlarla öğrencilerine sunduğu alandır.

Eğitim-öğretim sürecinde, öncelikli dikkat edilmesi gereken konu, zamanın planlanmasıdır. Zaman planlaması, süreç boyunca dersin planlı ve programlı ilerlemesini kolaylaştırarak, etkin öğretime çok ciddi katkı sağlamaktadır. Tarih öğretmeninin öğretme-öğrenme sürecini yönetirken, zamanı iyi planlaması, dersin verimliliği açısından önemli bir faktördür. Zamanı doğru yönetemeyen öğretmenlerin, dersin içeriğinde gerekli bölümleri ihmal etmesi ya da içeriği tamamlamak için acele davranması mümkün olabilmektedir. Bu durumda önemli konuların gözden kaçması, daha az önemli konuların ise öne çıkması sorunu yaşanmaktadır (Gibb, 2014). Öğretmenin zamanı dikkatli kullanarak, öğrencilerin ödevlerine ve proje çalışmalarına vaktinde dönüt vermesi de gereklidir. Çünkü ödevleri zamanında kontrol edip, değerlendiren öğretmen, öğrencilerin yaptıkları çalışmayı, daha iyi kavramlarına yardımcı olacaktır. Ne yaptıklarını ve ne yapmaları

gerektiğini anlayan öğrencilerin, ödev stresiyle başedebilmeleri de sağlanacaktır (Gibb, 2014).

Tarih öğretmenlerinin öğretim tarzı, etkili öğretimde belirleyici olmaktadır. Öğretim sürecinde öğretmenin sergilediği iletişim becerisi, öğrencileri sınıf tartışmalarına dahil etmede ve verilen yoğun bilgi karşısında öğrencilerin motivasyonunu güçlü tutmada etkili bir faktördür. Derslere mizah katmak, kişisel anektodlardan ve öğrencileri teşvik edici unsurlardan faydalanmak, öğretmenlerin öğretim tarzlarına olumlu katkı sağlamaktadır (Gibb, 2014; Mugoya, Muleke ve Mwangu, 2022).

Tarih öğretmenleri yeni konuyu, öncelikle görseller ve kronoloji yardımıyla, bir zaman çizelgesi üzerinden öğrencilere sunmalıdır. Böylece öğrencilerin, olayları kavramsallaştırmaları ve olaylar arasındaki bağlantıyı görsel olarak anlamaları sağlanır. Öğretim tekniği olarak, tarih öğretmenlerinin zihin haritalarından ve zaman çizelgelerinden faydalanmaları önemlidir (Gibb, 2014). Teknolojinin hızla eğitim-öğretim ortamına girdiği bu çağda, tarih öğretmenleri etkili öğretime sağlamak amacıyla, tarihi filmlerden, belgesellerden, illüstrasyonlardan ve siyasi karikatürlerden oluşan görsel medya kaynaklarını da kullanmalıdırlar (Altun, 2010; Gibb, 2014; Köse, 2022; Öztaş, 2010) Genellikle karmaşık veya ayrıntılı kavramları daha kısa sürede özetleyerek gösteren, soyut konuları ve kronolojik akışı pekiştiren bu tarz medya kaynaklarından yararlanan

öğretmenler, öğrencilerin verilen bilgiyi anlamasına ve hatırlamasına destek olacaklardır. Aynı zamanda medya kaynakları üzerinden çeşitli duygu durumlarına maruz kalan öğrencilerin, empati, duyarlılık, anlayış geliştirmeleri ve önyargılar konusunda bilinçlenmeleri mümkündür. Medya kaynakları aracılığıyla öğrenme deneyimlerinin eğlenceli hale getirilmesi ve öğretilen konuya karşı öğrencilerin ilgilerinin artırılması söz konusudur. Öğrencilerin beklentileri de eğlenceli ve aktif bir tarih öğretimi yönündedir (Elban, 2017; Köse, 2022). Gibb (2014), tarih derslerinde başarıya ulaşmak için, öğretmenlerin öğrencilere kompozisyon tarzı ödevler vermesini ve yazma becerilerini geliştirmesini değerli kabul etmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerle birlikte yapılacak tarihi alan ve müze gezisi, etkili tarih öğretiminde ve öğretmenin etkililiğinde önemli bir yere sahiptir (Gibb, 2014;Kale, 2010).

Tarih öğretiminde etkililiği sağlamak ve sıkıcılıktan kurtarmak için öğrencilerin tarihsel becerilerinin artırılması önem taşımaktadır (Formwalt, 2002). Öğretmenlerin, öğrencilere tarihsel kanıtları ve bilgileri sorgulama, yorumlama becerisi kazandırması gerekli görülmektedir (Demircioğlu, 2009). Bundan dolayı bir tarih öğretmeni, bu tür kaynaklardan derslerinde nasıl faydalanacağını bilmelidir. Köse'nin (2017), yaptığı bir araştırmaya göre, öğretmenlerin derslerinde konuyu yaşıyormuş gibi anlatması, eğlenceli olması, öğrencilerle göz temasına önem vermesi, tek düze

olmaktan ziyade jest ve mimikler kullanması, konuları güncelleştirmesi ve hikayeleştirmesi, dersi sohbet havasında işlemesi, öğrencileri derse dahil etmesi ve ek kaynaklar sunması, öğrencilerin tarih dersine karşı sevgisini artırmaktadır. Öğrencilerin vurguladığı bu yöntemlerde, öğretmenin aktif, coşkulu ve cesaretlendirici tutumu öne çıkmaktadır. Formwalt da (2002) benzer şekilde, yerel tarihe ağırlık veren, kanıta dayalı, ders kitabına daha az bağlı, eğlenceli, müzik, film ve teknolojinin kullanıldığı, dersin güncel konularla ilişkilendirildiği tarih öğretiminin daha etkili olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla etkili tarih öğretiminin nasıl sağlanacağına dair ortaya konan bu düşünceler, etkili tarih öğretmeninin de nasıl olması gerektiğine dair bir çerçeve sunmaktadır. Etkili bir tarih öğretmeni, öğrencilerin dikkatini çekebilmeli, çeşitliliğe önem vermeli, öğretim zamanını planlı kullanabilmeli, öğrencilerin gelişimini takip edebilmeli, öğrenciye geri dönütler vermeli, neyi nasıl öğretebileceği konusunda net fikirlere sahip olmalıdır (Gibb, 2014; Köse 2017; Tatar, 2004; Stronge, 2007; Kitson, Husbands ve Steward, 2011).

Etkili bir tarih öğretmeni, ders içinde kullanılan yöntem ve tekniklerin, ders başarısına ve öğrenmeye etkisinin bilincinde olarak kendini geliştirmeye de hep açık olmalıdır.

Etkili Tarih Öğretmenin Tutum ve değerleri

Mesleğinde belli bir yeterliğe sahip öğretmenlerin, milli, manevi ve evrensel değerleri gözetmesi, öğrencilerin gelişiminde destekleyici olması, eğitimin paydaşları ile etkili bir iletişim içinde olması, öz değerlendirme yaparak kendi kişisel gelişimini destekleyecek faaliyetler içinde olması beklenmektedir (MEB, 2017, s. 16).

Tarih öğretmenlerinin ılımlı, sakin cana yakın, eğlenceli, dürüst, idealist, demokrat olması ve mesleğini sevmesi öğrenciler açısından çok önemlidir (Köse, 2017). Mcewan'a göre, etkili öğretmenin kişilik özellikleri arasında, öğrencilerle ilişkilerinde özenli, saygılı ve adaletli olması vardır. Aynı zamanda tutkulu, olumlu ve özgün olmalıdır. Öğretmenin liderlik özelliği, öğrencileri olumlu yönde etkilemelidir (Akt. Gibb, 2014, s.107). En etkili tarih öğretmenleri, öğrencilerin rahatlıkla iletişim kurdukları kişilerdir. Öğrencilerin akademik ve mesleki başarı sağlamasında, öğretmenin iyi iletişim becerilerine sahip olması gereklidir (Mugoya, Muleke ve Mwangu, 2022). Öğrenciler, derse katılım gösterirken kendilerini rahat hissetmeli ve sorularına öğretmenlerine rahatlıkla sorabilmelidirler. Resmi ve sabırsız öğretmenler karşısında öğrenciler çekineceği için potansiyellerini de tam olarak ortaya koyamayacaklardır. Bu durum tarih öğretmeni ile öğrenci arasında gerçek bir bağ oluşmasını zorlaştıracaktır. Öğretmenin saygılı,

destekleyici, cesaretlendirici ve yaklaşılabilir olması, öğrencinin tarihte başarılı olması için oldukça gereklidir (Gibb, 2014).

Otorite sahibi olmak ile otoriter olmak aynı şey değildir. Dolayısıyla tarih öğretmeni, yıkıcı ve verimsiz bir ortam oluşturmaktan kaçınmalıdır. Öğrencilere göre, öğretmenin kendini sevdirmesi ve olumlu yaklaşması, öğrencilerin üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Köse, 2022). Öğrenciler öğretmenlerine saygı duydukdukları durumlarda, öğretmenlerinin talimatlarını takip etmeye daha istekli olacaklardır. Öğrencilerin öğretmenlerini ciddiye alması için öncelikle tarih öğretmenin işini ciddiye alması, derse hazırlıklı gelmesi önemlidir. Öğretmenin dersine karşı tutkusu ve gösterdiği çaba, öğrencilerin başarılarını etkileme potansiyeline sahiptir (Gibb, 2014).

Tarih öğretmenlerinin entelektüel becerileri de etkili tarih öğretiminde önemli bir etkiye sahiptir. Mesleki ilgilerini sürekli canlı tutmaya istekli olmalıdırlar. Tarihte alanındaki son gelişmelerden haberdar olmak amacıyla geniş çaplı okumalar yapmaları önemlidir. öğretmeninin kendisini öğrencilerinin ders kitaplarıyla sınırlaması doğru değildir (Olutayo, 2015). Belirli bir konuyu öğretmek için sınırlı zamanı olan tarih öğretmenlerinin, konuya hangi ek bilgileri, anekdotları ve anlatıları dahil edeceğine dair yaptıkları seçim, onların entelektüel becerileriyle ilgilidir. Dolayısıyla entelektüel becerilere sahip öğretmenler, meraklı

kişilikleriyle ve farkındalıklarıyla, mesleklerinin değişen ortamına uyum sağlayabilmektedirler. Kişisel öğretim yöntemleri üzerine düşünüp, öğrencilerine stratejik bir şekilde öğretmeyi başarabilmektedirler Gibb, 2014).

Terry ve Lonto'ya göre (2021), tarih öğretmeninin sahip olduğu duygusal zeka, onun yaratıcılığını artırmaktadır. Çünkü duygusal zeka kişiye kendini kontrol etme ve motive etme becerisi vermektedir. Aynı zamanda yüksek azim ve şevk duygusal zeka ile gelmektedir. Yüksek duygusal zekaya sahip kişiler, başkalarıyla etkili iletişim kurmayı daha kolay başarabilmektedir. Tarih öğretmenleri için duygusal zeka, sınıfta daha keyifli öğrenme ortamları oluşturmak için harekete geçirici bir faktör olabilmektedir. İş ortamlarında karşılaştıkları sorunlara karşı ilgili ve daha duyarlı olmaları da mümkündür.

Çalışmalar, öğretmenlerin öğrencilerle ilgili olumlu beklentilerinin, öğrenci başarısını artırdığını ortaya koymaktadır. Tarih öğretmenlerinin, öğrencinin başarılı olup olamayacağına dair önyargılı fikirlerle hareket etmeleri, öğrenciyi olumsuz etkileme riski taşımaktadır. Öğretmenlerin, beklentilerini düşük tutması, öğrencilerden daha yüksek standartlar beklemelerini engelleyen, olumsuz bir ortam oluşmasına yol açacaktır. Öğrencilerinin başaramayacağına inanan tarih öğretmenleri, öğrencilere daha basit

sorular yöneltirler, onları daha az zorlamaya çalışırlar ve sonuçta daha düşük performansla karşılaşırlar Gibb, 2014).

Bilinçli bir tarih öğretmeni, öğrencilerin özgüvenini artırmayı önemsemelidir. İnsani ve ahlaki değerlere bağlı bireyler yetiştirmeyi görev olarak görmelidir. Geçmişten günümüze tarihin konusu içinde yer alan motive edici örnekleri kullanarak, öğrencilere sevgi, saygı, barış, kardeşlik, adalet gibi evrensel değerleri aktarmalıdır. Bauddh'a (2022) göre, bir tarih öğretmeni, eğitici, rehber, deniz feneri, meşale taşıyıcı, mum ve daha fazlasıdır. Dolayısıyla öğrencileri için ilham kaynağı olabilir. Öğrencilerin toplumlar hakkında tarafsız ve adil bir görüş geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla tarihi, bilimsel ve akıcı bir yöntemle aktarabilir. Milliyetçilik, vatanseverlik gibi duyguları, asil ve mütevazı bir şekilde uyandırabilir. Fakat öğretmenlerin, tarih bilincini ve değerleri aktarması için, kendilerinin de net olması gereklidir. Çünkü kafası karışık ve yaptığı işe inancı olmayan bir tarih öğretmeninin, öğrencilere milli, manevi ve evrensel değerleri aşılaması pek mümkün değildir.

Etkili bir tarih öğretmeninin, alanındaki gelişmeleri takip ederek sürekli kendisi geliştirmesi gereklidir. Alanında edindiği yeni bilgileri sınıf ortamına başarıyla taşıması da önemlidir (Köse, 2017). Mesleki ilgisini canlı tutabilmesi için kendini ders kitaplarıyla sınırlı tutmamalı, alanı ile ilgili gazete, biyografi ve günlük gibi

kaynaklardan yararlanmaya özen göstermelidir. Seyahatler ve okumalar aracılığıyla alanındaki son gelişmeleri takip edebilmelidir. Aynı zamanda farklı branşlardan öğretmenlerle işbirliği içinde olmaya özen göstermelidir. Tarih öğretmeninin hayat boyu öğrenen olarak kalması önemlidir. Meslektaşlarıyla çeşitli konferanslarda bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunması, kendisine akademik anlamda açılımlar sağlayacaktır (Olutayo, 2015). Kendini sürekli geliştiren tarih öğretmeninin, alanındaki gelişmeleri öğretim sürecine yansıtması da zor olmayacaktır.

Sonuç

Öğretmenlik, insanların hayatına derinden dokunması ve onların hayatında kalıcı izler bırakması bakımından, çok önemli bir meslektir. Bu mesleğin, doğru yöntem ve yaklaşımlarla yapılması, toplumdaki bireylerin özgüvenle yetişmesini ve hayattaki amaçları konusunda sağlıklı kararlar vermesini sağlamaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin niteliği ve etkili öğretimdeki yerleri çok sayıda araştırmaya konu olmuştur.

İnsanların geçmiş yaşantıları ve çağın yaklaşımları üzerinden, öğrencilere bilgi, beceri ve değer kazandırmayı amaçlayan tarih öğretimi alanında da etkili öğretmenlik, önemini ve güncelliğini koruyan araştırma konularından biridir.

Literatürde, etkili tarih öğretmenin özellikleri, çok boyutlu olarak ele alınmaktadır. Kendi alanı ile bilgi düzeyi, alanını uygun

yöntem ve teknikler kullanarak öğretme becerisi, öğrenci ile olan güçlü iletişimi, kendini geliştirmeye yönelik çabası, sahip olduğu değerler, yaptığı işe karşı inanç ve sevgisi gibi pekçok boyut, tarih öğretmeninin etkililiğini belirlemekte ve etkili tarih öğretimine de katkı sağlamaktadır.

Etkili bir tarih öğretimi öncelikle, kendi alanının bilgisine hakim olmalıdır. Çünkü, bir öğretmenin bilmediği bir şeyi öğretmesi mümkün değildir. Aynı şekilde, öğretmenlik mesleği ile ilgili mevzuat bilgisine sahip olmayan öğretmenlerin, yasal anlamda sınırlarını ya da haklarını bilmesi de beklenemez. Bundan dolayı etkili öğretmenlikte alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi öğretmenlik yeterliğinde ilk sırada yer almaktadır.

Öğretme konusunda, alan bilgisi öncelikli sırada yer alsa bile, etkili öğretmenlik bağlamında, alan becerisi daha önemli görünmektedir. Literatüre göre, tarih öğretmenlerinin kullandığı yöntem ve teknikler, öğrenci başarısını ve dersin verimliliğini etkilemektedir. Aktif öğretim yöntem ve teknikleri kullanan tarih öğretmenleri, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmesine çok önemli katkılar sağlamaktadırlar. Tarih dersinde kazanılan donanım ve beceriler, öğrencileri hayata daha iyi hazırlamaktadır. Dolayısıyla, tarih öğretmenlerinin derslerinde kullandığı yöntem ve teknikler hakkında bilinçli davranması oldukça önemlidir. Bununla birlikte, uygun öğrenme ortamları oluşturarak öğretim sürecini

verimli bir şekilde yürütmek, süreç sonucunda ölçme değerlendirmeyi çeşitlendirmek, etkili tarih öğretmeninin özellikleri arasında yer almaktadır.

Tarih öğretmenlerinin etkililiğini artıran özellikler arasında, kendilerini geliştirmeye ve iletişime açık olmaları, milli, manevi ve evrensel değerlere hassasiyetle yaklaşmaları, öğrenciye olumlu yaklaşım içinde bulunmaları gibi tutum ve yaklaşımlar da bulunmaktadır. Özellikle öğrencilere sevgiyle ve ilgiyle yaklaşmak, öğretmenin, öğrenciler üzerinde etkisini ve saygınlığını artırmaktadır.

Sonuç olarak, tarih öğretmenlerinin daha nitelikli hale gelmesi, kendilerini sürekli geliştiren olmalarıyla da ilgilidir. Eğitim ve tarih alanındaki gelişmeleri takip ederek, kendi öğretim süreçlerine uygun hale getirmeleri gereklidir. Milli Eğitim Bakanlığının, çeşitli kurs ve atölyelerle öğretmenlerin gelişimini desteklemesi de tarih öğretmenlerinin niteliğini artırma konusunda elzemdir.

Kaynaklar

Akyüz, Y. (1989**).** *Türk Eğitim Tarihi***,** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Altun, A. (2010). Tarih öğretiminde mizah ve karikatür. M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?* içinde (s.272-284). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi

Bauddh, H. (2022). Role of history teacher in nurturing human values. *Vidya - A Journal of Gujarat University,* 1(1), 30–33. https://doi.org/10.47413/vidya.v1i1.51

Berliner, D. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality, *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205-213.

Blanton, L. P., Sindelar, P. T. & Correa, I. V. (2006). Models and measures of beginning teacher quality, *The Journal of Special Education*, 40 (2), 115–127.

Cüceloğlu, D. & Erdoğan, İ. (2013). *Öğretmen Olmak Bir Can'a Dokunmak*, İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları

Çulha B. (2010). İyi bir tarih öğretmeninin nitelikleri (öğretmen tipolojileri), M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?* içinde (s.290-296). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih Öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri*, Millî Eğitim,* 184(Güz).

Elban, M. (2017). University students' views on the education and teaching of civilization history: Bayburt university education faculty sample, *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 125-136.

Engin, A. O., Özen, Ş. & Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(Bahar), 125-156.

Formwalt, L. W. (2002). Seven Rules for Effective History Teaching or Bringing Life to the History Class, *OAH Magazine of History*, Sayı: 17, October 2002, Organization of American Historians, http://www.oah.org/pubs/magazine/ww1/formwalt.html adresinden erişilmiştir.

Gibb, M. F. (2021). Achieving results in history and the role of the teacher: A learner's perspective. *Yesterday Today &Journal for History Education in South Africa and Abroad 12, 105-116.* 15.11.2024 tarihinde https://upjournals.up.ac.za/index.php/yesterday_and_today/article/view/2268 adresinden erişilmiştir.

John, PD. (1991). The professional craft knowledge of the history teacher. *Teaching History*, 64, 6 - 12.

Kale, Y. (2010). Tarih öğretiminde müzeler ve tarihi mekânlar, M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?* İçinde (s.195-199). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi

Kitson, A., Husbands & C., Steward, S (2011). *Teaching And Learning History 11–18 Understandıng The Past,* UK: Open University Press.

Köse, M. (2017). The role of high school history teachers on university students' attitudes toward history classes. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 17, 1291–1316. http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.4.0297

Köse, M. (2022). Factors that reduce motivation to learn history according to high school students and solution suggestions, *International Journal of Eurasian Education and Culture , 7(19), 2296-2356.*

Kosgei, A., Mise, J. K., Odera, O. & Ayugi, M. E. (2013). Influence of teacher characteristics on students' academic achievement among secondary schools, *Journal of Education and Practice*, ISSN 2222-1735, Volume. 4, No.3, 2013.

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmen Yeterlilikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Mugoya, P., Muleke, P. & Mwangu, A. (2022). Impact of teachers' qualification on secondary school history teaching and learning in Kajara County, South Western Uganda. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(3), 77-90. DOI :10.24018/ejedu.2022.3.3.306

Olutayo, A., A. (2015). Towards effective teaching and learning of history in Nigerian secondary school. *International Journal of Recent Research in Social Sciences and Humanities*, 2(2), 137-142.

Öztaş, S. (2010). Tarih derslerinde filmlerin kullanılması. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?* İçinde (s.297-301). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi .

Scrivner, C. M. (2009) *The Relationship Between Student Achievement and Teacher Attitude: A Correlational Study*, Doctoral Dissertation, Northcentral University Graduate Faculty of the School of Education. 17.10.2024 tarihinde http://pqdtopen.proquest.com/doc/305175883.html?FMT=ABS&pubnum=3351416 adresinden erişilmiştir.

Sönmez, V. (2001) *Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. https://doi.org/10.2307/1175860

Stronge, J. H. (2007). *Qualities of Effective Teachers*, USA: Association for Supervision and Curriculum Development

Stronge, J. H. (2018). *Qualities of Effective Teachers*. 05.11.2024 tarihinde http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/books/QualitiesOfEffectiveTeachers3rdEd_Stronge_0318.pdf. adresinden erişilmiştir.

Şişman. M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*, Ankara: Pegem Yayıncılık

Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğininalgılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 235–250.

Tatar, M. (2004) Etkili öğretmen, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* I (11).

Terry, H., & Lonto, A. L. (2021). Emotional intelligence and creativity of history teacher. *Proceedings of the International Joined Conference on Social Science*. 603(1), 353–356. 18. 10.2024tarihinde https://www.atlantis-press.com/proceedings/icss-

21/125965119%0Ahttps://www.atlantis-press.com/article/125965119.pdf adresinden erişilmiştir.

Uluğ, M., Özden, M. S. & Eryılmaz, A., (2011). The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance, *Procedia- Social and Behavioral Sciences,* 30 (2011) 738-742.

Walker, J. R. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers' opinions. *Educational Horizons*,87, 61-68.

Yıldırım, O. & Köse, M. (2023). Historical development of pedagogical formation education and a model proposal . *Turkish Journal of Teacher Education,* 12(1), 1-25.

Yıldırım, İ. ve Vural, Ö. F. (2014). "Türkiyede öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu", *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90.

Yüksel, S. (2011). *Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri Ve Öğretmen Yetiştirme,* Pegem Akademi: Ankara.

BÖLÜM XII

Dijital Çağda Etkili Öğretmen ve Özellikleri

Zeynep EREN[1]

Giriş

Günümüzde öğretmenlerin kendi sınıf içi stratejilerini ve öğretme yaklaşımlarını oluştururken karşı karşıya kaldıkları ve çağa özgü olan bu dönüşümün ve değişimin farkında olmaları bir zorunluluktur. Artık eğitimcilerin, öğrencileri, sürekli değişen teknolojik dünyada yaşamak için kendilerine yardımcı olacak özellikleri ve becerileri kazandıracak yönde öğretim stratejileri kullanmaları gerektiği açıktır. Eğitimin amaçlarının sınıfta, öğretmen-öğrenci-diğer öğrenenler ilişkisi içinde gerçekleştiği düşünülürse, tüm bu etkenleri göz ardı eden bir eğitim-öğretimin bu çağın insanını eğitmekte yetersiz kalacağı açıktır. Sınıf, eğitimin mutfağı, asıl işin yapıldığı yer, eğitim sisteminin en stratejik parçası olarak özel bir öneme sahiptir. Öğretmenler, sürekli öğretim-öğrenim ilişkisi içerecek etkili, düzenli, cazip bir sınıf ortamı yaratmalıdır. Bu ortamın oluşumu ise sınıf yönetimi alanına

[1] Doç. Dr.., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sinop/Türkiye , Orcid: 0000-0001-9748-6972 ,zugurlu@sinop.edu.tr

girmektedir. İyi yönetilen bir sınıf rastgele ortaya çıkmaz. Zaman ve gayret gerektirir. Bunun için de bu süreçte en stratejik öğe öğretmendir (Finger & Bamford, 2010).

Öğretmen, eğitim-öğretimi sürdürebilmek ve pozitif bir öğrenme iklimi yaratmak durumundadır. Coetzee, Niekerk & Wydeman (2008), öğretmenin sınıfta yürüttüğü tüm faaliyetlerin yönetim süreçleri açısından planlama, örgütleme, yöneltme ve liderlik ve kontrol süreçleri ile açıklanmasının bu faaliyetleri sistematik olarak incelemeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Sınıf yönetimine bu bakış açısıyla ya da başka bir ifade ile yönetim paradigması ile bakmak, onun sınıfta yürüttüğü tüm görevlerin yönetsel perspektif içindeki karar verme, sorun çözme, planlama, örgütleme, değerlendirme, çatışmaları çözme gibi eylemleri sınıfta yürüttüğünü de görmemizi sağlayacaktır (Erdoğan, 2008). Eğitimci için yönetim süreçleri, etkili öğretim ve öğrenim için bir ortam yaratma anlamına gelmektedir. Etkili öğretmeyi mümkün kılmak için düzenli ve organize bir sınıf durumu yaratılmalıdır (Pretorius ve Lemmer, 1998, s. 56).

Öğretmenlerin, sınıf içi tüm uygulamalarında, öğrenme ve öğretme ile ilgili yeni oluşumları ve hassasiyetleri dikkate alan bir yaklaşım izlemeleri, öncelikle değişime ve yeni beklentilere ilişkin farkındalıklarının artırılması, kendilerini bu yeniliklere hem kişisel olarak hem de mesleki açıdan hazırlayarak öğrenme ve öğretme süreçlerinde bu yeni yetkinlikleri kullanabilmeleri ayrı bir önem taşımaktadır. John Dewey'in dediği gibi *"bugünün çocuklarını dünün yöntemleri ile eğitirsek, yarınlarından çalarız".*

Öğrenmenin Doğasındaki Değişim

Küreselleşme ve teknolojideki hızlı değişimin toplumları ve insan yaşamını dönüştürücü etkisi 21. yüzyılda eğitimde de önemli değişiklikler getirmiştir. Bilimsel gelişme ve ilerlemeler sonucunda, bilgi aktarımına dayalı eğitim anlayışı sona ermiştir. Günümüzde bilgiyi odak noktası yapan eğitim anlayışı yerini bilgilerin nasıl üretileceği eğitim anlayışına bırakmıştır. Bunun gerçekleşmesinde

öğrenci yapısındaki ve toplumdaki değişmenin de rol oynadığını eklemek gerekmektedir (Kaufman & Zahn, 1993, s. 2).

Geçmiş yüzyıllardaki ile günümüz 21. Yüzyıl öğretimleri arasındaki belirgin farklılıklar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, öğrenme ve öğretme süreçlerinin çok büyük bir dönüşüme uğradığı görülebilir (Jolls & Thoman, 2008, s. 13-14, Tablo 1).

Tablo 1: 19.-20. Yüzyılda ve 21. Yüzyılda Öğretim Arasındaki Farklılıklar

19. ve 20. Yüzyılda Öğretim	**21. Yüzyılda Öğretim**
Bilgiye ve habere özellikle basılmış materyaller yoluyla sınırlı ulaşım,	Bilgi ve habere artan bir şekilde internet yoluyla sınırsız ulaşım,
Gerçek hayatta kullanıp kullanılmayacağı önemli olmayan içerik bilgisine dayalı öğrenme,	İşlem becerisine dayalı ömür boyu devam eden öğrenme,
İçerik bilgisinde hâkim olmayı amaçlar (Örneğin, edebiyat, tarih, fen vb.),	Öğrenme becerisiyle (erişim-analiz-değerlendirme-yaratma) problem çözmeyi amaçlar.
Öğrencilerin bilgi ve gerçeklere öğretmenlerinin "beslemesiyle" ulaşması,	Öğretmenlerin keşfetmeye yönelik araştırma temelli yaklaşımlar kullanması,
Basılmış araçlar temelli bilgi analizi,	Çeşitli medya araçları temelli bilgi analizi,
Düşünceleri ifade etmek için kalem, kâğıt ve sözcükler kullanılması,	Düşünceleri ifade etmek için güçlü medya teknolojilerinin kullanılması,
Sınıfla sınırlı öğrenme ve sunuş,	Bütün dünyayı kapsayan öğrenme ve sunuş,
Ders kitaplarına ve tek kaynağa dayalı öğrenme,	Birçok kaynaktan görsel ve elektronik olarak gerçek zamanlı ve gerçek dünyadan öğrenme,
Bireysel temelde kavramsal öğrenme,	Gruba dayalı proje temelli öğrenme,
İçerik bilgisinin yaş temelli ve sıkı bir şekilde basamaklandırılarak verilmesi,	İçerik bilgisinin kişisel bazda esnek olarak verilmesi,
Sınav ve ödevlerde üst seviyede olma,	Çeşitli medya araçlarında üst seviyede olma,
Öğretmen merkezli eğitim ve öğretim,	Öğretmenin sınırlarını çizdiği ve rehber olduğu eğitim ve öğretim,
Öğretmenin değerlendirdiği ve notlandırdığı proje ve ödevler,	Öğrencinin ölçütlerini kendi belirlediği ve değerlendirdiği proje ve ödevler,
Devlet tarafından her alan için hazırlanan ders kitaplarıyla sorumluluk almadan çok az değişiklik yapılarak yapılan öğretim.	Devletin koyduğu standartlar etrafında sorumluluk alınarak yapılan öğretim.

Kaynak: Jolls & Thoman (2008, s. 13-14)

21. yüzyılın getirdikleri ile baş etmek için, tüm ülkelerin, insanlarını 21. yüzyıl taleplerini karşılayabilecek nitelikte yetiştirmeleri bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. 21 yüzyılda gerekli olduğu düşünülen becerileri üç ana grupta toplayan yaklaşıma göre, bunlar öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi-medya ve teknoloji becerileri ve yaşam ve meslek becerileri olarak sınıflandırılmıştır (Partnership for 21st Century Skills) (Tablo 2).

Tablo 2: 21. Yüzyıl Becerileri

Beceriler	**Alt Beceriler**
Öğrenme ve yenilenme becerileri	Yaratıcılık ve yenilenme Eleştirel düşünme ve yenilenme İletişim ve işbirliği
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	Bilgi okuryazarlığı Medya okuryazarlığı Bilgi-iletişim teknolojileri okuryazarlığı
Yaşam ve meslek becerileri	Esneklik ve uyum, Girişimcilik ve öz-yönelim Sosyal ve kültürlerarası beceriler Üretkenlik ve sorumluluk Liderlik ve sorumluluk

Kaynak: *Partnership for 21st Century Skills. www.21stcenturyskills.org*

Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerin, problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliği içinde çalışma, dijital okur-yazarlık gibi becerileri sınıftaki öğrenme süreçlerinde kazandırabilecek öğrenme stratejileri kullanmalarını gerektirmektedir (Cox, 2016).

Günümüzde öğretmenlerin kendi sınıf içi stratejilerini ve öğretme yaklaşımlarını oluştururken karşı karşıya kaldıkları ve çağa özgü olan bu dönüşümün ve değişimin farkında olmaları bir zorunluluktur. Artık eğitimcilerin, öğrencileri, sürekli değişen teknolojik dünyada yaşamak için kendilerine yardımcı olacak özellikleri ve becerileri kazandıracak yönde öğretim stratejileri kullanmaları gerektiği açıktır. 21. yüzyıla özgü öğrenme süreçleri de 21. yüzyıl becerilerini kazandırabilecek nitelikte olmalıdır.

Öğrenmenin içeriği kadar bağlamı da değişmiştir. Elbette ki sınıf içi öğrenme süreçlerinde insan doğasına özgü öğrenme süreçleri için oluşturulan kuramlardan yararlanılmaya devam edilecektir. Ancak öğrencilere kazandırılacak becerilerin farklılaşması, öğrenme süreçlerinde bağlamın değişmesine özgü olarak oluşturulan yeni teknik ve yöntemler ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin, problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliği içinde çalışma, dijital okur-yazarlık gibi becerileri sınıftaki öğrenme süreçlerinde kazandırabilecek öğrenme stratejilerini kullanabilmeleri için öncelikle kendi mesleki gelişimlerini de sürdürmeleri ve bu yeni değişikliklere ayak uydurmaları gerekmektedir (Cox, 2016). Öğretmenin ayak uydurması gereken bir diğer değişim de teknoloji kullanma ve teknolojiden yararlanma yeterlikleri olmuştur. Sadece eğitim anlayışı ve içerik olarak değil teknolojideki hızlı değişim ve eğitime yansımaları da eğitim ve öğretim süreçlerinde büyük farklılıklar oluşturmuştur.

Etkili Öğretmenlerin Özellikleri

Etkili öğretmenlerin hangi özelliklere sahip olduğuna ilişkin çok sayıda farklı görüşler bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin uğraş alanının insan olması, bu mesleği yerine getirenlerin bazı özel niteliklere sahip olmasını gerektirir. Bunun en önemli nedeni ise bir insan olarak öğrencinin karmaşık ve hassas bir yapıya sahip olmasından kaynaklanır.

Üzerinde çalışılan girdi olarak öğrenci, duygusal, sosyal, kültürel, fizyolojik, ekonomik, siyasi, hukuki yönleri olan ve sürekli olarak değişen özellikleri ile diğer mesleklerin girdilerinden farklılık gösterir (Varış, 1988). Öğretmenler, öğrencileri kendi davranışlarının sorumluluğunu almak için onları destekler ve işbirliğine davet edebilirler; öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlayarak sınıf kuralları ve ders işleyişine uymaları konusunda deneyimlerini kullanarak öğrencilerini etkileyebilirler; kendi davranışlarına ve öğrenci davranışlarına rehber olmak için yapılması alışkanlık haline gelmiş işleri, izlenecek yolları düzenler ve geliştirirler; öğretme aşamasında zamandan tasarruf etmek ve

zaman yönetimi becerilerine fazla gereksinim duymamak için birçok stratejiler geliştirirler. Örneğin, problemleri önlemek ve çeşitli etkinlikleri kolaylaştırmak için sınıf ortamını düzenlerler (Evertson & Weinstein, 2006; Emmer & Sabornie, 2015, s. 2). Bu nedenle öğretmenin sahip olduğu özellikler, eğitim sisteminin amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirmede, öğrencilere öğretim programının öngördüğü bilgi, beceri, alışkanlık, tutum ve davranışları etkili olarak kazandırmada büyük önem taşır.

İyi bir öğretmenin, alanını, konusunu ve dersin öğrencinin bütünsel gelişimi için gerekli yetenekleri, bilgi ve becerileri kazandıracak yönde kullandığı takdirde, öğrencinin davranışlarını uygun şekilde değiştirecek etkiyi yapması mümkün olacaktır. Bunun sağlanması ise konu aktarımından çok, davranış değişimini amaç edinen bir öğrenim-öğretim sürecinin gelişmesi ile mümkün olur (Varış, 1988). Nitekim bununla uyumlu biçimde öğretmen yetiştirme alanında hatırı sayılır araştırmacılardan biri olan Ausubel (1968) etkili öğretmenin bilişsel yetenekler, kişilik özelliği, öğretme stili ve disiplin olmak üzere dört grupta toplanan özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir (Kayıkçı, 2012, s. 219): *Bilişsel yetenekler*, zekâ, konu alanı bilgisi yanında öğretmenin gelişim, güdü, öğrenme vb. süreçlerle ilgili bilgisini; *kişilik özellikleri,* öğrenciye yakınlık gösterme, destekleme, değer verme, düzenli olma gibi özelliklerini; *öğretme stili,* öğretme esnasında kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerle ders sırasında derse katma, dönüt-düzeltme, soru sorma, vb. davranışları; *disiplin* ise, sınıfta kuralları uygulama ve öğrenci üzerindeki kontrolü gibi davranışları kapsamaktadır.

Öğretmenlik, esnek, pratik, karmaşık ve kapsamlı bir meslektir (Green, 1998, s. 213). Öğretmen olmak, hangi öğretim kademesinde yer alırsa alsın bir takım kendine özgü bilgi, beceri ve tutumları gerektirir. Öğretmenlerin temel yetkinliklerine dikkat etmek, tüm öğretmenlerin ve eğitimde çalışan diğer kişilerin okulu öğrenciler ve aileleri için olumlu bir deneyim haline getirmeye yardımcı olmasını sağlamaya yardımcı olur (Zeiger, 2016). Okulların etkililiğinin ve öğretim kalitesinin önemli bileşenlerinden

biri de öğretmen etkililiğidir. Etkili okul ve okul geliştirme araştırmaları, etkili okullarda başarının öğretmenin mesleği üzerindeki kontrolü, otonomisi, değişimi yönetebilmesi, mesleki gelişimi gibi birtakım faktörlerden de etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Zeiger'e (2016) göre, etkili öğretmenlerin sahip olmaları gereken özellikler, öğrencilerle etkileşim, öğrenme ortamı oluşturma, değerlendirme yetkinliği, öğrenci ihtiyaçlarını belirleyebilme, iyi iletişim kurabilme, çatışmaları yönetme ve iş birliği yeterliği, profesyonel bir görünüş ve mesleğe bağlılık başlıkları altında toplanabilir: *Öğrencilerle etkileşim:* Eğitimciler tüm öğrencilerle pozitif etkileşim kurabilmelidir. Bu, sınıftaki "zor" öğrenciler için de geçerlidir. Sınıf düzeyinin altındaki ya da davranış problemleri yaşayan öğrenciler dâhil olmak üzere öğretmen, tüm öğrencilerine saygı duymalı, onlara öğrenmek için eşit fırsatlar sağlamalı, kendilerini güvende hissetmeleri ve sınıfa katılabilmeleri için önyargılarını ve duygularını bir kenara bırakabilmelidir. *Öğrenme ortamı oluşturma:* Öğrenmeye elverişli, güvenli bir öğrenme ortamı yaratmak esastır. Eğitimciler, öğrenci performansı ve davranışları için yüksek beklentiler oluşturmalıdır. Bütün kurallar tutarlı ve adil bir şekilde uygulanmalıdır. Öğrenciler sınıfta zorbalığa maruz kalmaktan endişe duymamalı ve konuşurken rahat hissetmelidirler. *Değerlendirme yetkinliği:* Etkili öğretmenler, etkin değerlendirmeleri tasarlamalı veya seçmeli ve yönetmelidirler. Bir değerlendirme, öğretilen öğeyi ve öğrencilerin öğrendiklerini doğru bir şekilde ölçmelidir. Yetkin eğitimciler öğrencinin performansını izlemek için formal ve informal değerlendirme tekniklerini birleştirir, farklı teknikler kullanabilir. Ayrıca, öğrencileri değerlendirmek için teknoloji, portfolio ve diğer yaratıcı yöntemleri de kullanabilirler. *Öğrenci ihtiyaçlarını belirleyebilme:* Öğrencinin ihtiyaçlarını belirleyebilmek ve bunları ele alabilmek, bir eğitimcinin işinin önemli bir bileşenidir. Bu, talimatlara yardımcı olması için kısmen resmi ve gayri resmi değerlendirmeler kullanarak yapılır. Bununla birlikte, öğrencileri bir öğretim ötesinde tanımaya, ilgi alanlarını öğrenmeye, ruh halindeki değişiklikleri tanımaya ve

öğrencilerin zihinsel ve duygusal olarak öğrenmeye odaklandığından emin olmayı da içerir. *İyi iletişim ve çatışma çözme yeterliği:* Öğrencilerin eğitiminde ebeveynler ve diğer paydaşlarla etkili bir şekilde iletişim kurmak, bir eğitimcinin işinin önemli bileşenidir. Kaliteli bir öğretmen, öğrencilerin gelişimlerini düzenli olarak izler ve ortaya çıkabilecek endişeleri derhal giderir. Öğretmen ayrıca, zor anne-babalarla sakin tartışmalar yapmayı ve çocuğun en iyi çıkarlarını göz önünde bulunduran kararlar almanın yollarını ve yöntemlerini de bilir. *İş birliği becerisi:* Etkili öğretmenler, diğer öğretmenler ve okul personeli ile iş birliği yapabilmelidir. Öğretmenler birbirlerinden öğrenebilir ve iş birliği yoluyla daha fazla gelişebilir ve daha iyi öğretmenler haline gelebilirler. Ayrıca, okulun tüm öğrenciler için güvenli, etkili bir öğrenme ortamı haline getirilmesi ve okulun genel imajını ve orada yapılan eğitim-öğretimi iyileştirmek için iş birliği yapabilirler. *Profesyonel bir görünüş:* Eğitimci olmak, her zaman profesyonel bir görünüş sürdürülmesini gerektirir. Bu özellik, buna uygun giyinmeyi ve profesyonelce hareket etmeyi de içerir. Eğitimciler sıklıkla öğrencilerin rol modelleridir. Uygunsuz dil kullanma, öğretmenler ve öğrenciler hakkında dedikodu yapmak veya uygun olmayan şekilde giyinme gibi eylemler öğrencilerin bir eğitimciye olan saygısını kaybetmesine neden olabilir. *Mesleğe bağlılık:* Öğretmenlerin mesleğe bağlılığı sadece görevlerini uygun biçimde sürdürmeyi içermez. Mesleğe bağlılık aynı zamanda mesleki gelişimini sürdürmeyi de içerir. Zaman içerisinde öğretmenin alan bilgisi zayıflayabilir, yeni ortaya çıkan araştırmalar yeni öğrenme yöntem ve stratejileri ortaya çıkarabilir. Dolayısıyla öğretmenin mesleğindeki yenilik ve gelişmeleri izlemesi, bilgilerini yenilemesi, öğretme biçimlerini zaman zaman gözden geçirerek geliştirmesi gerekir. Etkili öğretmenler hem bireysel hem de çeşitli mesleki gelişim oturumlarına katılarak verdikleri eğitimin kalitesini yükseltmeye ve kendilerini yenilemeye devam ederler.

Dijital Çağda Öğretmenlik

Eğitimde teknolojinin giderek artan etkisi ve kullanımı dikkate alındığında, etkili öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanma becerilerine de sahip olmaları gerekmektedir. Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği *(International Society for Technology in Education, ISTE),* geleceğin öğretmenlerini hazırlamaya yönelik bir proje kapsamında, öğretmenlerin göstermesi beklenen eğitim teknolojileri kullanım yeterlikleri standartlarını belirlemiştir. ISTE, kâr amacı gütmeyen, K-12 ve öğretmen eğitiminde teknolojinin verimli kullanımını teşvik etmek için eğiticiler ve yöneticilere bazı standartlar sunan bir kuruluştur. Bu kuruluşun belirlediği NETS-T olarak adlandırılan öğretmen standartlarına göre (2008) öğretmenlerin dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama ve geliştirme, dijital çağda çalışma ve öğrenme konusunda model olma, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığını teşvik etme, mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma, dijital vatandaşlıkta model olma gibi yeterlik alanlarında belirtilen teknoloji becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Orhan, Kurt, Ozan, Som Vural & Türkan, 2014, 66-69).

Yeniliğe açık, meslektaşları ile sürekli iş birliği içerisinde olan, alan ve yöntem bilgisinin yanı sıra yasal, etik ve sosyal konulardan haberdar olan öğretmenler güncel teknolojilerin öğretim ortamlarına entegrasyonu sürecinde daha etkin rol almakta ve daha başarılı olmaktadırlar (Senemoğlu, 2009). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanım yeterliklerinin, verimli öğrenme süreçleri ve verimli teknoloji kullanımı üzerine etkisi ortaya çıkmaktadır (Orhan, Kurt, Ozan, Som Vural & Türkan, 2014, s. 66).

Etkili öğretmenlerin özelliklerinden yukarıda pek üzerinde durulmayan bir boyut da öğretmenin kendini yönetebilme becerisidir. Kruger ve Van Schalkwyk'a (1997, s.167) göre, eğitimciler kendilerini yönetebildikleri zaman dersliklerini yönetebilirler; çünkü burası tüm yönetimin başladığı yerdir. Kendini

yönetebilmek ya da Drucker'in (2014) deyimiyle kendi-kendini yönetebilmek, *"kendilerini, en büyük katkıyı sağlayacakları yere yerleştirmek; kendilerini geliştirmeyi öğrenmek"* anlamına gelmektedir. Ona göre, bilgi işçilerinin hemen hemen tümü, elli yıllık çalışma hayatında genç ve fikren canlı kalmayı öğrenmek durumunda kalacaklardır. Yapmakta olduklarını nasıl ve ne zaman değiştireceklerini, bunu nasıl ve ne zaman yapacaklarını öğrenmek zorunda kalacaklardır (Drucker, 2014, s.179). Buchel (1992, akt: Cangelossi, 2016) kendini yönetmeyi, *"bir yöneticinin kendi iş hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmak için yaptığı şeylerdeki başarı"* olarak tanımlamaktadır. Dikkat edilirse, her iki tanımda da sadece çalışma yaşamı dikkate alınmaktadır.

Coetzee ve arkadaşlarına (2008) göre yaşamın mükemmelliği için bütüncül bir yaklaşım gerekir. Bu hem özel hem de çalışma hayatının bütünlük içinde ve dengeli olmasını gerektirir; dengeli olması gereken yaşam alanları ise, mesleki boyut, mali boyut, sosyal boyut, kültürel boyut, yaratıcılık boyutu ve kişisel boyuttur. Kişinin tüm hayatı, aslında bir eğitimci olarak çalışmalara da nasıl yaklaştığı üzerinde etkilidir. Böylece bir öğretmen olarak kendi hayatını yönetme şekli, sınıfı yönetme şeklini de etkiler. Yazara göre öğretmenler kendilerini ve yaşamın tüm boyutlarını iyi yönetmelidir, çünkü bir eğitimci, öğrencilere bir şeyler öğretmenin yanı sıra onlara kendi hayatlarını nasıl yönetecekleri konusunda bir örnek oluşturmanın da sorumluluğunu taşır. Öğrencilere model teşkil eden öğretmen, kendi hayatlarını nasıl yönetecekleri konusunda öğrencilerine farkında olarak ve bazen farkında olmadan ipuçları verir. Buna göre, kendini ve sınıfını iyi yöneten öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmelerini de iyi yönetme eğiliminde olacaklardır. Kendini yönetmek, bir hayat ve iş vizyonuna sahip olmayı, kendi çalışma yaklaşımını, kendi çalışma hedeflerini, bir eğitimci olarak kendi gelişimini ve duygularını yönetmeyi kapsar (Coetzee, Niekerk & Wydeman, 2008, s. 154-155):

Bir hayat ve iş vizyonuna sahip olmak: Öğretmenlerin sınıflarında liderlik görevlerinin bir parçası da vizyon oluşturmaktır. Tüm eğitimcilerin topluma anlamlı bir katkıda bulunmaları gerekir.

Başka bir ifade ile eğitimciler görevleri gereği çalışma hayatları boyunca toplumun refahı ve geleceğine gerçek anlamda katkı sağlayacak meslek grubudur. Bu nedenle kendilerini meslek standartlarının en yüksek standartlarını yakalayacak biçimde geliştirmeleri, çevrelerine aktarmaları gerekir. İyi bir kendini yönetme (öz-yönetim) ve değerli bir vizyon, topluma anlamlı ve yüksek katkı sağlayacak bir kişisel ve iş yaşamını elde etmeyi kolaylaştırır.

Kendi çalışma yaklaşımını yönetmek: Kendi çalışma yaklaşımını yönetmek, bireyin kendi özellikleri, yapmak istedikleri, iş çevresi özellikleri ve beklentilerini gözden geçirerek kendisine uygun bir çalışma yaklaşımını benimsemesidir. Öğretmenlerin iş ortamında kendi çalışma yaklaşımlarını yönetebilmeleri, eğitimde genel olarak kendini yönetme eğilimini de güçlendirir.

Kendi çalışma hedeflerini yönetmek: Kendi çalışma hedeflerini yönetmek tüm iş ve meslek grupları için, işyerindeki başarıyla doğrudan ilişkili olduğu için önemlidir. Kişiye yön verir, yapılması gerekenleri yapmayı, önemli şeylere odaklanmaya yardımcı olur, çıktıların elde edilmesini sağlar ve işi kontrol etmeye ve değerlendirmeye yardımcı olur. İş hedeflerinin, iş için vizyonla doğrudan uyumlaştırılması önemlidir. Hedefler, vizyonu, doğru olarak tanımlanan ve ulaşılabilir belirli hedeflere indirgemelidir. Öğretmenler için her eğitim dönemi, hedeflere ulaşılabilecek bir zaman dilimi olarak düşünülebilir. İyi seçilmiş hedefler, öğretmenin kendi sınıfını yönetmeyi de kolaylaştırır.

Bir eğitimci olarak kendi gelişimini yönetmek: Bir eğitimci/öğretmen olarak yetenekleri ve becerileri geliştirmek, eğitim ve öğretimin kalitesini de artırır, öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin gelişmesini sağlar. Profesyonel gelişim, öğretmenin belirlediği vizyona ve hedeflere ulaşmayı kolaylaştırarak kendine olduğu kadar çevresine de anlamlı bir katkı sunmasını sağlar. Öğretmenlerin kendi gelişimlerini yönetmek için geliştirilmeye ihtiyaç duydukları alanları belirlemeleri, olası kaynakları tanımlamaları, bir eylem planı hazırlamaları, süreci gözlemleyerek

ilerlemelerini ölçmeleri ve ilerlemelerini okullarındaki yöneticileri ve meslektaşları ile zaman zaman gözden geçirmeleri ve üzerinde konuşmaları önerilir. Kendini geliştirmek öğretmenin aynı zamanda mesleğinin etik sorumluluğudur.

Duygularını yönetmek: Duyguları yönetmek, öğretmenlik gibi insanlarla birlikte yoğun çalışılması gereken mesleklerde çok daha önemlidir. Bu boyutta duygusal zekâ ve stres yönetimi yer alır. Öğretim etkinliği, insanlara yönelik bir çabadır. İnsanlarla iç içe çalışmayı gerektirir. Bu özelliği, kişinin mesleğinden doyum sağlamasını kolaylaştırdığı gibi, insanlarla birlikte çalışmanın zorluklarını da içinde barındırır. Öğretmenin duygusal zekâsının yüksek ve stres yönetimi becerilerini kazanmış olması ve iyi yönetebilmesi hem kendisi hem meslektaşları ve öğrencileri ile iyi ilişkiler geliştirebilmesini, stres yaratan faktörleri belirleyerek uygun biçimde yönetmesini sağlar. Duygusal zekâ, öğretmenin liderliği açısından da önemlidir.

Dijital Öğretmenlik Yetkinlik Çerçevesi Olarak Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli (TPACK)

Eğitimde teknolojinin giderek artan etkisi ve kullanımı dikkate alındığında, etkili öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanma becerilerine de sahip olmaları gerekmektedir. Bunun bilincinde olan ülkeler, okullardaki öğretim teknolojisi alt yapısını geliştirmek için büyük yatırımlar yapmaktadır (Angeli & Valanides, 2005). Okulların bilişim teknolojisi konusunda alt yapısının güçlendirilmesi tek başına yeterli değildir. Teknolojiyi kullanacak olan insan kaynağının bu teknolojik alt yapıyı etkin ve verimli bir biçimde kullanabilmesi, öğretim teknolojilerini kendi öğretim süreçlerine entegre edebilmesi için geliştirilmesi ve eğitilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içinde teknolojiyi kullanma yeterliklerinin geliştirilmesi, okulların teknoloji alt yapısının geliştirilmesi ve güçlendirilmesi ile birlikte sürdürülmesi gereken bir dizi eylemi gerektirmektedir.

Bununla birlikte, geleneksel teknoloji entegrasyonu eğitimi yaklaşımlarındaki temel problem, bu yaklaşımların, teknoloji ile

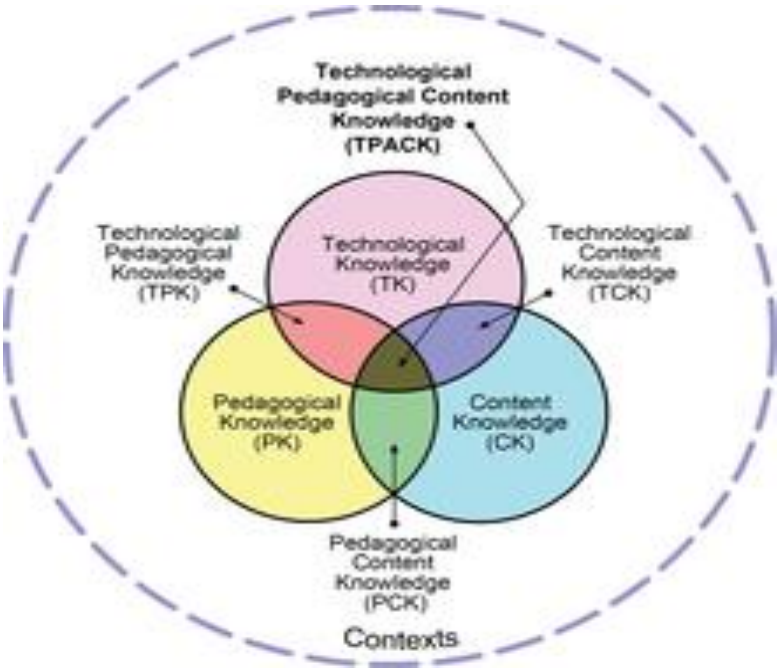
öğretme yerine teknolojiyi öğretmeye odaklanmaları, teknolojiyi pedagojik alan bilgisi (PAB) kavramından bağımsız olarak ele almaları, teknoloji entegrasyonu bilgisinin karmaşık yapısını öne çıkarmamaları ve bağlamdan bağımsız genel çözümlere odaklanmalarıdır (Mishra & Koehler, 2006, s.1018). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli (Technological Pedagogical Content Knowledge Model, TPACK) teknoloji, pedagoji ve alan arasındaki ilişkileri tanımlamada ve teknoloji bütünleşmesine ilişkin yürütülen çalışmalarda kullanılmaktadır (Çoklar, Kılıçer & Odabaşı, 2007, s. 53).

TPACK, Shulman (1986) tarafından alan yazına kazandırılan Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) üzerine teknoloji bilgisinin de eklenmesi ile kuramsallaştırılmıştır. Shulman (1986) tarafından alan yazına kazandırılan Pedagojik Alan Bilgisi'ne göre, tüm öğretmenlerin öğrettikleri konunun içeriğini derinlemesine anlaması gerekir (alan bilgisi), öğretmenlerin çocuk gelişimi, öğrenci motivasyon ilkeleri, değerlendirme kavramlarını vb. anlaması gerekmektedir (pedagojik bilgi). Bununla birlikte, bir öğretmenin kapasitesi ve pedagojik bilgisi kesiştiğinde hem alan bilgisi hem de pedagojik bilgisi birbirini etkiler. Shulman bu kesişimi Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) olarak adlandırmıştır. Örneğin, konular ve pedagojik unsurlar birbirini etkiler, bu da İngilizce, matematik, beden eğitimi ve müzik öğretmenlerinin öğrenciler için farklı öğrenme yollarını öğrenme sebebidir (Bauer, 2014; Güdek & Açıksöz, 2018, s. 372-373).

Dijital medyanın 21. yüzyılda eğitime girmesi, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini gelişmiş teknolojik olanaklarla yönlendirmek için ihtiyaç duyduğu bilginin ciddi şekilde yeniden değerlendirilmesini gerektirmiştir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPCK veya TPACK), teknolojik bilgi, pedagojik bilgi ve alan bilgisinin örtüşen bölgelerinin etkileşimini açıklar ve ayrıca dört ek bölge (teknolojik pedagojik bilgi, teknolojik alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi) oluşturur. Bu bilgi bölgeleri, TPCK/TPACK olarak etiketlenen yeniden biçimlendirilmiş öğretmen bilgisinin dinamik dengesini tanımlamak

için makro, mezo ve mikro düzeyleri içeren bağlamsal bir bilgi alanı içinde yer almaktadır (Niess, 2023).

TPACK alanları ve ilgili alt alanlar, uygun teknolojilerle etkili bir şekilde öğretimin karmaşık doğasını ele alır (Mishra & Koehler, 2006). Farklı alanlar ve alt alanlar ayrı beceri kavramları olarak keşfedilebilirken, alanlar ve alt alanlar sinerjik karşılıklılık içinde çalışacak şekilde kavramsallaştırılmıştır. Bu, bilginin tamamen ayrı olmadığı, her bir alanın kesişimselliğini göstermektedir (Şekil 1).



Şekil 1: Teknolojik, Pedagojik ve Alan Bilgisi çerçevesinin Bağlamı içerecek şekilde güncellenen görsel temsili

Kaynak: "Yayıncının izniyle yeniden üretilmiştir, © 2012 tpack.org" (tpack.org kullanım izinlidir) https://tpack.org/tpack-image/

Şekil 1'de görüldüğü gibi, TPACK modeli, her biri bir alt

alan içeren üç ana alandan oluşur. Alt alanların amacı, genel çerçeve için üç birincil bilgi çapası arasındaki kesişimleri anlayarak daha geniş alan kavramını açığa çıkarmaktır.

Ana ve alt alanlar şunlardır: (Mishra & Koehler; 2006; Niess, 2023):

- ✓ *Teknolojik Bilgi (Technological Knowledge) (TK):* TK, öğretmenlerin teknoloji araçlarını ve kaynaklarını ders içeriklerine ve öğretim uygulamalarına entegre etmeleri için gerekenleri ele alır. Öğretmenler için TK, yalnızca teknoloji hakkındaki bilgiyi değil, aynı zamanda öğretimi etkili bir şekilde planlamak için teknolojiyi kullanmak için gereken beceriler hakkındaki bilgiyi de ele alır.
- ✓ *Alan Bilgisi (Content Knowledge) (CK):* CK, bir öğretmenin belirli bir konu hakkındaki bilgisi ve bunun nasıl öğretildiği ve öğrenildiği hakkındaki kavramlar, teoriler, fikirler, örgütsel çerçeveler, kanıt ve ispat bilgisi ile bu tür bilgileri geliştirmeye yönelik yerleşik uygulamalar ve yaklaşımlar hakkında bilgilerini içerir.
- ✓ *Pedagojik Bilgi (Pedagogical Knowledge) (PK):* PK, öğretmenlerin belirli bir konuyu nasıl öğrettiği veya bir kavramın öğrencilerin çeşitli ilgi ve yeteneklerine nasıl uyarlanacağı gibi öğretimle ilgili belirli bilgileri ifade eder.

Şekil 1'de görüldüğü gibi bu alanların birbiriyle etkleşimiyle oluşan alanlar:

- ✓ *Teknolojik Alan Bilgisi (Technological Content Knowledge)* (TCK)
- ✓ *Pedagojik Alan Bilgisi* (Pedagogical Content Knowledge) (PCK)
- ✓ *Teknolojik Pedagojik Bilgi* (*Technological Pedagogical Knowledge)* (TPK) olarak sayılabilir.

2019 yılında Mishra (2019), dış çemberin adını *Bağlamsal*

Bilgi veya XK olarak değiştirerek teknoloji entegrasyonunun gerçekleştiği bağlamı vurgulamak için revize edilmiş bir TPACK diyagramı önermiştir. *Bağlam Bilgisi (XK),* öğretmenlerin genel öğretim ve öğrenme bağlamına göre uygulamayı nasıl bağlamlaştırdıklarını ifade eden şemsiye alandır.

Eğitimciler, alana yeni teknolojiler girdikçe yeni becerilere ihtiyaç duyduklarını keşfettiler. Sonuç olarak, teknoloji bilgisi öğretmen yeterliklerinin temel bir bileşeni haline gelmiştir. Dijital çağda öğretmen yeterlikleri yeniden biçimlenmiş ve geleneksel yetkinliklerden giderek uzaklaşmak zorunda kalmıştır. Dijital çağda öğretmen olmanın anlamı, giderek teknolojiyi daha etkin ve verimli kullanmanın ve öğrenme – öğretme süreçlerine entegre etmenin daha yeni ve yaratıcı yollarını üretmekle eş değer tutulmaya başlanmıştır. Mishra & Koehler'e (2006) göre, eğitimciler için, öğrencileri teknoloji aracılığıyla kolaylaştırılan gerçek dünya örnekleri kullanarak üst düzey etkinliklere dâhil eden etkili içerik öğretimi, 21. yüzyılda öğretim ve öğrenmenin temel taşıdır. Bu nedenle, eğitimciler yalnızca içeriği sunmak için kullandıkları öğretim tekniklerinde yeterli olmakla kalmamalı, aynı zamanda konuyu öğretmek için seçilen teknolojide de stratejik olmalıdır. Çünkü bu uzun vadeli öğrenme ve bilgi tutmada olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurabilir.

Sonuç

Dijital çağda öğretmen olmak, öncelikle değişimin doğasını anlamak ve değişime uyum sağlamakla mümkündür. Son yıllarda eğitim örgütlerinde dijital çağa uyum amaçlı düzenlemelere hız verilmiştir. Teknolojinin insan yaşamının tüm alalarında olduğu gibi okula ve eğitim öğretim faaliyetlerine entegrasyonu sadece alt yapı yatırımları ile mümkün değildir. Bu işin sadece bir yönüdür. Büyük bütçeler ayırılarak yapılan ancak insan kaynağının gelişimini ihmal eden uygulamaların başarı şansı yoktur. Başka bir ifadeyle, tüm bu teknolojinin eğitim öğretim süreçlerine entegrasyonu öğretmen beceri ve yetenekleri oranında fayda sağlayacaktır.

Öğretmenlerin dijital çağa uyum sağlaması ve eğitim öğretim

süreçlerinde teknolojiyi gerektiği gibi kullanabilmesi için bazı stratejiler kullanılabilir. Öncelikle öğretmen yetiştirme süreçlerinin yeniden gözden geçirilerek program içeriklerinin uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir. Halen görevde olan öğretmenlerin teknoloji yeterlikleri kadar teknolojiyi eğitim öğretim süreçlerinde nasıl kullanabileceklerine ilişkin becerilerinin artırılabileceği, uygulamaya dönük eğitim programları düzenlemek ve bu tür eğitim programlarını kademeli olarak değişik zaman dilimlerinde sürekli hale getirmek; iyi uygulamaların yayılabileceği etkileşimli platformlar oluşturmak; üniversitelerle eğitim kurumları arasında daha organik işbirliği bağlantıları oluşturmak kullanılabilecek diğer stratejiler olarak sayılabilir. Ancak geleneksel yaklaşımlarda olduğu gibi teknolojinin öğretimi ile sınırlı kalacak uygulamalar eğitim öğretim süreçlerine yansımadığı sürece beklenen faydayı sağlamayacaktır. Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlardaki akademik çalışmaların en azından öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımına ilişkin etkinlikleri üretme konusunda diğer düzeylerdeki eğitim kurumlarını destekleyici faaliyetleri yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

Angeli, C. & Valanides, N. (2005). Preservice elementary teachers as information and communication technology designers: an instructional systems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *Journal of Computer Assisted-Learning, 21* (4), 292–302.

Balcı, A. (2007). *Etkili okul: okul geliştirme*. (4. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. (2011) Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim,* 36, (162), 196-208.

Bauer, W. I. (2014). *Music learning today: Digital pedagogy for creating, performing, and responding to music*. New York: Oxford University Press.

Cangelosi, J. S. (2016) *Sınıf yönetimi stratejileri* (R. Hoş ve M. Toprak, Çev.Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Coetzee, S.A.; Van Niekerk, E.J. & Wydeman, J.L (2008) *An educator's guide to effetctive classroom management.* Hatfield, Pretoria: Van Schaik.

Cox, J. (2016) *5 Essential 21st century teaching strategies. Teach-Hub.* http://www.teachhub.com/5-essential-21st-century-teaching-strategies adresinden 10.11.2024 tarihinde erişildi.

Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi,* 13(1), 55-66.

Çoklar, Kılıçer & Odabaşı, (2007). Eğitimde teknoloji kullanımına eleştirel bir bakış: *Teknopedagoji. The preceedings of 7th international Educational Technology Conference,* Near East University, North Cyprus.

Drucker, P.F. (2014). *21. yüzyıl için yönetim tartışmaları* (4. Baskı) İstanbul: Epsilon.

Erdoğan, İ. (2008) *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Evertson, C.M. & Emmer, E.T. (2013) *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi.* (Ahmet Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Finger, J. & Bamford, B. (2010) *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu.* (Turgut Karaköse, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Fullinwider, R. (2001). Multicultural education and cosmopolitan citizenship. *International Journal of Educational Research,* 35, 331-343.

Green, J. (1998) Teacher professionalism, teacher development and school improvement. (R. Halsall, Ed.) *Teacher research and improvement. Philadelphia*: Open University Press.

Güdek, B. & Açıksöz, F. (2018). Teknolojijk pedagojik içerik bilgisi modeli çerçevesinde müzik öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Akademik Bakış Dergisi*, 65, 370-380.

Jolls, T. & Thoman, E. (2008). *21. yüzyıl okuryazarlığı: Medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler.* (Cevat. Elma, Alper Kesten, Çev.Ed.). Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Karaçay, T. (2004). 21. yüzyılda yenidünya düzeni ve eğitim (Bir utopia). *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu,* 25 Eylül 2004. Ankara,http://www.baskent.edu.tr/~tkaracay/etudio/agora/egitim/21yy.html#sdfootnote1sym adresinden 10.11.2024 tarihinde erişildi.

Kaufman, R. & Zahn, Z. (1993). *Quality management plus. The continuous improvement of education.* Convin Press, Inc.

Kayıkçı, K. (2012) Sınıf içi öğretim etkinliklerinin yönetimi. Ruhi Sarpkaya (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (213-254). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kılıççı, Y. (2000) *Okulda ruh sağlığı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kruger, A.G. & Van Schalkwyk, O.J. (1997). *Classroom management* (Revised edition). Pretoria: Van Schaik.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

Mishra, P. (2019). Considering contextual knowledge: The TPACK diagram gets an upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education. 35* (2): 76–78. doi:10.1080/21532974.2019.1588611.

Morin, E. (2010) *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi.* (Hüsnü Dilli, Çev.Ed.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 21.

Niess, M. (2023, September 20). Teachers' knowledge for the digital age. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 20 Dec. 2024, from

https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-364.

Orhan, D., Kurt, A. A., Ozan, Ş., Som Vural, S. & Türkan, F. (2014) A holistic view to national educational technology standards. *Karaelmas Journal of Educational Sciences,* 2, 65-79.

Özdemir, S., Yalın, H.İ. & Sezgin, F. (2010) *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Partnership for 21st Century Skills (2024) www.21stcenturyskills.org adresinden 10.10.2024 tarihinde erişildi.

Pretorius, F. & Lemmer, E.M. (1998) *South African education and training: Transition in a democratic era*. Johannesburg: Hodder & Stoughton.

Senemoğlu, N. (2009) *Gelişim, öğrenme, öğretim.* Ankara: H.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Tubin, D., & Edri, S. (2004). Teachers planning and implementing ICT-based practices. *Planning and Changing,* 35 (3-4), 181-191.

Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Zeiger, S. (2016) *List of core competencies for educators.* http://work.chron.com/list-core-competencies-educators-8916.html adresinden 20.10.2024 tarihinde erişildi.

BÖLÜM XIII

Eğitimde Kalite İçin Akreditasyon

Cebrail ÖZTÜRK[1]

Giriş

Yaşam standartlarındaki artışla birlikte daha yüksek kalite ve daha iyi yeterliliklere olan talep de artmıştır. Bu değişim, eğitim kurumlarını daha fazla öğrenci çekmek ve akranlarıyla rekabet etmek için standartlarını iyileştirmeye zorlamıştır. Akreditasyon, kurumların belirli standartları karşılayarak güvenilirliklerini belgelemelerine olanak tanıyan bir süreçtir. Kalite değerlendirme kriterlerini tanımlamayı, bu kriterlere dayalı değerlendirmeler yapmayı ve sertifikasyon aşamalarını tamamlamayı içerir. Son yıllarda özellikle yükseköğretim kurumları arasındaki artan rekabet, eğitimde kalite ve standardizasyona olan ihtiyacı daha da arttırmıştır. Bu bağlamda, eğitimdeki eksiklikleri gidermek ve net standartlar

[1] Prof. Dr., X Üniversitesi, X Fakültesi, X Bölümü, Şehir/Ülke, Orcid: XXXX-XXXX-XXXX-XXX (Orcid lütfen link değil 16 haneli rakamları yazınız.), xxxx@gmail.com

belirlemek tüm paydaşların katkılarını büyük önem taşımaktadır. Akreditasyon süreci, eğitimde kaliteyi iyileştirmede ve uluslararası ölçekte rekabet gücüne ulaşmada önemli bir role sahip olmasından dolayı eğitim kurumlarının akreditasyon sürecine dâhil olması kalitenin sağlanmasında önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de hayat standartlarının her geçen gün iyileşmesiyle beraber arz talep dengesi arasındaki farklılaşma yeni bir boyut kazanmıştır. Artan alım gücü ile beraber daha nitelikli ve daha üstün kaliteye duyulan talep de artmış durumdadır. Bu nedenlerden dolayı topluma gerekli hizmeti sunan üretici durumunda olan kurumlar rakiplerinden daha fazla kar sağlamak ve müşteri çekebilmek amacıyla belli standartların üzerine çıkmaları gerekmektedir. Mal veya hizmet üreten kurumlar, her ne kadar üretim faaliyetlerine devam etmek için doğal olarak tüketicilerinin denetiminden geçmiş olsalar bile; sistematik olarak bağımsız veya resmi bir yapı tarafından belli aralıklarla önceden belirlenmiş standartlara ulaşma ve bu standartları devam ettirmede denetleyici bir güce ihtiyaç duymaktadır. Artan rekabet ile beraber kalite ve standartlaşma kavramları önem kazanmış ve böylece akreditasyon ve belgelendirme faaliyetleri hız kazanmaya başlamıştır.

Değişimin ve gelişimin çok hızlı bir şekilde ilerlediği çağımızda, dünyada yaşanan uygulamalara ayak uydurma ihtiyacı hisseden kuruluşlar veya kurumlar, akranlarıyla rekabet edebilmek adına sürekli olarak inovasyon çalışmalarına başvurmak zorundadırlar. Ancak bir kuruluş veya kurum için gelişim ve değişimin çerçevesinin ne şekilde ve hangi kriterlere göre yapılacağı

önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Muhakkaktır ki her kuruluş rakiplerine göre daha fazla tercih edilmek ister. Bu amaçla kalitenin veya standartların ne şekilde olacağı ve kimler tarafından oluşturulacağı önemlidir. Örgütsel yapılanmaların en büyüğü olan devletlerin her biri, kendine has bir kültüre sahip olması, küresel anlamda bir standardın sağlanmasının önünde önemli bir engel olarak görülmektedir. Çünkü var olan her topluluğun kaliteye olan bakış ölçüsünde farklılıklar olabilmektedir.

Ülkemizde eğitim alanında özel okulların ve vakıf üniversitelerinin ortaya çıkması ve sayılarının artmasıyla beraber özel eğitim sektöründe bir rekabet ortamı ortaya çıkmıştır. Bu durum, eğitim kuruluşları arasında kendini geliştirme ve yenileme yarışını da beraberinde getirmiştir. Özel okul ve vakıf üniversitelerinin müşteri odaklı bir yapıda olmaları onları diğer resmi eğitim kurumlarından daha ileride bir kalite standardı üretme arayışına sevk etmektedir. Eğitim alanındaki eksikliklerin giderilmesi ve standart bir kalitenin yakalanması yönünde, yapılması gereken birtakım çalışmalar ve alınması gereken bazı önlemler vardır. Bu nedenle, gerek özel eğitim kurumları ve gerek resmi eğitim kurumları, eğitimde kaliteyi yakalama yolunda, eğitimin önemli bileşenleri olan öğretmenler, öğretim üyeleri, veliler, öğrenciler ve sivil toplum kuruluşlarına birtakım sorumluluklar düşmektedir (Aktan & Gencel, 2010). Eğitim alanındaki eksikliklerin giderilmesi ve kalitenin sağlanması için öncelikle gerçekçi yaklaşımlar ile standartların belirlenmesi gerekmektedir. Bu standartlar, eğitim-öğretimin sisteminde yer alan farklı türdeki okullar ve kademeler göz önüne alınarak belirlenecek bir kalite değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesi ile mümkün olabilir.

Kısaca akreditasyon, bir kurumun veya programın tanınmasını ve güvenilirliğini sağlayan bir sistemdir (Pinkham, 1955 s.66). Akreditasyon, bir programın veya kurumun belli standartlarda olduğunu belgeleyen bir sertifikasyon sürecidir. Akreditasyon isteğe bağlı bir işlemdir. Dışarıdan, herhangi bir otorite tarafından bu sürecin içinde olunması için bir baskı veya zorlama yapılmaz (Selden & Porter, 1977).

Akreditasyon sürecinin en önemli ve ilk aşaması değerlendirme ölçütleridir. İkinci aşama, bu ölçütler doğrultusunda gerekli değerlendirmeyi yapacak ve belgeleme kararını verecek kuruluştur. Son aşama ise belgeleme işleminin yürütüldüğü süreçlerdir (Reinert, 1949). Birçok gelişmiş ülke, kalite standartlarını belirlemesi ve bu standartları uygulaması sayesinde birçok alanda önemli gelişmeler sağladıkları görülmektedir. Eğitim düzeyi göstergelerinin gelişmişliğin yansıması konumuna geldiği günümüzde gelişmekte olan birçok ülke, ulusal ve uluslararası alanda rekabete edebilmek için eğitim sistemlerini modern standartlara sahip bir yapıya ulaştırma çabasındadır (Erişen 2001).

Akreditasyonun Tanımı

Akreditasyon kelimesi Fransızca bir kelime olup Latince kökenlidir. Fransızca "Accréditation" güvenilir veya inanılır olma halidir. Yine Fransızcada "Accréditer: Güvenilirliğin takip edilmesi, inanılır olduğunu kanıtlamak" anlamına gelmektedir (Doğan, 1999).

Akreditasyon, çeşitli kurumların ve programların ürettikleri kalitenin kamuya arz edilmesinin temel yoludur. Akredite olmuş bir kurum veya program, asgari düzeyde standartların karşıladığının bir işaretidir (Selden & Porter, 1977).

Akreditasyon: Bu bir kurum özel bir statünün kalitesinin olup olmadığını belirleyen bir değerlendirmedir. Belirli bir durum nitelendirme sürecidir. Akreditasyon, başka bir ifade ile lisans veya tescildir (Woodhouse, 1999).

Akreditasyon, kamu ve özel okullar tarafından eğitim performansını kriterlere uygun olarak değerlendirmek için kullanılan bir işlem anlamına gelir. Akreditasyon bir okul için her ne kadar kalite göstergesi olarak kullanılsa da, akreditasyon sürecinin temel amacı sürekli okul gelişimidir (Basso, 2003).

Akreditasyon, akredite edilen bir kurumu kabul edilebilir bir asgari düzeye çıkarma sürecidir. Çünkü önceden hazırlanmış standartlar akreditasyon sisteminin temelini oluşturur. (Kavak, 1999). Akreditasyon, önceden tespit edilmiş yeterlilikler ve standartların çerçevesinde bir programın, kurumun veya uygulamanın değerlendirilemeye alınması sürecidir (Aktan & Gencel, 2010). Bu süreçte bağımsız bir kurum veya kuruluş bir kurumu veya çalışma programını değerlendirir ve tanıtır. Yetkilendirilmiş bu kuruluşlar, eğitim programlarını kurum tarafından uygulanan standartlara uyacak şekilde sürdürülmesi konusunda eğitim kurumlarına hizmet sunarlar. Bu faaliyetler sayesinde standartların sürdürülmesi sağlanmış olunur (Selden & Porter, 1977). Yükseköğretim Kurulu'nun (1998) akreditasyon ile ilgili yaptığı tanım: Bir hizmeti veya malı üreten bir kuruluşun veya kurumun belirlenmiş olan standartlar çerçevesinde yeterliliğinin belirlenmesi sürecidir. Günümüzde mal ve hizmetlerde kaliteyi sağlamaya yönelik değerlendirmeleri, standartasyon ve belgelendirme işlemine akreditasyon adı verilmektedir (Şimşek & Yıldırım, 1998).

Akreditasyonda amaç ulusal ve uluslararası standartlara sahip bir program uygulamaktır. Böylelikle kamuoyunda kuruma karşı güven sağlanmış olur. Bir başka ifadeyle akreditasyon, kurumun veya programın belli dönemlerde kendini değerlendirmesi ve bağımsız bir akreditasyon otoritesi tarafından çeşitli dönemlerde değerlendirilmesine imkân veren, isteğe bağlı süreçtir. Buradaki amaç, kalitenin iyileştirilmesi, hesap verilebilirliğin arttırılmasıdır (Yiğit, 2017). Tunç'a göre (2008), Akreditasyon: Bir kurumda kabul görmüş standartlarla verilmekte olan hizmetin belgelenmesi sürecidir.

Akreditasyon, kalitenin değerlendirilmesini ve geliştirilmesini temel alan, resmi mercilerle ilgisi olmayan gönüllülük esasına göre yapılan bir süreçtir. Ancak bazı ülkelerde akreditasyon işlemlerinin devlet mekanizmalarının eliyle yapılıyor olması, Türkiye'de YÖK'ün de yaptığı gibi, sürecin gönüllülük esasının dışına çıkmasına sebep olmuştur (Doğan, 1999).

Akreditasyonun Önemi

Akreditasyon, birçok ülkede sunulan hizmet kalitesinin güvence altına alınması ve korunması için yürütülen bir süreçtir. Akreditasyon sürecinde meslek örgütleri, çalışanların standartlarını belirleyerek eğitim kurumlarının bu standartları karşılamasını değerlendirir. Akreditasyonun temelinde, akredite edilmiş eğitim kurumlardan mezun olan öğrencilerin akredite olmamış eğitim kurumlarından mezun olan öğrencilere göre daha nitelikli olması amaçlanmaktadır. Akredite edilmiş eğitim kurumundan mezun olan öğrencilerin daha kolay iş bulabilmesi akreditasyon faaliyetlerinin faydasına önemli bir örnektir (Peterson & Nisenholtz, 1991).

Akreditasyon, eğitim topluluğu tarafından benimsenen belli standartlar çerçevesinde özdenetim ve akran değerlendirmesi aracıdır. Akreditasyon süreci, eğitimin kalitesini, bütünlüğünü güçlendirmesi ve sürdürmesini amaçlamaktadır. Bu süreç, toplumun güvenini hak eder ve dış kontrolün kapsamını asgariye indirir (Middle States Commission on Higher Education, 2006). Kurum veya kuruluşlar sundukları hizmetin kalitesini artırmak için birtakım ölçütler ve yöntemler ortaya koyarlar. Özellikle eğitim kurumlarının yürüttükleri eğitim programının akredite etmesi demek müşterilerine tatmin edici bir eğitim sunması anlamına gelmektedir (Doğan, 2000).

Eğitim akreditasyonu, eğitim kurumlarının veya programlarının hizmet ve işlemlerinin, uygulanabilir standartları karşılayıp karşılanmadığını belirlemek için harici bir kurum tarafından değerlendirildiği bir tür kalite güvence sürecidir. Standartlar karşılanırsa akredite statü ajans tarafından verilir. Akreditasyon, mevcut kaynaklar ile kritik programların sağlanması arasındaki dengenin sağlanmasına yardımcı olmak için her zaman önemli bir unsur olmuştur (Selden & Porter, 1977).

Akreditasyon sisteminin temelinde kaliteye ulaşmak için önceden hazırlanmış standartlar seti vardır. Başka bir ifadeyle, kaliteyi sağlamak için yapılması gereken asgari çalışmalar nelerdir? Sorusunun cevabı aranır (Kavak, 1999).

Kaliteyi denetleme ve akreditasyon sadece standartları ortaya koyan niceliksel bir kriter değil, aynı zamanda kuruluşları teşvik eden niteliksel bir kriterdir. Kendi kurallarını oluşturma ve kendini değerlendirme eğitim kurumları için doğal olmalıdır. Bu bağlamda

akreditasyon sisteminin uygulamaya konulmasıyla beraber kurumların kalite düzeyinin artacağı söylenebilir (Colleen, 1999). Kurumlarda yapılacak akreditasyon faaliyetleri, dinamikleri işlevsel hale getirmede önemli yöntemdir. Çünkü Eğitim alanında yapılacak olan standartlaşma faaliyetleri, denetimi artıracağı gibi kaliteyi de beraberinde getirecektir. Akreditasyon ve kalite güvencesi faaliyeti üç ana seviyeye odaklanır (Geoffrey, 2000). Kurumsal, programlı ve bireysel çoğu üniversitede, bölgesel, eyalet ve disiplin temelli kuruluşlarda bitmeyen bireysel çalışma belgeleri ve saha ziyareti ekibi varmış gibi görünmektedir. Ancak bu akreditasyon grupları en azından, en son rehber notlarından ziyade eğitim etkinliğine odaklanmaktadır (Hesapçıoğlu, Bakioğlu & Baltacı, 2001).

Akreditasyon İle İlgili Temel Kavramlar

Kalite, bir mal veya hizmet ile ilgili özellikleri belirleme veya arzu edilen gereksinimleri karşılama derecesidir. Bir ülkede üretilen mal ve hizmetin kalitesi bir ülkenin kalkınmışlık düzeyinin göstergesidir (Bozkurt & Odaman, 1994). Günümüzde sanayide, kamu sektöründe, sivil hayatta ve hatta günlük hayatta kalite kavramı uygulanmaktadır. Kalite artık çağdaş bir toplum göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Sterling, 2000). Kalite sağlamak için kaliteyi getirecek sitemleri kurmak gerekmektedir. Kalite, iç veya dış incelemelerin değerlendirmesi, performansların ve standartların karşılaştırılmasına dayalı ortaya çıkan kararlardır (Erişen, 2001). Kalite, akreditasyon sürecinde ulaşılması arzu edilen nokta olarak değerlendirilebilir. Çünkü akreditasyondaki temel amaç, sürece dâhil edilen kurumun belli seviyede kaliteyi elde etmesidir. Kalite ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bunlar:

• Kalite, kurumlar açısından zorlukların üstesinden gelme ve amaca uygunluk derecesi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca kurumların varlığını sürdürebilmesi ve gelişebilmesinin önemli bir koşulu olarak değerlendirilmektedir (Sümer, 2003).

• Amerika Birleşik Devletleri Yükseköğretim Akreditasyon Kurumu kaliteyi; 'amaç için uygunluk' şeklinde tanımlamaktadır (CHEA, 2024).

• Kalite, işletmelerin veya kurumların müşterilerin memnuniyetini sağlama ve tüm birimlerin en iyi durumda olmasını sağlayan bir felsefe olarak tanımlamaktadır (Özden, 2002).

Standart, ortak anlayış veya otorite tarafından belirlenmiş ve izlenmesi istenilen bir model veya örnektir. Başka bir deyişle beli bir amacı gerçekleştirmek için gerekli ve nitelik düzeyidir (Brittingham, 1999).

Standartlar, akreditasyonun en önemli temelini oluşturur. Çünkü standartlar, oluşturulacak sistemin gereklerini ortaya koyarak gelişim için nelerin yapılması gerektiği konusunda gözlemcilere değerlendirme için rehberlik vazifesi görürler (YÖK, 1999). Değişim ve gelişimlere uyum sağlamak için standartların sürekli olarak güncellenmesi gerekmektedir (Basinger, 2000 s. 12). Akreditasyon sonuç temeline dayanan sistemlerden oluşturulmaktadır. Akreditasyon, ürünün standarda uygun olmasını ve gereklilikleri karşılamasını gerektirir. Bu bağlamda akredite bir kuruluş tarafından belirlenen standartlara uygun olarak üretilen ürünler kaliteli sayılabilir (Geoffrey, 2000). Standart ve kalite birbirine yakın anlama gelen iki kavramdır. Standart kavramı, belirli bir hedefe ulaşmak için gerekli ve yeterli uzmanlık düzeyi olarak

tanımlanırken, kalite kavramı ise “bir ürün veya hizmeti, belirtilen şartları karşılama anlamında etkileyen özelliklerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Geoffrey, 2000; Günçer, Brittingham & Sands, 1999).

Denetim, bir faaliyet veya olayın önceden belirlenmiş kriterlere ne ölçüde uygun olduğunu araştırmak için kanıtların objektif olarak toplandığı, değerlendirildiği ve sonuçların raporlandığı sistematik bir süreçtir. Denetim veya Gözden Geçirme: Bu kuruluşların neyle ilgili olduğunu iddia ettiği bir kontrol sürecidir. Denetim, bir kurumun faaliyetlerinin önceden belirlenen kurallara ve amaçlara uygun olup olmadığını belirlenmesi için incelenmesidir. Denetim süreci sonucunda elde edilen bulgular raporlaştırılır (Woodhouse, 1999, s. 30). Demirkan (1977, s. 3)’a göre denetim, bir işin başlangıcından itibaren, uygulama sırasında ve uygulamanın sonunda veya belirli bir süre sonra yasal, bilimsel ve fikri düzenlemelere uygunluğunun kontrol edilmesi işlemidir.

Değerlendirme, Bir gözlem veya denetleme sonucunda önceden belirlenmiş standartlara uygunluğu üzerine yapılan çalışma sonucunda varılan yargıya denir. Aynı şekil ve boyutta olan olayların birtakım ölçünlere göre önemini belirtilmesidir (Ann, 2002 s. 3). Her türlü eğitim öğretim hedeflerinin gerçekleşme oranını farklı yollarla ölçme ve elde edilen sonuçlar üzerine değer biçme olarak tanımlanabilir. Buna öğrencilerin, personelin ve kurumların işleyişiyle ilgili bilgilerin toplanması ve bir hükme varılması denilebilir (Astin, 1991). Değerlendirmenin temel amacı, yalnızca öğretme ve öğrenme açısından bir kurumun etkinliğini incelemek ve artırmaktır. Aynı zamanda bir bütün olarak kurumun etkinliğini de araştırmaktır (YÖK, 1998).

Toplam kalite yönetimi (TKY), bir kuruluşun tüm süreçlerinin kaliteyi iyileştirecek şekilde geliştirilmesi, tüm çalışanların katılımı, planlı, sistematik ve sürekli gelişim ve iyileştirme yoluyla müşteri memnuniyetinin sağlanması olarak özetlenebilir (Tunç, 2008). Başka bir ifadeyle TKY, müşteri memnuniyetini artırmak, müşteri bağlılığını oluşturmak ve işletme içinde elde edilen sonuçları sürekli iyileştirmek için şirket genelindeki tüm dinamiklerin ve ürün ve hizmetlerin geliştirilmesine dayanan Müşteri beklentilerini ön planda tutan modern bir yönetim modelidir (Bozkurt & Odaman, 1994). Şişman'a göre (1997) Toplam kalite yönetimi, mal veya hizmetlerin önceden belirlenmiş hedeflere ve standartlara uygun, sağlam yönetim yöntemlerine göre üretilmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Özellikle 1990'lı yıllarda önem kazanan yeni bir yönetim yöntemi olarak kabul edilen TKY, birçok farklı endüstride uygulanmaya başlamıştır. Başlangıçta sanayi sektöründe, giderek kamu kuruluşlarına, özel sektöre, sağlık birimlerine, insan kaynaklarına ve eğitime kadar yayılmış, hatta bir yaşam biçimi haline gelmiştir (Kavrakoğlu, 1996).

Akreditasyon Sürecinin Özellikleri

Akreditasyon süreci altı temel özellikten oluşmaktadır. Bunlar şu şekildedir (Wittmer & Loesch, 1986):

1. Akreditasyon Talebe Bağlı Bir İşlemdir: Akreditasyon işlemi resmi makamlarca veya yasalarca zorunluluk altına alınmış bir uygulama değildir. Ancak Akredite edilen programların daha yüksek standartları karşıladığı varsayımından hareketle, bir hizmet veya üründen yararlanmak isteyenlerin ilk tercihi akredite edilen kuruluşlardır.

2. Akreditasyon Belli Standartlara Dayanır: Akredite edilmiş olan kurum önceden belli komisyonların ve pilot uygulamaların değerlendirmelerinden geçmiş standartlar çerçevesinde denetim sürecinden geçer ve değerlendirilir. Standartlar ne kadar ayrıntılı belirtilirse, akreditasyon güvenilirliği de o kadar yüksek olur. Ancak, standartların kurumda uygulanması, standartların uygunluğu ve kalitesinden daha önemlidir. Çünkü Standartlar uygulanmazsa akreditasyon sadece bir standartlar listesinden başka bir anlam ifade etmez

3. Akreditasyonun Belli Bir Maliyeti Vardır: Akreditasyon uzun soluklu ve zaman gerektiren bir süreçten oluşmaktadır. ABD'de akreditasyon kuruluşları genellikle özel kuruluşlardan oluştuğu için akreditasyon işlemi ücret karşılığı yapılır. Ancak ülkemizde akreditasyon kuruluşları kamu sektöründe çalışanlarından oluştuğu için, (Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu vb.) kısa vadede önemli bir mali getirisi görünmemektedir.

4. Akreditasyon Öz-Değerlendirme Gerektirir: akredite olmak isteyen kurumlar akreditasyon sürecinden önce mevcut durumunu değerlendirmesi önemli bir ön koşuldur.

5. Akreditasyonun Coğrafi Bir Sınırı Vardır: Yapılan anlaşmalar ve karşılıklı kabul sözleşmeleriyle yapılan akreditasyonun geçerliliği anlaşma yapılan akreditasyon kuruluşların kabul alanlarında geçerli olabilmektedir.

6. Akreditasyon Karşılıklı Bir İşlem Değildir: Akredite edilmiş bir program ve ya hizmet her yerde geçerlilik kazanmış anlamını gelmemektedir.

Akreditasyon Türleri

Akreditasyon türleri şu şekilde özetlenebilir (YÖKAK, 2023):

1. Resmi yâda özel akreditasyon: Akreditasyonda program standartlarının oluşturulması, program onayı ve akreditasyona ilişkin belgeler devlete bağlı resmî bir kurum ya da devlet otoritesinin gözetiminde olan özel teşebbüslerce oluşturulan akreditasyon kuruluşları tarafından da yapılabilir.

2. Kurumsal ya da program akreditasyonu: Program akreditasyonunun amacı, bir programın akreditasyon için gerekli standartları karşılamak için gerekli kaliteye sahip olup olmadığını belirlemektir. Program akreditasyonunda bir programı değerlendirirken dikkate alınması gereken konular şu şekilde sıralanmıştır: programın amacı ve hedefleri, program içeriği ve modeli, idari yapısı, fiziksel altyapı ve çalışan nitelikleri. Kurumsal akreditasyon organizasyonun tamamını değerlendirir. Kurumsal akreditasyonun temel amacı kurum faaliyetlerinin güvenilir bir kuruluş tarafından yürütülmesinin garanti etmesidir.

Akreditasyonun Tarihsel Gelişimi

Dünyada ilk akreditasyon faaliyeti Amerika Birleşik Devletleri'nde 19. yüzyılın sonlarında New York eyaletinde üniversite yönetim kurlunun, liseleri denetlemesi ve meclise rapor etmesiyle başlamıştır. Bu çalışmalar akreditasyon için bir hazırlık niteliğindeydi. Ancak Profesyonel olarak bu alandaki çalışmaları yürütecek bir kurum henüz olmadığından ve başka ülkede akredite çalışmasını yürütecek kuruluş bulunmadığından, akredite faaliyetleri sürdürmek için hükümet dışı bir sistem geliştirme ihtiyacı ortaya çıktı. Bu alanda ilk akreditasyon faaliyetleri tıp

alanında gerçekleştirilmiştir. Sınıflandırılmış tıp okullarının ilk listesi 1906-1907 yıllarında Amerikan Tabipler Birliği Tıbbi Eğitim Konseyi tarafından yayınlandı (Selden & Porter, 1977).

Yirminci yüzyılın başlarında Amerikan eğitim sisteminde ABD Anayasası'nın eğitimde eyaletleri yetkilendirmesi ve ülke çapında farklı okul türlerinin yer alması bu kurumlar arasında bir birliğin sağlanmasını zorunlu kılmıştır. ABD'de eğitimde standardizasyon ve akreditasyon sağlamak amacıyla kurulan ilk dernek, 1885 yılında kurulan "New England Kolejler ve okullar Birliği'dir. "Batı Kolej ve Okullar Birliği" ise 1924'de kurulmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim alanında sertifika veren toplam altı bölgesel akreditasyon birliği bulunmaktadır (Hesapçıoğlu, Bakioğlu & Baltacı, 2001). Akreditasyon sistemi ilk olarak 20. yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmış, daha sonraki yıllarda İngiltere ve Anglo-Sakson ülkelerinde de uygulandı. Avrupa'da yükseköğretimde akreditasyon 1999 yılındaki Bologna Deklarasyonu'ndan sonra önem kazandı. Bologna Süreci ile birlikte yükseköğretim kurumları arasında farklı konularda bilgi alışverişi ve işbirliği kurulmaya başlandı. Bu durum yükseköğretimde kalitenin önemini artırmış ve akreditasyon kaliteyi belirleme aracı olarak önem kazanmıştır (Doğan, 1999).

Türk Standartları Enstitüsü (1998) yayınlarına göre, ilk standartlaştırma faaliyeti II. Beyazıt'ın 1502 yılında hazırladığı Kanunname-i İhtisap-ı Bursa'dır. Belgede boyama, paketlemedeki standartlara ilişkin yaptırımlara yer alıyor. Bu belge aynı zamanda bugünkü anlamıyla ilk küresel standart belirleme belgesi olarak da bilinmektedir. TSE 16 Ekim 1954 tarihinde Türkiye Ticaret, Sanayi ve Borsalar Birliği bünyesinde her türlü madde, ürün, süreç ve

hizmetlere ilişkin standartlar hazırlamak üzere kurulmuş olup, bugünkü kurumsal statüsünü kazanmıştır. 22 Kasım 1960 tarih ve 132 sayılı Kanuna dayanan ülkemizin ulusal belgelendirme kuruluşudur (TSE, 2024). Ancak TSE'nin eğitim alanında belgelendirme çalışmaları yürüttüğünü söylemek zordur. TSE eğitim kurumlarının ISO 9000 serisi kalite sistem belgeleri düzenlenerek akredite edilmesi. Ülkemizdeki ilk ve orta öğretim kurumlarının ISO belgesi almak için düzenlemeler yapmış olması, ilk standartların oluşturulmasına yönelik olup, kalite belgesi veya akreditasyon anlamına gelmemektedir. ISO sertifikası almaya yönelik çalışma, okulun fiziksel ve idari düzenini ve sınıf ortamını, sınıftaki öğretmen-öğrenci etkileşimini, sınıf yönetimini, ders organizasyonunu, ders içeriğini, ödev ve sınavları kapsamaz. Akreditasyon değerlendirmesi, öğrencilerinin eğitim öğretim kalitesini ve standartlarını belirli bir seviyeye yükseltmeyi amaçlayan bir çalışmadır (Hesapçıoğlu, Bakioğlu & Baltacı, 2001). Ülkemizde akreditasyon faaliyetlerinde çağdaş anlamda ilk uygulama, Türkiye ile Dünya Bankası arasında 5 Nisan 1991 tarihinde imzalanan uluslararası anlaşmayla TSE Başkanlığında ve TÜBİTAK'ın da dâhil olduğu bir Milli Kalite Konseyi'nin (MKK) kurulmasına yasal zemin oluşturulmuştur.

Türkiye'de yasal anlamda akreditasyon 5 Mart 1995 tarih ve 1/95 sayılı Türkiye - AB Ortaklık Konseyi Kararı'nın 8-11 'inci maddeleri gereğince Avrupa Birliği standardizasyon mevzuatının 5 yıllık bir süre içinde Türkiye mevzuatına dâhil edilmesi kararlaştırılmıştır. Bu karar kapsamında hazırlanan ve uygulamaya konulan kılavuzlarda, Kapsamlı Erişim kararında belirtilen kriterlere göre uygunluk değerlendirme prosedürleri tanımlanmıştır.

Türkiye'de yükseköğretimde kalite güvence sistemi konusu, 1990'lı yılların sonunda gündeme alınmıştır. Bu bağlamda, 2005 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme" başlıklı bir yönetmelik yayımlanmış ve Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmuştur. Yönetmelik, üniversitelerde kalite standartlarının yükseltilmesi için belirli ilkeler ortaya koymuş ve kalite kurullarının oluşturulmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu durum, Türkiye'deki kalite güvence ve akreditasyon sisteminin, üniversitelerin talebiyle değil, merkezi idarenin bir girişimi olarak başlatıldığını göstermektedir. (Özer, Gür & Küçükcan, 2011)

Türkiye'de bağımsız ve uluslararası geçerliliği olan bir akreditasyon sisteminin kurulması, 1991 yılında Dünya Bankası ile Türkiye Cumhuriyeti arasında imzalanan kredi anlaşmasıyla başlamıştır. Türk Akreditasyon Kurumu (TÜRKAK), AB mevzuatına uyum ve uygulama bütünlüğünü sağlama açısından kritik bir rol oynamaktadır. Uzun süren çalışmaların ardından, 4457 sayılı Türk Akreditasyon Kurumu Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, 4 Kasım 1999 tarihinde kabul edilmiş ve Resmi Gazete'de yayımlanmıştır. Bu kanunla TÜRKAK'a, Türkiye'deki ve yurt dışındaki laboratuvarlar, belgelendirme ve muayene hizmetleri sağlayan kuruluşları akredite etme görevi verilmiştir. Aynı zamanda, bu kuruluşların belirlenen ulusal ve uluslararası standartlarla uyum içinde faaliyet göstermelerini sağlamak ve ürün, hizmet, sistem, personel ve laboratuvar belgelerinin ulusal ve uluslararası düzeyde kabulünü temin etmek de TÜRKAK'ın sorumluluğundadır. TÜRKAK, akreditasyon hizmetlerini, TS EN ISO/IEC 17011

standardına ve ilgili düzenlemelere uygun bir kalite yönetim sistemi altında sunmaktadır. 15 Haziran 2001'de akreditasyon başvurularını kabul etmeye başlayan kurum, 2006 yılında Avrupa Akreditasyon Birliği (EA) tarafından denetlenmiş ve laboratuvar, muayene ve sistem belgelendirme akreditasyonu alanlarında Çok Taraflı Karşılıklı Tanınma Anlaşması'nı (MLA) imzalayarak uluslararası geçerliliği olan bir akreditasyon kuruluşu haline gelmiştir. TÜKAK resmi sitesinden alınan bilgilere göre (2019) kuruluş tarafından akredite edilmiş toplam 1742 kuruluş bulunmaktadır.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ile ilgili tüm işlemler, 5544 sayılı Kanun'un 23/A maddesi doğrultusunda Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) tarafından yürütülmektedir. MYK, 2015/8213 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ve 19 Kasım 2015 tarihli 29537 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulama Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik çerçevesinde, TYÇ'nin geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu gibi kamu kurumları, işçi ve işveren sendikaları, meslek kuruluşları ve ilgili sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içinde yürütmektedir.

TYÇ, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olarak, eğitim ve öğretim süreçlerinde elde edilen tüm yeterlilikleri tanımlayan bir yapıdır. Bu çerçeve, ilk, orta ve yükseköğretimi kapsayan mesleki, genel ve akademik eğitim programları ile öğrenme yeterliliklerini kapsamaktadır. TYÇ, kamu kurumları, meslek örgütleri, sendikalar ve ilgili sivil toplum kuruluşları ile birlikte, ulusal ve uluslararası uzmanlar ve akademisyenlerin katkılarıyla oluşturulmuştur. TYÇ'nin uygulanması, ülke genelindeki mevcut yeterliliklerin derli toplu bir şekilde toplanması, bu yeterliliklerin kalitesinin artırılması,

hayat boyu öğrenmenin teşvik edilmesi ve sistemli bir şekilde desteklenmesi, şeffaflık ve tanınabilirliğin en üst düzeye çıkarılması gibi hedefleri içermektedir. Ayrıca, toplumun her bireyi için eğitim ve istihdam fırsatları sağlanması amaçlanmaktadır.

Eğitimde Akreditasyon

Ülkemizde eğitim alanında akreditasyon için yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmen yetiştirme eğitimi akreditasyonu, yükseköğretim eğitimi akreditasyonu ve uzaktan eğitim akreditasyonu alanında uygulamalar yapıldığı görülmektedir. Eğitim alanında yapılan bu çalışmalarla dünya standartlarının yakalanması hedeflenmiştir. Yükseköğretim Kurulu'na 1994 yılında hazırladığı raporda diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de yükseköğretime olan rağbet nedeniyle var olan standartların korunmasının ve geliştirilmesinin giderek zorlaştığına dikkat çekilerek, söz konusu standartların düzenli olarak izlenmesi amacıyla akreditasyon ve kalite değerlendirme sistemleri oluşturulmuştur (YÖK, 1999). Türkiye'de Eğitim alanında ilk akreditasyon faaliyetleri YÖK tarafından 1996 yılı başlarında öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılanmasıyla başlamıştır.

1994 yılında Yükseköğretim Kurulu bünyesinde Milli Eğitimi Geliştirme Projesi hayata geçirildi. Projede İlk ve ortaokul öğretmenlerine yönelik başlangıç eğitiminin kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. 1994-1999 yılları arasında uygulanan proje kapsamında aşağıdaki faaliyetler gerçekleştirilmiştir:

• Çeşitli alanlarda uzman kişilerin katılımıyla yapılan toplantılarda öğretim yöntemleri ile ilgili 20'den fazla yayın üretilmiş ve ilgili programlara dâhil edilmiştir.

• Eğitim öğretim paydaşları ile ilgili yeterlikler listeleri ve göstergeleri hazırlandı.

• Okullardaki uygulama çalışmalarını geliştirmek için "Fakülte Okul işbirliği" projesiyle öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge hazırlandı.

• Lisansüstü düzeyinde yurtdışı bursları verilmesi kararlaştırıldı.

• Donanım desteği verilmesi kararlaştırıldı

Dünya Bankası ve YÖK (1999) tarafından hazırlanan "Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon" başlıklı Milli Eğitimi geliştirme projesi çerçevesinde, öğretmen yetiştirme standartları belirlenmiştir. Bu standartlar, öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim kadrosu, öğrenciler, fakülte-okul işbirliği, altyapı, kütüphane ve donanım gibi unsurlar ile yönetim alanlarında belirlenen kriterleri kapsamaktadır.

Nitelikli yükseköğretim ancak bilginin çağdaş ve değişime açık olmasıyla mümkündür. Bu sebeple eğitim programlarının hedeflerine hangi yöntemlerle ulaştığını düzenli olarak kontrol etmek gerekir. Sistem süreçleri, öğrenci başarısı, mezun sayısı, işe başlayan mezun sayısı ve mezunların çalıştığı işlerin niteliği gibi sistem sonuçlarına bu süreçler hakkında geri bildirimler sağlanarak sistemler geliştirilebilir. Eğitimde kalite güvencesi, üniversitelerin uyguladığı akreditasyon ve değerlendirme yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla mümkündür (Aktan & Gencel, 2010). Bu kapsamda YÖK tarafından 2015 yılında Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) kurulmuştur. Bu kuruluşun amacı, kalite standartlarına

göre eğitimin kalite düzeyini, araştırma faaliyetlerini ve idari hizmetlerin işlevlerine ilişkin değerlendirmeler yapmaktır. Ayrıca kuruluşların iç ve dış kalite güvencesini, akreditasyon süreçlerini ve bağımsız dış değerlendirme kuruluşlarının onaylarını gibi çalışmaları yürütmektedir. YÖKAK mali ve idari özerkliğe sahip, kamu tüzel kişiliğine sahip, özel bütçeli bir kuruluştur (YÖKAK, 2023).

Türkiye Standartlar Enstitüsü (TSE), ISO 9000 kalite güvence sistemi belgelerini düzenleyerek eğitim kurumlarını akredite etmektedir. Ülkemizde ilk ve ortaöğretim kurumları, bir başlangıç standardı oluşturmak amacıyla ISO belgesini almak için belirli adımlar atmaktadır. Bu, kalite belgesi almak, akredite olmak anlamına gelmez. ISO sertifikası alma süreci okul ve sınıf ortamlarının fiziksel ve yönetsel düzenlemesini içerir. Ancak bu belgelendirme çalışması sınıfta öğretmen-öğrenci etkileşimini, sınıf yönetimini, ders organizasyonunu, ders içeriğini, ödev ve test değerlendirme yöntemlerini öğrenme sürecini kapsamamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2014 yılında oluşturulan Kalite Çerçevesi programını kullanarak bir tür akreditasyon çalışması gerçekleştirdi. Bu çalışmanın amacı, öğrenci performansını ve öğretmen yeterliliğini en üst düzeye çıkarmak ve daha kaliteli eğitim ve öğretim sağlamak için eğitim ortamlarını ve süreçlerini iyileştirmektir. Bu kapsamda Milli Eğitim Kalite Çerçevesi, ülke genelinde yıllık olarak il, ilçe, okul, öğretmen ve öğrencilerin gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu kalite çerçevesi, eğitim ve öğretimin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı temel değer ve yeterlilikler ile bilgi, beceri, tutum ve davranışları temel alan, öğrencilere yönelik temel öğrenme çıktılarını

belirlemektedir (MEB, 2014). Öğrencilerin temel öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için, eğitim ve öğretim hizmetlerinin kalitesi, eğitim yönetimi kapsamında izleme ve değerlendirme başlıkları altında eğitim ortamı, süreçleri, yönetimi ve eğitimin izlenmesi ile ilgili standartlar belirlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı "Kalite Çerçevesi" programının genel hedefleri şu şekildedir:

- Kaliteyi artırmak genel hedefleri daha anlaşılır hale getirmek
- Kalite standartlarını belirlemek
- Sistemi uluslararası standartlara uygun hale getirmek
- Şeffaf ve hesap verebilirliği güçlendirilmek
- Sistemin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek
- Sisteminin sonuçlara dayalı olarak kapsamlı bir şekilde ölçülmesi ve değerlendirilmesini yapmak
- Paydaşların performansını belirlemek ve geliştirmek
- Fırsat eşitliğini artırmak
- Verilere dayalı yeni strateji ve politikalar geliştirmek.
- İdari ve mali kaynakları daha verimli ve etkin kullanmak

Akreditasyon Süreci

Kurumun veya programın akreditasyon süreci, çok yönlü bir veri toplama işlemine dayanır ve yaklaşık olarak 7-8 ay sürer. Akreditasyon talebinde bulunan bir kurum veya program, bir akreditasyon kuruluşu tarafından istenilen birkaç adımdan geçmek

zorundadır. Bu adımlar; kurum veya program tarafından gerçekleştirildiğine dair belgeler, bu belgelerin incelenmesi, kamu ve idari akranlar tarafından yapılan alan ziyareti ve akreditasyon durumunu ortaya koymak için akreditasyon kuruluşu tarafından yapılan eylem şeklindedir (CHEA, 2024).

Bireysel Çalışma: Programlar ve kurumlar akreditasyon kuruluşlarının standartlarına göre performansının yazılı bir özetini hazırlar.

Akran Değerlendirmesi: Akranlar, akreditasyon komisyonu üyelerinin çoğunluğunu veya akreditasyon faaliyeti ilgili yargılarda bulunacak kurulları oluşturur. Akredite incelemesi, bir fakülte veya idari meslektaşlar tarafından yapılır. Bu meslektaşlar çalışmayı inceler ve bireysel çalışma aşaması tamamlandıktan sonra akredite edilecek kurumları ve programları gözden geçirecek olan ziyaret ekiplerine gerekli çalışmayı sunar.

Site Ziyareti: Akreditasyon faaliyeti yürüten kuruluşlar bir kurumu veya programı gözden geçirmek amacıyla bir ziyaret ekibi gönderir. Bu ziyaret ekibi, takımlar veya kamu üyelerini (yükseköğrenime ilgi duyan akademisyenler) içerebilir. Bu ekip üyeleri gönüllülerden oluşmaktadır.

Akreditasyon Kuruluşu Tarafından Verilen Karar: Akreditasyon faaliyeti yapan kuruluşlar, kamu üyelerinin yanı sıra kurum yöneticilerden ve fakültelerden oluşan karar alma organlarına (komisyonlara) sahiptir. Bu komisyonlar üç şekilde çalışmalarını sürdürmektedirler; kurumlar ve programlar için akreditasyonu onaylayabilir, daha önceden akredite edilmiş kurum ve programlar

için akreditasyonu teyit edebilir ve ya kurum ve programlar için akreditasyonu reddedebilir.

Periyodik Dış İnceleme: Kurumlar ve programlar belli zaman aralıklarıyla gözden geçirilmeye devam edilmesidir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde akreditasyon faaliyetlerini sürdüren ve yükseköğretim kurumlarına ve programlarına derece veren Yüksek Öğrenim Akreditasyonu Konseyi (Council for Higher Education Accreditation), Akreditasyonda; öz değerlendirme, meslektaş değerlendirmesi, alan ziyareti, akreditasyon kuruluşunun değerlendirmesi, gözden geçirmenin sürekliliği olarak beş önemli aşamanın mevcut olduğunu belirtmiştir (CHEA, 2024).

Öz değerlendirme: Kuruluş veya programlar, belirlenen standartları göz önüne alarak kendi kendini değerlendiren raporları hazırlar.

Meslektaş değerlendirmesi: Bir kuruluşun veya programının yeterliliği öncelikle alandaki yöneticiler ve meslektaşları tarafından değerlendirilir. Burada öz değerlendirme raporları ve program veya organizasyon aynı meslek grubundaki kişiler tarafından değerlendirilir.

Saha ziyareti: Akreditasyon kurumu gözlem yapmak üzere sahaya akreditasyon ekibi gönderir. Burada ziyaret detayları tesisin öz değerlendirme raporuna göre belirlenir. Ziyaret heyetinde alanında uzman kişilerin yanı sıra yükseköğrenimle ilgili uzmanlığı olmayan kişiler de bulunabilmektedir. Ekip genellikle gönüllülerden oluşur ve ücret almazlar.

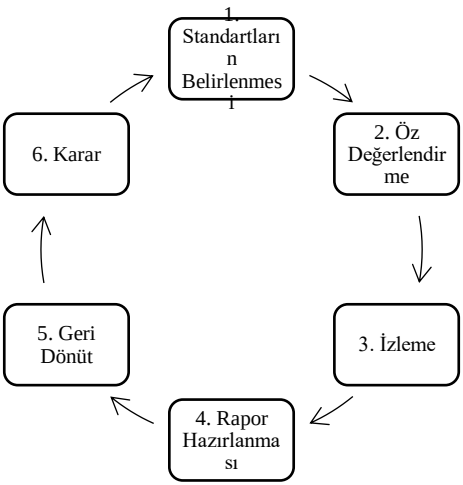
Akreditasyon kuruluşunun değerlendirmesi: Akreditasyon kurumu tesisin akreditasyonunun düzeltilmesine veya reddedilmesine karar verebilir.

Sürekli Değerlendirme: Program veya kurumun akreditasyona uygun olup olmadığı periyodik olarak değerlendirilir. Her değerlendirme sürecinde öz değerlendirme raporunun belirlenen standartlar çerçevesinde tekrarlanması gerekmektedir.

Ülkemizde YÖK ve Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi danışmanları ve Akreditasyon Çalışma Grubu tarafından hazırlanan rapora göre yükseköğretimde akreditasyon süreci (Şekil. 1) altı temel aşamadan oluşmaktadır (YÖK, 1999).

- Standartların tanımlanması: Bir program veya kurum hakkında belirli yargılara varmak için kullanılan bir dizi standart oluşturma.
- Öz değerlendirme: İlgili kuruluş tarafından hazırlanan, mevcut durumu ve standartları karşılamadaki başarı düzeyini açıklayan, kuruluşun kendi öz değerlendirmesidir.
- Ziyaret: Bu aşama, alandaki uzmanlardan oluşan bir grup tarafından raporların ve öz değerlendirme belgelerinin gözden geçirildiği, gözlemlerin yapıldığı ve görüşmelerin yapıldığı bir dönemi içerir.
- Rapor hazırlama: Ziyaret ekibinin ziyareti sonrasında, ziyaret edilen tesisin önceden belirlenen standartları ne ölçüde karşıladığına ilişkin grup değerlendirmesi yapılması ve program veya tesislerin durumunun tanınmasına ilişkin önerilerinin raporlanması sürecidir.

- Geribildirim: Ekibin yanlışlıkla önemli bilgileri raporunda gözden kaçırması veya ziyaret sonrasında önemli yeni bilgilerin ortaya çıkması durumunda, ziyaret edilen kurum yöneticisine geri bildirimde bulunulması sürecidir.
- Karar: Yetkili akreditasyon kuruluşunun, denetlenen tesis ve denetim ekibinden elde edilen bilgilere dayanarak karar verdiği aşamadır.



Şekil 1. Eğitim Örgütlerinde Akreditasyon Süreci

Şekil 1'de görüldüğü gibi, YÖK ve Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Danışmanları ve Akreditasyon Çalışma Grubu tarafından hazırlanan raporda altı temel aşamadan bahsedilmektedir. Bu çalışma grubu tarafından hazırlanan akreditasyon sürecinin Amerika Birleşik Devletleri'nde akreditasyon faaliyetlerini sürdüren ve yükseköğretim kurumlarına ve programlarına derece veren Yüksek Öğrenim Akreditasyonu Konseyi'nin (Council for Higher Education Accreditation)

hazırlamış olduğu akreditasyon sürecinden farklı olarak; ziyaret sırasında önemli bir bilgiye ulaşılması durumunda kuruma geri dönüt yapılmasıdır. İkinci bir durum ise ABD'nin Yüksek Öğrenim Akreditasyonu Konseyi akreditasyon sürecinin son aşamasında akredite edilen kurulun belli aralıklarla ziyaretlere devam edilmesidir.

Akreditasyon kuruluşlarının belirlediği standartlar arasında birlik olmamasına karşın elde edilen değerlendirmelere göre akredite olacak kurumun beli başlı temel standartları yerine getirmesi gerektirmektedir. Yükseköğretim sürecinin üst düzeyde ve kalitede olmasını sağlamak; organizasyonlarda kullanılan yöntem ve bilgilerin sürekli yenilikçi ve değişime açık olması gerekmektedir. Bu nedenle eğitim programlarının ve hedeflere ulaşmak için kullanılan yöntemlerin periyodik olarak gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Sistem süreçlerinin öğrenci başarısı, mezun sayısı, mezunların iş bulma sayısı, mezunların çalıştığı işyerleri gibi sonuçlarla ilişkilendirilmesiyle sistem analiz edilerek iyileştirilebilmektedir. Üniversitelerin uygulayacağı öğretim, değerlendirme ve akreditasyon yöntemlerinde kalitenin sağlanmasının önemi yadsınamaz (Aktan & Gencel, 2010).

Akreditasyon ile beraber yükseköğretim kurumları eğitim kalitesini artırmayı amaçlayarak yeni bir anlayışı ortaya koymaktadır. Bu anlayıştan hareketle kalite, kalite yönetimi, kalite güvencesi ve kalite değerlendirmesi gibi konular önem kazanmıştır. Bu doğrultuda Yükseköğretimde akreditasyon, kuruluşların öz değerlendirmelerini yapmaları, ortak kural ve prosedürlere uyum sağlaması ve dışarıdan uzman ekipler tarafından denetlenmesinin yapılarak raporların ilgililere iletilmesi aşamalarından oluşmaktadır

(Akduman, Özkale & Ekinci, 2001). Yükseköğretimde faaliyet gösteren akreditasyon kuruluşlarının genel hedefleri şu şekilde özetlenebilir (YÖK, 2007, s. 23):

- Yükseköğretimde kalite güvencesi ile ilgili bilinç oluşturmak
- Yükseköğretim kurumlarının öz değerlendirmelerini değerlendirmek
- Kurumların güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymak
- Sorunların çözümüne yönelik öneriler sunmak
- Kamuoyunu bilgilendirmek,
- Şeffaflığı sağlamak.

Sonuç

Akreditasyon uygulamaları dünyada 19. yüzyıldan beri başlamış olsa da ülkemiz için yeni bir kavramdır. Devlet ve özel sektör tarafından kurulan merkezi veya bölgesel akreditasyon kuruluşları, başvuruda bulunan kuruluşların uluslararası geçerliliklerini onaylayarak, bu kuruluşların küresel ölçekte tanınırlığını artırmakta ve finansal açıdan önemli fırsatlar yaratmaktadır.

Faaliyet olarak çok eski tarihsel bir geçmişe sahip olsa da modern anlamda ilk akreditasyon çalışmaları, 19. yüzyılın sonlarında ABD'de ortaya çıkmıştır. Türkiye'de ilk akreditasyon çalışmaları; 1954 yılında TSE (Türk Standartlar Enstitüsü), 1991 yılında (MKK) Milli Kalite Konseyi, 1994 yılında Ulusal Metroloji Enstitüsü ve 1999 yılında Türk Akreditasyon Kurumu'nun kurulması belli başlı akreditasyon kuruluşları arasındadır. Ancak eğitim

alanında yapılan akreditasyon çalışmaları; YÖK ve Dünya Bankası (1999) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon” konulu milli eğitimi geliştirme projesi çerçevesinde, öğretmen eğitimine yönelik standartların belirlenmesi çalışılmasıdır. 2005 yılında Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) oluşturulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı 2014 yılında hazırlamış olduğu kalite çerçeve programı ile bir tür akreditasyon çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışmayla eğitim ve öğretimi daha kaliteli hale getirmek için öğrenci kazanım ve öğretmen yeterliliklerinin üst düzeye çıkarılması, eğitim ortam ve süreçlerinin iyileştirilmesi amaçlanmıştır. 2015 yılında ise YÖK tarafından "Yükseköğretim Kalite Kurulu" yasal olarak kurulmuştur. Bu kuruluşun amacı kurumların eğitim-öğretim, araştırma faaliyetleri ve idari hizmetlerin kalite seviyeleri, ulusal ve uluslararası kalite standartlarına göre değerlendirilmektir. Ayrıca, kurumların iç ve dış kalite güvencesi süreçleri, akreditasyon prosedürleri ve bağımsız dış değerlendirme kuruluşlarının yetkilendirilmesi de yürütülen diğer önemli işlemler arasındadır.

Ülkemizde modern anlamda akreditasyon faaliyetlerinin geçmişi yakın tarihlere dayansa da son yıllarda resmi akreditasyon kuruluşları özellikle de Türk Akreditasyon Kurumu (TÜRKAK) uluslararası akreditasyon kuruluşlarıyla yapmış olduğu birbirini tanıma ve uyumluluk gibi anlaşmalar ile ülkemiz adına akreditasyon alanında önemli adımlar atmış durumdadır.

En genel tanım olarak akreditasyon, bir kurumun veya bir kuruluşun önceden belirlenmiş standartlar çerçevesinde belli aralıklarla gözden geçirilmesi ve bu standartlara uyumlu hale

getirilmesidir. Başarıyı ve kaliteyi hedeflemiş kuruluşlar, akreditasyon sürecine başvurarak çeşitli yararlar sağlamayı hedeflemektedirler. Çünkü Bir kurumun uygun standartlara göre akredite edilmesi, belirli bir otoritenin varlığını gösterir. Bu otorite, yasal düzenlemelerle kurulabileceği gibi, toplumsal gelenekler veya ortak anlayışlar çerçevesinde de şekillendirilebilir. (Günçer, Brittingham & Sands, 1999). Böylece her yönüyle akredite edilen kurumların toplumdaki güvenirliği ve saygınlığı artar. Ayrıca özel sektör güvenini sağlamak açısından önemli olduğu kadar, bir kurumun veya programın iş başvurusunda bulunan adayların referanslarını değerlendirirken veya ek eğitim arayan mevcut çalışanlar için öğrenim desteği sağlayıp sağlamadığına karar verirken önemlidir. Bir eğitim kurumunun akreditasyon sürecine başvuru gerekçelerinden bazıları şu şekilde sırlanabilir; kolejler, üniversiteler, kurs ve programların arasında öğrencilerin aktarımı için çok önemlidir. Bir öğrencinin aktarmak istediği kredilerin akredite bir kurumda kazanılıp kazanılmadığını önem arz etmektedir. Çünkü akredite edilmiş bir kurumdan, akredite edilmiş başka bir kuruma yapılacak aktarımlarda herhangi bir kalite ve uyum sorunu ve program uygunsuzluğu gibi sorunlarla karşılaşmaz. Akreditasyon, eğitim kurumunun geleceğe dönük planlarının oluşturulmasında, eğitim kurumunun her yönüyle belli bir standartlar dizisine uygun hale getirilmesinde, kalitenin elde edilmesi ve yürütülmesinde, elde edilmiş kalite seviyesinin garanti altına alınması ve kurum rakipleri karşısında daha sağlam bir konuma kavuşmasında büyük katkılar sağlar. Ayrıca akreditasyon, çeşitli alanlarda faaliyet gösteren kurumların uluslararası alanda kalitesini anlatması, yurtiçi ve yurtdışı diğer eş kurumlar ile

iletişimin kurulmasında ve yurtdışı işbirlikleri ve değişim programlarının önü açmada yaralar sağlar. Akreditasyonun faydaları konusunda benzer sonuçları ortaya koyan, Cunningham'a (2003) göre: Akreditasyon, velilere okulla ilgili bir takım rakamlar vererek onların okul hakkında bilgi edinmelerini sağlar. Resmi denetçiler, okulun gerekli standartlara ve kaliteye sahip olduğunu ve bu düzeyi koruduğunu garanti altına alır. Akreditasyon süreci, tüm aşamaları yazılı raporlarla belgeler, böylece okulun gelişimi ve değişimi düzenli olarak izlenebilir. Ayrıca, akreditasyon, okulun geleceği için stratejik düşünmeyi ve bu doğrultuda hareket etmeyi öğretir.

Ülkemizde eğitim alanında yapılmakta olan akreditasyon faaliyetleri sonucunda kabul edilebilir standartlara ulaşmadaki başarı durumu tatmin edici bir seviyede değildir. Çünkü ülkemizde yapılmakta olan akreditasyon faaliyetlerin büyük çoğunluğu işletme alanında olup, eğitim alanında yapılan akreditasyon ile ilgili ülke çapında yapılan literatür taramasında yeteri kadar bu konu üzerinde çalışmaların yapılmadığı görülmüştür. Ülkemizde eğitim alanında akreditasyon ile ilgili yapılan başlıca çalışmalar: Yükseköğretimde akreditasyon, öğretmen eğitimi programında akreditasyonu, uzaktan eğitimde akreditasyon ve psikolojik danışmanlık eğitiminde akreditasyon çalışmalarıdır.

Öneriler

1. Akreditasyon kavramı ile ilgili toplumda oluşmuş yanlış tanımlamaların düzeltilmesi gerekmektedir. Akreditasyonun bir denetim mekanizması olmadığı, bir ruhsat verme süreci olmadığı ya da ziyaret sonrası ödül, ceza gibi yaptırımların olmadığı; aksine gönüllülük esasına dayalı sadece kabul görmüş standartlara

ulaşmada bir rehberlik süreci olduğu konusunda bilgilendirmelerin yapılması gerekmektedir.

2. Akreditasyon sürecinin en önemli aşaması bir kurumun kendisini akreditasyon süreci öncesinde öz değerlendirme yapmasıdır. Bu çalışma, eğitim kurumunun akreditasyon öncesi kendi durumu hakkındaki eksikliklerini içerir. Bu açıdan dürüst bir şekilde tamamlanması gereken bir çalışmadır.

3. Akreditasyon, gönüllülük esasında gelişen resmi veya gayri resmi bir işleyiş biçimidir. Akreditasyon, yaratıcılığın ve üretkenliğin üzerinde gelişen bir olgu olmasından dolayı kurumlar, kültürel zeminde kendini geliştirmeli, kaliteyi ve verimliliği yaşam biçimi haline getirmeye çalışmalıdır.

4. En nihayetinde başka ülkelerin eğitim standartlarını yakalamak hedeflendiğinden başka ülkelerde uygulanan standartları taklit etmektense ülkemizin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısına en yakın veya özgün bir akreditasyon süreci uygulaması oluşturmak daha faydalı olacaktır. Çünkü akreditasyon sürecinin şekillendirilmesinde ülkenin gerçeklerinin ve ihtiyaçlarının iyi değerlendirilmesi önemlidir.

5. Eğitim kurumlarımızın dünyadaki diğer eğitim kurumlarıyla rekabet edebilecek bir seviyeyi yakalaması için eğitim sistemimize en uygun standartların belirlenmesi, akreditasyon sürecinin takibinin yapılıp belli aralıklarla gerektiğinde revize çalışmalarının yapılması ve yakalanan kalitenin korunması şeklinde bir çalışma yapılmalıdır.

6. Yurtdışında uygulanmakta olan akreditasyon kuruluşlarının standartlarının yüksekliği ve işlem maliyetleri, tüm okullarımıza uygulanması düşünüldüğünde cazip görünmemektedir. Bunun

yerine ülkemizin şartlarına ve kültürel yapısına uygun standartların, paydaşlar tarafından belirlenmesi ve akredite sürecinin bu şekilde uygulanması uygulanabilirlik ve maliyet yönünden daha uygun olacaktır.

7. Ülkemizde akreditasyon süreçlerinin altyapısının güçlendirilerek, marka okul oluşturma hedefi doğrultusunda akreditasyon çalışmalarından yararlanılmalıdır.

8. Ülkemizde akreditasyonun devlet eliyle yapılması dünyadaki uygulamalarla çelişmektedir. Bu nedenle eğitim kurumların gönüllü olarak talepte bulunması ve alanında uzman bireylerden oluşan bağımsız akreditasyon kuruluşlarının tesis edilmesi daha doğru olacaktır.

Kaynakça

Akduman, I., Özkale, L., & Ekinci, E. (2001). Accreditation in Turkish universities. *European Journal of Engineering Education, 26*(3), 231–239. https://doi.org/10.1080/03043790110053374

Aktan, C. C., & Gencel, U. (2010). Yükseköğretimde akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 137–146. https://dergipark.org.tr/en/pub/oybd/issue/16336/333501

Ann, B. (2002). New staff development standards issued. *Reading Today, 19*(3), 17–21.

Astin, A. W. (1977). Dört kritik yılın inceleme sempozyumuna yanıt. *Yüksek Öğrenim İncelemesi, 1*(3), 30–33. https://dx.doi.org/10.1353/rhe.1977.0007

Basinger, J. (2000). Teaching accreditor issues new standards. *The Chronicle of Higher Education, 46*(46), 12–16. https://www.chronicle.com/article/teaching-accreditor-issues-new-standards/

Basso, M. (2003). AMS/NAEYC: New joint accreditation process. *Montessori Life, 15*(1), 15–16.

Bozkurt, M., & Odaman, A. (1998). *ISO 9000 kalite güvence sistemleri*. Ankara: Milli Prodiktivite Yayınları.

Brittingham, B. (1999). Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon. *YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/turkiyede_ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon.pdf

Colleen, L. (1999). *Managing universities and colleges: Guides to good practice; Quality and standards.* Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (2024). Accreditation & recognition. https://www.chea.org/about-accreditation

Cunningham, S. (2003). Accountability through accreditation: School accreditation program at American Academy for Liberal Education. New York: ALE Press.

Demirkan, U. (1977). *Kamusal mali denetim (Türkiye'deki uygulamaları ve eleştirisi).* Ankara: Maliye Bakanlığı Tetkik Kurulu Neşriyatı.

Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *5*(4), 503–519. https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10376/126977

Doğan, S. (2000). Psikolojik danışman eğitiminde akreditasyonun gereği ve bir model önerisi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *2*(14), 31–38. https://doi.org/10.17066/pdrd.67409

Erişen, Y. (2001). Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Geoffrey, F. D. (2000). *Developing quality systems in education.* Great Britain: Routledge.

Günçer, B., Brittingham, B., Sands, M., & diğerleri. (1999). Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon. Ankara: YÖK Yayınları.

Hesapçıoğlu, M., Bakioğlu, A., & Baltacı, (2001). Öğretmen eğitiminde sorumluluk ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1*, 146–160. https://www.researchgate.net/publication/320467411_Ogretmen_egitiminde_sorumluluk_ve_akreditasyon

Kavak, Y. (1999). Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *5*(3), 313–324. https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10377/126983

Kavrakoğlu, İ. (1996). *Toplam kalite yönetimi.* İstanbul: Kalder Yayınları.

MEB. (2014). Milli eğitim kalite çerçevesi. Ankara, Türkiye: Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı. (20/11/2024 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_Kalite_cercevesi.pdf adresinden ulaşılmıştır).

Middle States Commission on Higher Education (MSC). (2006). *Characteristics of excellence in higher education.* (26/11/2024 tarihinde https://planning.umbc.edu/wpcontent/uploads/sites/109/2013/11/Middle-States-14-Characteristics-of-Excellence-Summary.pdf adresinden ulaşılmıştır).

Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özer, M., Gür, B. S., & Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*, 59–65. https://dergipark.org.tr/tr/pub/highereducsi/issue/61475/917966

Peterson, J. V., & Nisenholz, B. (1991). *Orientation to counseling* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Pinkham, F. O. (1955). The accreditation problem. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 301*(1), 65–74. https://doi.org/10.1177/000271625530100110

Reinert, P. C. (1949). The purposes and values of accreditation. *The American Journal of Nursing, 49*(7), 468–470. https://doi.org/10.2307/3458274

Selden, W. K., & Porter, H. V. (1977). *Accreditation: Its purposes and uses.* Washington: An Occasional Paper. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED142115.pdf

Sterling, B. (2000). Accreditation: Certifying public works excellence. *American City and County, 115*(11), 6. http://worldcat.org/issn/0149337X

Şişman, M. (1997). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve kültür. *Eğitim ve Bilim, 21*, 60–69. https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5943

Tunç, M. (2019). Kuvvetli bir kalite yönetim sisteminin önemi: Temos akreditasyon süreci deneyimi. (26/10/2024 tarihinde

https://www.mutlutunc.com/_files/ugd/b1fe05_f4aa278b03484a08b9314cd6a15706da.pdf adresinden ulaşılmıştır).

Türk Standartlar Enstitüsü (TSE). (2024). TSE'nin kuruluşu. (26/09/2024 tarihinde https://www.tse.org.tr/hakkimizda/#:~:text=T%C3%BCrk%20Standardlar%C4%B1%20Enstit%C3%BCs%C3%BC%2C%20T%C3%BCrkiye%20Odalar,16%20Ekim%201954%20tarihinde%20kurulduu adresinden ulaşılmıştır).

Wittmer, J., & Loesch, L. C. (1986). Professional orientation. In M. D. Lewis, R. L. Hayes, & J. A. Lewis (Eds.), *An introduction to the counseling profession* (pp. 301–329). Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers, Inc.

Woodhouse, D. (1999). Quality and quality assurance. In Organisation for Economic Cooperation and Development. *Quality and internationalisation in higher education*. In Jane K. & Hans W. (Eds.), *Programme on Institutional Management in Higher Education* (pp. 29–44). OECD.

Yiğit, T. (2017). Türkiye'de sosyal hizmet eğitim/öğretiminde kalite güvence sistemi ve akreditasyon standartlarına ilişkin bir model çerçeve önerisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 28*(1), 151–168. https://dergipark.org.tr/en/pub/tsh/issue/38637/448607

YÖK, (1998). Öğretmen eğitiminde akreditasyon: İngiltere ve ABD modelleri. (23/09/2024 tarihinde https://www.oocities.org/duypinar/ogretmenakreditasyon.htm adresinden ulaşılmıştır).

YÖK, (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde akreditasyon ve standartlar*. (23/09/2024 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/turkiyede_ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon.pdf adresinden ulaşılmıştır).

YÖK, (2007). Yükseköğretim stratejisi. (18/06/2024 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi.pdf adresinden ulaşılmıştır).

YÖKAK (2023) Avrupa yükseköğrenim alanında kalite güvencesi standartları ve yönergeleri. (06/09/2024 tarihinde https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Enqa/ESG_2015_Tr.pdf adresinden ulaşılmıştır).

BÖLÜM XIV

Çocuklar İçin Felsefe (P4C)

Vildan DONMUŞ KAYA[1]
Cemre Gamze KORKMAZ MACİT[2]

"Çocuklar en gözü pek filozoflardır. Ve gözü pek filozoflar da kaçınılmaz olarak çocuk kalırlar. Evet, tıpkı çocuklar gibi durmadan soru sorarlar."
Yevgeniy Zamyatin

1. GİRİŞ

İnsan, doğduğu andan itibaren çevresindeki dünyayı keşfetme ve anlamlandırma çabası içindedir. Doğal bir merak duygusuyla sürekli sorular sorar ve bu sorulara yanıtlar arar. Bunun aksine, diğer varlıkların kendi varoluş sebeplerini sorgulama gibi bir eğilimleri yoktur; bu nedenle, anlamlı bir yaşamın ne olduğu gibi sorular ve

[1] Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 0000-0003-4362-393X, vildandnms@gmail.com
[2] Yüksek Lisans öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, cgk1996@hotmail.com

sorunlar sadece insana özgüdür (Bayraktar, 2023). Bu yüzden insan hayatın her anında felsefe yapmaktadır.

Günümüzde sürekli yenilenen ve gelişen teknoloji ile birlikte çocukların doğuştan getirdiği soru sorma ihtiyacı ve merak etme arzusu giderek azalmaktadır. Bu noktada eğitimde felsefeye ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuklara felsefe bilgilerini öğretmekten ziyade felsefi düşünüş kazandırma amacıyla yapılan Çocuklar için felsefe (Philosophy for children=P4C) yaklaşımının gerekliliği burada ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, felsefe ile birlikte özüne dönerek anlam arayışına başlayacaklardır. Bu da problem çözme, sorgulayıcı, eleştirel, yaratıcı düşünme gibi kavramları beraberinde getirmektedir.

1970'li yıllarda ortaya çıkan P4C yaklaşımı Türkiye'de 1993 yılında Türkiye Felsefe Kurumu Derneği, Çocuklar İçin Felsefe Birimi'nin açılması ve bu birimde faaliyetler yürütülmesiyle başlamıştır. Daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2006 yılında "Düşünme Eğitimi" adında seçmeli bir dersi öğretim programına eklemiştir. P4C'nin Türkiye'deki uygulamalarını yürüten Direk (2016) "Küçük Prens Üzerine Düşünmek" adlı kitabında çocuklara felsefe eğitimiyle kazandırılan felsefi düşünmenin erken yaşlarda verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Direk, 2016; akt: Sormaz-Öğüt, 2019). Çocuklar küçük yaştan itibaren felsefe ile tanıştırılırsa muhakeme yeteneği güçlü, akıl yürütme becerilerini doğru kullanabilen, farklı bakış açılarına sahip bireyler olacaklardır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Felsefe Kavramı

Günümüzde de kullandığımız felsefe deyimi, Yunanca 'philosophia' sözcüğünden gelmektedir. Felsefe bu terimin Arapçadaki ismidir. Türkçeye' de Arapça üzerinden bu şekliyle girmiştir. Philosophia; philia ve sophia sözcüklerinden türemiştir. Philia bilgelik, sophia sevgi demektir. Bu bağlamda philosophia bilgelik sevgisi anlamına gelmektedir (Gökberk, 1990).

Felsefe kelimesi Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde "*varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması*" olarak tanımlanmaktadır. Felsefenin özünde merak arzusu ve insanın yaşadığı evreni anlamlandırma isteği vardır. Felsefe insanın bilgi arayışında olmasıdır.

Türk filozofu Farabi'ye göre felsefe, var olmaları bakımından varlıkların bilinmesidir. İbn-i Sina'ya göre felsefenin amacı, nesnelerin gerçeklerine bir insanın vakıf olabileceği kadar vakıf olmasıdır. Descartes'e göre felsefe, bilgeliği incelemek ve insanın hakikati tam olarak bilebilmesidir (Keklik, 1978; akt: Arslanoğlu, 2018).

Felsefe bireye araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, yaşam boyu öğrenme becerisi kazandırırken bireyin kendisini tanımasına ve çok yönlü bakış açısı kazanmasına olanak sağlar.

Tarihin en büyük filozoflarından biri olan Sokrates "*Bildiğim tek şey, hiçbir şey bilmediğimdir.*" sözüyle aslında hiçbir şeyin doğruluğunun kesin olarak bilinmeyeceğini anlatmak istemiştir. Bu açıdan felsefe sınırsız bilgiler dünyasında insanın sürekli sorgulamasını ve arayışta olmasını sağlar.

Felsefi düşünme ise her şeye sorgulayarak felsefi bir tutumla yaklaşmadır. Gökberk (1990) ilerideki düşüncenin kuşkucu, irdeleyici, çözümleyici, kolaylaştırıcı, çok yönlü bir düşünce biçimi olduğunu vurgulamaktadır.

2.2. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Kavramı

Geçmişten günümüze kadar felsefenin çocuklar için uygunluğunun tartışması yapılmaktadır. Platon'dan beri genel kanı olumsuzdur. Tartışmanın devam etmesi 'doing philosophy' yani bir konu ile ilgili felsefe yapmak ile 'philosophising' felsefi bakış açısıyla düşünmek terimlerini net olarak belirleyememekten kaynaklanmaktadır (Murris, 2000, s. 261).

P4C akımının kurucusu olan Matthew Lipman bu terimler arasındaki karışıklığı, terimler arasındaki ilişkiyi açıklayarak netleştirmiştir: 'philosophising' teriminin 'doing philosophy' teriminin faaliyete dönüştürülmesi olarak tanımlamıştır. Bundan dolayı çocukların bir konu hakkında felsefi yöntem ile düşünmesi olabileceğini, P4C akımı ile göstermiştir (Lipman, 1988, 1991; akt: Karadağ & Demirtaş, 2018).

Wartenberg (2018, s. 23-26) oğlu beş yaşındayken ilk insanın nereden geldiği gibi kuşakların devamına ait ve hatta zaman-mekânın sonsuzluğuna ilişkin sorduklarından hareketle, çocukların felsefeye dair kendiliğinden bir yatkınlıklarının olduğunu belirtmektedir. Burada biz yetişkinleri işlevi ise bu doğal yatkınlığı daha da güçlendirmektir. Okulun ilk yılları çocuğun sıralı ve düzenli öğrenmelerle karşılaştığı bir döneme tekabül etmektedir. Bu süreç çocukların yaşamında değişmeyecek davranışlar oluşmasında etkilidir (Kızıltan & Dombaycı, 2020).

Çocuklar da aynı filozoflar gibi doğuştan getirdikleri merak duygusuyla çevrelerini keşfetmek istemekte, içinde yaşadığı dünyayı anlamlandırmaya çalışmaktadır. Thomas Wartenberg, "Big Ideas For Little Kids" isimli kitabının ilk kısmında yer verdiği 'Natural-Born Philosophers' başlığında doğal merak ile dünyaya gelen çocukların doğal filozoflar olduklarını belirtmektedir. Bu yüzden Wartenberg, çocukların doğal bir şekilde felsefe yapabildiğini kendi çocuğunun ona yönelttiği sorular vasıtasıyla öne sürmüştür. Wartenberg doğal bir filozof olan çocuklara ilk yaşlarında verilecek felsefe eğitimlerinin yaratıcı bakış açısını desteklediğini belirtmiştir. Felsefe eğitimi sayesinde çocuklar düşüncelerini açıkça ifade etmeyi, geçerli nedenlerle desteklemeyi ve başkalarıyla tartışmayı öğreneceklerdir (Wartenberg, 2009; akt: Sormaz-Öğüt, 2019).

P4C alanında ilk çalışmalar 1970'li yılların başında Amerikalı felsefeci Matthew Lipman tarafından yapılmıştır. Lipman, John Dewey'in eğitim felsefesinden oldukça yararlanmıştır ve çocuklarda felsefi diyalog yoluyla eleştirel düşünmenin geliştirilebileceğini belirtmiştir. Amerikan eğitim sisteminde gördüğü yanlışları düzeltmek için çocuklarla uygulama yapmaya başlamıştır. İlk uygulamalı çalışmalarını ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Yaptığı bu uygulamalar sonucunda 1974'te New Jersey'deki Montclair Üniversitesi'nde Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü'nü (IAPC) kurmuştur.

P4C; çocukların, soru sorma ve merak duyma gibi özelliklerini besleyerek bağlantılı düşünmesine, sorgulamasına, gerekçeli düşünmesine ve demokratik, eşitlikçi, tutarlı değerler geliştirmesine katkı sağlar (Çayır, 2015: 15).

2.3. P4C Yaklaşımı

2.3.1. P4C yaklaşımının amaçları

Düşünme ve dil arasındaki ilişki, anlama ve anlam kurgusunun meydana gelmesini sağlar. Anlam kurgusu ve anlam arayışını yapılandıran felsefe öğretim ve etkinliğidir. Kasıtlı olan bu eğilim birçok fiili içinde barındırmaktadır. Bunlardan bazıları; önermelerde bulunmak, çıkarımlar yapmak, komutlar vermek, sonuçlara ulaşmak, açıklamalar yapmak, netlik oluşturmak, sonuçlara destek bulmak, dayanak noktaları aramak, tarif etmek, tasvir etmek, şüphelenmek, seçmek, ispat etmek, muhakeme yapmak gibi fiillerdir. Hepsi bireye felsefe öğretimiyle kazandırılmak istenen becerilerdir (Dombaycı, 2008).

Çocukluk dönemi sosyal, bilişsel, psikomotor ve dil becerilerinin hızlı gelişim gösterdiği bir dönemdir. Bu dönemde birden çok uyaranla karşılaşmak öğrenmede kalıcılığın artmasını sağlamaktadır. Çocuklar yaparak ve yaşayarak öğrenme ile hayatın içindeki anlamı keşfetmeye başlarlar. Bu keşif çocuğu merak etmeye, ilgi duymaya ve soru sormaya yönlendirir. P4C ise burada bir anahtar olarak karşımıza çıkmaktadır. Düşünme üzerine yaptığı vurguyla eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Felsefi bilgi aktarma, felsefe öğretmekten ziyade felsefi düşünme tutumları kazandırmak önemlidir.

P4C, Platon, Aristoteles veya Kant gibi filozofların düşüncelerini öğretmek anlamında değildir (Marashi, 2008). P4C'nin hedefi, felsefi kavram ve düşüncelerle dolu olan romanlar, kısa öyküler sunarak çocukların düşünme becerilerini ve muhakeme

yeteneklerini geliştirmektir. Çocukların doğal olarak soru sormasıyla bilişsel becerilerin gelişimi sağlanacaktır (Marashi, 2008).

P4C bağlamında kullanılan sokratik yöntemin esasında, çocukların kendi potansiyellerini keşfetmelerini sağlamaktır. Çocukların kendi problemleri ve deneyimleriyle felsefe yapmak veya yapılan felsefeyle ilgilenmek, P4C için geçerli bir tutumdur. Bu yüzden P4C'nin temelinde keşfederek öğrenme vardır. Çocuklarla felsefe dersinin amaçları yaşanılan olaylardaki felsefi konunun fa Çocuğun, yaşadığı olaylardaki felsefi içeriğin farkına varmasını sağlamak, hayattan alınan kesitler üzerine konuşarak varoluşa ilişkin farkındalığı artırmak, P4C dersinin amaçları arasında yer alır (Taşdelen, 2014).

Lipman; P4C'nin amacının tek başına düşünmeyi öğrenmek olduğunu söylemiştir. Bu yaklaşımda öğrencilere yardımcı olmak esastır (Lipman,1980).

UNESCO'nun 2007 yılında "Felsefe, Bir Özgürlük Okulu-Felsefeyi Öğretmek ve Felsefe Yapmayı Öğrenmek: Durum ve Beklentiler" başlıklı kapsamlı bir çalışması bulunmaktadır. UNESCO (2007) Paris Bildirisi'nde P4C'nin hem eğitim hem de politik öneme sahip olan ilkelerinin altı başlık altında toplanabileceğini ve bunları geliştirmeyi hedeflediğini belirtmiştir. Bu hedefler:

1. **Bağımsız düşünme:** Temel amaç çocuklar ve gençlerde akıl yürütme becerileri, eleştirel düşünme ve bireysel düşünme kabiliyetini geliştirmektir. Bunlar bilimsel yaklaşımın akla uygun bir biçimde

kullanılması ve bilimsel sonuçların meydana getirilmesiyle ilgili gerekli özen öğrenilebilir.

2. **Düşünceli vatandaş yetiştirme:** Soruşturma toplulukları ve felsefi tartışmalar, tartışma yapılmadan demokrasinin de var olmayacağının okulda öğretilmesini sağlar. Demokrasilerde öncelikli olan eleştirel düşünceyi geliştirmektir. Demokratik bir birey olarak okulda tek başına düşünmeyi öğrenmek, öğrencilerin düşünce özgürlüğü ve muhakeme yeteneğini geliştirmektedir. Mantıklı tartışmalarda bulunmak ve aydın bir tartışmayla felsefe yapmayı öğrenmek hem çatışma anında doğruyu bulabilmek hem demokratik tartışma etiğine ve aydın bir değere sahip olmak, düşünceli vatandaş olmanın koşuludur.

3. **Çocukların kişisel gelişimlerine yardımcı olma:** Mantıklı düşünmeyi öğrenme gelişimde önemlidir. Çocuklar grupta mantıklı tartışmalar ile fikirlerini dinleyip, yüksek sesle kendi fikirlerini söylemeyi deneyimler. Bu şekilde kendine güvenleri artar. Tartışmalar yardımıyla gruptakilerin fikirlerini öğrenirler; bu sayede herkes birbirinin düşüncesine saygı duyup birlikte yaşar.

4. **Dil, konuşma ve tartışma becerilerini "Konuşma yoluyla düşünmek":** Çocuklar sosyal ve entelektüel sözlü etkileşimlerle fikirlerini belirtmeden önce, nasıl tasarlanacağını öğretirken dil becerilerini de geliştirmiş olurlar. Tartışmalarda, dil düşüncelerle

beraber bir araç olmaktadır. Çocuklar düşüncelerini geliştirmek ve ileri sürmek için dil konusunda duyarlılığın önemini öğrenmektedir.

5. **Felsefenin kavramsallaştırılması:** Çocukları eleştirel düşünceye katmak felsefenin tekrar betimlenmesinin, özünün, kullanımının şartlarının kavramsal olarak açıklanmasını gerektirir. Örnek olarak Fransa'da yeni eğitim yöntemlerini anlatmak için "felsefel" kelimesi kullanımı, P4C'nin tamamıyla yansıtıcı düşüncenin kesin karşılığı olmadığı savına dayanarak felsefe olup olmaması hakkında tartışmaya sebep olmuştur. Bu şekilde 'Felsefe nedir? Felsefeyi ve felsefe yapmayı nasıl tanımlarız?' sorusu tekrar edilir.

6. **Çocuklara göre uyarlanmış bir öğretim yolu geliştirme:** Çocuklar için bir felsefe öğretimini geliştirmek, güçtür. Geleneksel öğretim yöntemleri buna uygun değildir. Akademik dersler vasıtasıyla uzun felsefi metinler yazmalarını veya klasik felsefi eserleri incelemeleri beklenemez (UNESCO, 2007).

Nuran Direk (2020, s.13) Filozof Çocuk isimli kitabında çocuklarla felsefe ile çocuğun benliği ile ilgili bilinç kazanması, kendi kimliği hakkında bilinç kazanmasını, çevresi ile ilgili bilgisini çoğaltması, kavramsal düşünme becerisini geliştirmesi, sosyal hayatında günlük sorunları felsefi bakış açısıyla çözmesi, günlük hayatla okuduklarını bağdaştırması, okuduklarıyla ilgili konuşması ve yazmasını sağlamayı amaçladıklarını belirtmiştir (Budak-Durmuş ve Çalışkan, 2022).

2.3.2. P4C yaklaşımının önemi

P4C eğitimi, Sokratik sorgulama becerilerini de önem vermektedir. Bu süreçte çocuklar birbirleriyle aktif bir şekilde tartışmada olurlar ve tartışma çemberi sayesinde etkin dinleme, düşünme, düşünce üretme, sorular sorup cevap verme ve değerlendirmelerle gruptakilerle iletişim halinde olmaktadır. Kendiliğinden oluşan öğrenme ortamında sorular, doğal bir biçimde, öğrencilerden gelebilmektedir. Çocuklar eğitim süresince daha ayrıntılı biçimde nasıl düşünebileceğini keşfederler ve etkili sorular sormanın nasıl olabileceğini öğrenirler. Bunların sonucunda sorgulama becerilerini de geliştirebilirler (Taş, 2017). P4C'de nelerin düşünülmesi gerektiği değil nasıl düşünüleceğini öğretmek önemlidir. (Gregory, 2008; akt: Gür, 2010)

P4C çocukların, bir arada düşünmesine, başkalarının düşüncelerini taklit etmemeye, herkesin kendi düşüncelerini üretmesine, inceleme yapmaya, kendi düşüncelerini savunmaya, farklı düşüncelere karşı saygılı olmaya, eleştirel düşünmeyi geliştirmeye, duygusal gelişimlerine, yaratıcı bir birey olmalarına, akranları ve yetişkinlerle kurduğu ilişkiyi yoğunlaştırmasını sağlamaktadır. P4C'yi ortaya çıkaran Lipman, felsefe yardımıyla çocuklara eleştirel düşünmenin öğretileceğini belirtmiştir. Doğuştan meraklı olan çocukların felsefi düşünmeyi öğrenme konusunda da bu şekilde oldukları, Çocukların felsefi düşünmeyi öğrenmeleri için de meraklı oldukları, büyük bir hayal gücüne ve sorgulama becerilerine sahip olduğu erken dönemde felsefeyle karşılaşması sağlanmalıdır (Özkan, 2020).

Okur'un (2008) P4C'nin sosyal beceriler üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında altı yaş grubundaki çocukların atılganlık,

işbirliği ve kendini kontrol becerilerinde olumlu etki oluşturduğu sonucuna varmıştır.

Çocuklara felsefe yapmayı öğretmeye erken yaşlarda başlamak, araştırıcı ve eleştirel bir biçimde karar vermelerini geliştirmek ve sonucunda demokratik bir dünyada yaşayan bireyler olma durumunda değişim yaşamışlardır (McCall, 2017; akt: Çelebi & ark., 2022).

Fisher'a (2013) göre P4C; iletişim becerilerinin geliştirilmesine ve aynı zamanda akıllı/zeki davranış alışkanlıklarının geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Bununla beraber P4C'nin önemi çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyip, empati yeteneklerini geliştirmeye katkı sağlamasıdır. P4C oturumları çocuklara, farklı fikirlere karşı saygılı olmayı ve bu fikirleri değerlendirmeye karşı istek uyandırır. Bu sayede çocukların empati yetenekleri gelişir ve farklı düşüncelere anlayış ve saygı kültürü oluşur (Yılmaz, 2023).

2.3.3. P4C yaklaşımında uygulanan yöntemler

Avrupa'da çocuklar ve yetişkinlerle çalışmada yaygın olarak kullanılan yöntemler arasında Matthew Lipman'ın P4C programı, McCall'un FST yöntemi ve Leonard Nelson'ın Sokratik yöntemi yer almaktadır. Bu yöntemler arasında benzerlikler bulunmakla birlikte, her birinin belirgin farklılıkları da mevcuttur. Sokratik yöntem genellikle yetişkin gruplarına yönelik uygulanırken, Lipman'ın P4C programı daha çok çocuklar ve gençler için tasarlanmıştır. FST yöntemi ise hem çocuklar hem de yetişkinlerle kullanılabilecek esneklikte bir yaklaşımdır (Petek-Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018).

2.3.3.1. Matthew Lipman Metodu

Lipman, ilk uygulamasını ilköğretim 5. sınıftaki öğrencilerle yapmıştır. Öyküleri çocuklarla birlikte okumuş ve öykülerde yer alan model sorular hakkında çocuklarla birlikte konuşmuştur. Projenin asıl amacı ortak sohbet ortamında problem durumuna yönelik çözüm önerileri üretme ve dolayısıyla çocukların eleştirel ve mantıklı düşünmelerini sağlamaktır (Karakaya, 2006).

Özdemir'e (2021: s. 5-6) göre, 1967'de Lipman "Harry Stottlemeier'in Keşfi" isimli bir kitap ve bir de öğretim programı hazırlayarak çocuk ve felsefe ile ilgili faaliyetlere başlamaktadır. 1972'de Montclair State Üniversitesi'nde, tanıştığı Ann Margaret Sharp ile çocuklarla felsefe düşüncesini paylaşmış ve 1974 yılında Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü'nü (The Institute for the Advancement of Philosophy for Children) kurmuş ve çocuklarla felsefeye özgü çalışmalarını sürdürmüştür (akt: Temiz & Bayraktar, 2023).

Lipman dernek kurulduktan sonraki süreçte Harry Stottlemeier'in Keşfi'nin devamı olarak görülen büyük yaş grubundakiler için etik konusunda "Lisa" adında bir kitap yazmıştır. Daha sonra farklı yaştaki kişilere yönelik, içinde uygulama şeklinin de yer aldığı birden çok kitaplar yazmıştır. P4C programıyla ilgili teorik kitaplar olan Temple, Cambridge ve Teachers College Yayınları gibi üniversite yayınları yayınlamışlardır (Lipman, 2003 s.2; akt: Okur, 2008).

P4C yaklaşımı John Dewey'in eğitim anlayışıyla örtüşmektedir. John Dewey eğitimin yaşam boyu devam ettiği görüşünü savunmuş ve pragmatist felsefeyi benimsemiştir. Çocuğun

ilgi ve ihtiyaçlarına göre çocuk merkezli eğitimi önemsemektir. Dewey "*Okul hayata hazırlık değil, hayatın doğrudan doğruya kendisidir.*" sözüyle öğrenmenin yaşantı ürünü olduğu ve bu yaşantılara okullarda yer verilmesi gerektiği anlatılmaktadır. Buradan yola çıkarak Lipmann'ın P4C yaklaşımında da bu öğretiyi benimsediği görülmektedir.

McCall (2017, s. 102, 103) P4C'nin uygulama basamaklarını şöyle belirtir:

- P4C programları birçok farklı alıştırma içeren öğretmenler için hazırlanmış rehberli el kitaplarıyla, çocuklar için hazırlanmış kısa romanlardan ve tartışmayı takip eden bir dizi etkinliklerden oluşmaktadır.
- Öğretmenler programa başlarken uygulamada kullanılacak rehber kitapçığı kullanarak ilerlerler.
- Çocuklar U veya daire şeklinde otururlar. Bu şekilde herkes birbirini rahatlıkla görebilir. Böylece gruptaki herkes birbirini kolayca duyabilir ve görebilir. Bu oturma düzeniyle katılımcıların hepsinin eşdeğer olarak algılanması sağlanır.
- Sesli bir şekilde Lipman'ın romanlarının okunmasıyla başlanır.
- Öğretmen romanı okumayı bitirdiğinde çocuklara tartışmayı istedikleri soruları yazmaları gerektiğini söyler. Çocuklardan gelen sorular çocukların isimleriyle birlikte pano ya da yazı tahtasına yazılır.
- Öğretmen tarafından sorular konularına göre gruplandırılır. Tartışmaya yazılan ilk soru ve soruyu soran öğrenciyle veya gruplanan soru gruplarından biri seçilerek başlanır.
- Tartışma için öğrencilerin konuşmak için el kaldırması veya önceden kendilerine verilen konuşma kartlarını kullanmaları istenir. Her bir çocuğa tahtada yazılan sorular ile ilgili

düşünceleri sorularak çocukların soru veya konu ile ilgili konuşması beklenir.

- Öğretmen öğrencilerin tartışmaya yoğunlaşmasına destek olmak amacıyla uygun bulduğu bir zamanda rehber el kitabından konuyla ilgili çalışmalar aktarır.
- Süreç öğretmenin uygun gördüğü zamanda ikinci soruya geçmesiyle devam eder (akt: Şahin, 2023).

2.3.3.2. Gareth B. Matthews Metodu

P4C ile ilgili bir diğer yaklaşımın öncüsü Gareth B. Matthews'dur. Lipman ile görüşleri aynı olmakla birlikte bazı farklılıkları da bulunmaktadır. Lipman'ın felsefeyi oyun oynamak gibi doğal bir etkinlik olduğu düşüncesine katılmamıştır (akt: Karakaya, 2006).

Farklı bir diğer görüşü de; çocuk felsefesini sadece P4C olarak yorumlaması ve de çocukların yaptıklarını "büyükler için felsefe" olarak da onaylamıştır. Amacı büyüklere bir tutum kazandırmak ve bu tutumla çocukların felsefî yaklaşımlarına veya fikirlerine destek olmaktır. Matthews bu sayede çocuklara ve büyüklere de felsefe yapma tutumunun öğretileceğine inanmaktadır (Karakaya, 2006).

2.3.3.3. Thomas E. Jackson Metodu

Jackson metodunda çocuklarla felsefe eğitiminin ana sınıfında yapılmaya başlanması ve düzenli olarak diğer kademelerde de devam etmesi gerektiğini öne sürmüştür (Çıldır, 2002; akt Karakaya 2006).

Jackson P4C yaklaşımında bağımsız düşünme ve davranışı geliştirmeyi önemsemiştir. İki temel ilke çok önemlidir. Birincisi; her yaşta, kim ne söylerse söylesin önemsenmeli ve her düşünce

özgürce ifade edilmelidir. İkinci ilke ise temel ve zaruri ihtiyaçları çocukların kendisinin belirlemesi gerektiği, dışsal faktörlerin en aza indirilmesi ve kendi fikirlerini ortaya koymalarına fırsat tanıyan ortamlar oluşturulmasıdır (Karakaya, 2006).

2.3.3.4. Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) Metodu

1980'lerde Catherine McCall, Matthew Lipman ile beraber çalışmaları sonucunda felsefi sorgulama topluluğu metodunu ortaya koymuştur. Metodun kuruluşu; akıl yürütme, ispatlama, iletişim-karşılıklı eylemden anlam oluşturma, yaratıcı olma ve sorgulama gibi beceriler üzerinedir (Cassidy ve Christie 2013; McCall 2013; akt Çelebi & ark., 2022). Mccall'a göre (2017), çocuklarla felsefi sorgulamalar yapmak, hakikati bulmaları için çocukların doğal meraklarını ve arzularını etkinleştirmekle beraber hakikati düşünme ve buna değişik yönlerden bakabilme becerilerini kazanmalarını sağlamaktadır (akt: Avcı & ark., 2021)

McCall'un Felsefi Sorgulama Topluluğu (CoPI) metodunun belirli özellikleri vardır (Cassidy & Christie, 2013; akt: Lafcı-Tor, 2023). Bu metodun önemi; katılımcıların yalnızca görüşe ilişkin katılıp katılmama durumunu bildirmesinden daha çok, görüşün araştırılabilirliğini, insanların hata yapabileceğini ve iletişim halindeyken anlam meydana getirdiğini fark etmesini sağlamaktır (McCall, 2009; akt: Lafcı-Tor, 2023).

FST uygulayan kişinin felsefe ve mantık konularında temel bilgileri olmalıdır. Bu temel bilgilerle FST metoduyla gerçekleşen 'çocuklarla felsefe' oturumunda, oturumu yöneten kişi felsefi temaların farklılıklarını anlar ve diyalogun bu düzeyde sürmesi için grubun etkin olmasını sağlar (Cassidy, 2007; McCall, 2009; akt:

Karadağ ve Demirtaş, 2018). FST metodunda temel düzeyde bilgi birikimi olan oturum başkanı birden çok uyarıcılar sunarak çocukların dikkatini çeker ve felsefi diyaloglar oluşturur. Burada sorulan soruların cevaplarını gerekçelendirerek (katılıyorum/katılmıyorum çünkü…) vermeye çalışan çocuklar sürece aktif olarak katılmış olmaktadır.

2.3.3.5. Nelson'un Sokratik Metodu

Sokrates'in sorgulama hakkında düşünceleri yıllar sonra tekrar vurgulanmıştır. Kierkegaard'ın 19.yüzyılda yeniden ortaya koyduğu görüşler 20.yüzyılda da Nelson tarafından görüşülmüş ve Sokratik sorgulama yönteminin ilkelerini eğitime kazandırmıştır. Nelson'dan önce de sokratik sorgulama yöntemi kullanılmaktaydı fakat Nelson süregelen kullanım şeklinden farklı olarak, yöntemin ilkelerini ve niteliklerini dönemin şartlarına göre tekrar ele alıp, yöntemi şu an kullanıldığımız şekilde sunan kişidir (Yücesoy, 2006, akt Kaytancı ve Dombaycı, 2020). Nelson felsefenin doğası ve felsefe yapmanın önemiyle ilgilenmektedir. Nelson'un metodu felsefe öğretmekten daha çok felsefe yapmayı öğretme şeklindedir. Bu yöntemi filozoflarla ilgili bilgi sahibi olma sanatı değil öğrencileri filozof yapma sanatı olarak kullanmaktadır. Nelson Sokrates ve Kant'ın felsefelerinden yararlanarak bu metodu oluşturmuş ve 'geriye giden soyutlama' ismini vermiştir (McCall, 2017; akt Çelebi & ark., 2022). Sokratik yöntemin amacı bireyi düşünmeye sevk ederek kendini gerçekleştirmeye hazırlamaya çalışmaktır (Delić & Bećirović, 2016, s.513). Nelson'un yönteminde a) yalnızca yaşanılan gerçek deneyimlerle ilgili soruşturma gerçekleştirilebilir, b) anlama gücünün sınırları oluşturulmaya çalışılır ve sınırlar etrafında bir düşünce birliği oluşturulur, c) grup tartışmada olan konunun

temelinde olan esas ilkelere ve hipotezlere erişerek paydaşlık bulur ve sonuncu olarak da d) hakikat genel-geçerdir (Boyacı, Karadağ & Gülenç, 2018).

2.3.4. P4C yaklaşımında öğretmenin rolü

Eğitimin en önemli amaçlarından biri de öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme, bilişsel becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktır. Bu noktada eğitimde düşünme becerilerine de büyük önem verilmektedir. Düşündüğünü ifade edebilen birey bilgileri doğru analiz edebilmekte ve mantıksal çıkarımlar yapabilmektedir. P4C yaklaşımında da amaçlananlar sorular yardımıyla farklı bakış açıları kazanarak düşünme üzerine düşünmek ve bağımsız değerlendirme yapabilmek olduğu söylenebilir. Yüksel'e (2000) göre düşünme, bireyin içinde olduğu konumu anlayabilmek ya da karşılaştığı sorunları çözebilmek için giriştiği zihinsel bir süreçtir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde düşünme; 'karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi' olarak tanımlanmaktadır. Düşünme becerileri ve ilgili terimler öğretme isteğini belirtmek için kullanılır (Wegerif, 2002). Bilginin içselleştirilip uygulanarak somutlaşması beceridir. Becerinin geliştirilebilmesi için bilginin kazanılması gerekmekte, beceriye dönüşmeyen bilgiler de teoride kaldığı için farklılaşan dünyadaki etkinliklere adapte olma konusunda yetersizlik oluşmaktadır (Baysal, Çarıkçı & Yaşar, 2017). Öğretmenler öğrencilere merak edip sorgulayacağı öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Açık uçlu sorular sorarak, öğrencilerin derin düşünmesini sağlayarak, alternatif görüşler ortaya koyarak bir model olmalıdır. Eğitimde öğrencileri merkeze alarak yaratıcılıklarının ve problem çözme becerilerinin

geliştirilmesine, eleştirel ve çok boyutlu düşünmesine olanak sağlamalıdır.

2.3.4.1. P4C'nin sınıfta uygulanma adımları

Öğretmenlerin sınıflarında P4C yaklaşımını uygulama basamakları genel hatlarıyla yer almaktadır (Avcı, 2023).

Şekil 1. Çocuklar için Felsefe (P4C) Yaklaşımı Uygulama Basamakları

P4C eğitiminde öğretmen bilgiyi öğreten kişi değil öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmaya çalışan bir rehber görevindedir. Gerektiğinde tartışmayı yönlendirmekte, öğrencilerin soru sormalarına yardımcı olmaktadır. Çocuklarla birlikte öğrenen öğretmene kolaylaştırıcı denilmektedir. Kolaylaştırıcının oldukça önemli görevleri bulunmaktadır. Kolaylaştırıcı öğrencilere düşünme ortamları sunar ve onları düşünmeye sevk eder. Bu noktada artık bilginin üreticisi merkezinde değil öğrencilerle birlikte felsefi tartışma grubunun bir parçası konumundadır.

Öğretmen felsefi tartışmaya sesli okumalar yaparak başlar ve sonrasında çocuklara okumaların içindeki felsefi bir bulmacayı

işaret eden sorular sormaktadır. Öğretmen burada çocukların kendi felsefi düşüncelerini ifade ederken birbirlerini dikkatle dinlemelerini ve düşüncelerini saygılı bir biçimde tartışmalarını sağlamalıdır (Wartenberg, 2009; akt: Sormaz-Öğüt, 2019).

Daniel ve Auriac (2011), doğuştan olmayan eleştirel düşünme ve kendiliğinden gelişmeyen felsefi diyaloglar olduğunda, öğretmen Sokratik sorular sorarak çocukların düşüncelerini belirginleştirmeli ve bakış açılarını belirtmelerini sağlamalıdır (Kodaz Öcal & Aybek, 2023).

2.3.5. P4C yaklaşımında düşünme becerileri

2.3.5.1. Eleştirel Düşünme

Düşünme bilinçli bir şekilde gerçekleştirilen bilişsel bir etkinliktir. Düşünme ile belirli bir amaç doğrultusunda fikir üretme gerçekleşir. Düşünme eylemi problem çözmeye yöneliktir. Eleştirel düşünme; analiz etme, sentezleme, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri gerektirmektedir. Bilginin değerlendirilmesine ve mantıksal çıkarımlar yapılmasına olanak tanımaktadır. Eleştirel düşünme bireyin bir konuya farklı perspektiflerden bakıp değerlendirme imkânı bularak neden-sonuç ilişkisi kurmasına yardımcı olur.

Eleştirel düşünme, bireylerin bilinçli ve kontrollü bir şekilde gerçekleştirdiği, alışkanlıkların ve kalıpların tekrarını önleyen bir düşünme sürecidir. Bu süreçte, önyargılar, varsayımlar ve sunulan bilgiler sorgulanır, analiz edilir ve değerlendirilir. Fikirler, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırma yöntemleriyle incelenerek farklı boyutları, anlamları ve olası sonuçları tartışılır. Sonuç olarak, belirli

fikirlere, kuramlara veya davranışlara ulaşılır (Gürkaynak, Üstel & Gülgöz, 2009).

Eleştirel düşünmenin, olgulara veya olaylara genellikle olumsuz bir bakış açısıyla yaklaşarak eleştiri yapmak gibi bir beceriden ziyade, bu olguları ve olayları açıklarken kanıtlara dayalı bir yaklaşımı yapıcı bir şekilde ortaya koyma süreci olduğu ifade edilebilir (Kurt & Kürüm, 2010).

Watson ve Glasser'a (1980) göre eleştirel düşünme; sorgulamayı, problem çözmeyi, incelemeyi, yerinde sonuçlara ulaşabilmeyi ve hipotezleri anlama, yorumlama ve değerlendirme gibi bilişsel etkinliklerden oluşmaktadır (akt: Beckett, 1996). Ennis (2001) ise bu düşünme becerisini tutumlarla birleştirerek karar verme süreci olarak betimlemektedir.

Eleştirel düşünme, açıklık, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi ölçütlere dayanan; yanlış düşünce biçimlerini tanıyan ve kanıtlarla sonuçlara önem veren araştırmaya dayalı bir düşünme becerisidir. Bu süreç, yalnızca herhangi bir sonuca ulaşmayı değil, tutarlı ve makul yargılara varmayı amaçlar. Aynı zamanda, problem çözme ve problem görme kapasitesine sahip olan eleştirel düşünme, bireyin kendi düşünme sürecini sürekli denetlemesine, gerektiğinde değişime ve öz-düzeltmeye açık olmasına olanak tanır (Gündoğdu, 2009: 63).

İnsanlar felsefe sayesinde soru sorma ve bilme ihtiyacını giderirler. Sorulan sorular üzerine düşünmek oldukça önemlidir. Sokrates savunmasında "*Sorgulanmayan bir hayat yaşanmaya değmez*" (Platon, 2015: 38) demektedir. Buradan yola çıkarak felsefenin özünde sorgulayan, araştıran, eleştiren bir yapı olduğu

söylenebilir. Eleştirel düşünme de sorgulama, mantıksal akıl yürütme gibi süreçleri içermektedir. Böylelikle eleştirel düşünmeyle felsefe arasında bağlantı kurulabilir. Çocuklar felsefe ile olaylara farklı açılardan bakma ve karar verme becerilerini geliştirmekte, neden-sonuç ilişkisi kurabilmekte, kendini ifade edebilmekte ve dolayısıyla da dil becerilerini geliştirebilmektedir.

2.3.5.2. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık önce felsefenin, sonrasında psikoloji, sosyal bilimler, güzel sanatlar, eğitim gibi birden çok disiplinle ilgili teoriler kurduğu; tarifi zor, çok boyutlu bir olgu olarak kabul edilmektedir (Onur & Zorlu, 2018). Yaratıcılık; yalnızca orijinal bir şey sunmak değildir, var olan bilgilerden değişik birleşim yapma, problemlere yeni çözümler getirme, yeni düzene kolaylıkla alışma ve objeleri fonksiyonları dışında kullanmayı düşünebilmektir (Karataş & Özcan, 2010). Demirel (2020) yaratıcılığı; yeni, özgün ürünler oluşturma, farklı çözüm yolları üretme ve senteze varma olarak tanımlamıştır. Torrance ve Gilford, yaratıcılığı "akıcılık, yaratıcılık, esneklik ve ayrıntılandırma" olarak dört unsurun birleştirilmesi şeklinde olduğunu göstermiştir. Bu dört unsurun etkileşimi sonucu yaratıcılık ortaya çıkmaktadır (Hosseini, 2008; akt: Petek Boyacı, Karadağ & Gülenç, 2018). Üstündağ (2014) yaratıcılığı "işte buldum dedirten, tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkinliklerde yeni bir söylemi, davranışı, tutumu, beceriyi, ürünü, yaşam felsefesini vs. ortaya koymayı göze almaktır." şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlamalardan yola çıkarak yaratıcı düşünme yenilikçi bir bakış açısıyla, alışılmışın dışında, özgün düşünmek olduğu söylenebilir.

Graham Wallas 1926 yılında geliştirdiği modelde yaratıcı düşünme dört aşamadan oluşmaktadır; hazırlık aşaması, kuluçka aşaması, aydınlanma aşaması, gerçekleşme-doğrulama aşamasıdır (Wallas, 1926; akt: Onur & Zorlu, 2017)

Lipman'ın önderi olduğu P4C, Philosophy for Children'ın kısaltmasıdır. Bu 'C' harfleri İngilizce'de düşünme becerilerinin baş harfleridir (Pekkarakaş, 2020).

- Creative Thinking (Yaratıcı Düşünme),
- Caring Thinking (Özenli Düşünme),
- Critical Thinking (Eleştirel Düşünme),
- Collaborative Thinking (Dayanışmacı Düşünme)

Lipman, hem düşünme becerilerini destekleyip hem de bu dört düşünme becerisine önem vererek bunlar arasında bağlantıları da vurgular. Lipman (2003) verimli, hayal edilebilir, bütünsel, güncel gibi özelliklerle yaratıcı düşünmeyi ilişkilendirme ve anlamlandırmaktadır (Lipman, 2003; akt: Pekkarakaş 2020).

Yaratıcı zihinsel ve devinimsel etkinliklerle ilgiliyken yaratıcı düşünme zihinsel etkinliklerle alakalıdır. Yaratıcılık, yaratıcı düşünme becerisinden daha detaylıdır (Doğan, 2007; akt: Yeşilyurt, 2020). Bireylerin yaratıcılıklarına direkt etki eden yaratıcı düşünme becerisine sahip olmaktır (Yeşilyurt, 2020).

2.3.5.3. Özenli Düşünme

İnsanın bir şeye gösterdiği ilgi onun kendisi için önemli ile ilgilidir. Bir konuyu rastgele düşünmek ile derinlemesine düşünmek arasında fark vardır. Derinlemesine düşünülen şey üzerinde daha çok çaba gösterilir ve yoğun bir değerlendirme yapılır. Özenli düşünme, farklı seçenekleri göz önünde bulundurma, ilişkisel bağlamları keşfetme, olaylar arasındaki bağlantılara dikkat çekme ve farkları ile ayrımları değerlendirmedir (Çotuksöken, 2016, s. 4).

Özenli düşünme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme ile bağlantılı olarak ele alındığında "yeni fikirler üretme, varsayımlar

oluşturma, farklı seçeneklerde neticeler bulmaya çalışma" tarafıyla yaratıcı düşünmeyle; "doğru karar vermeye neden olan, bütünlüğe duyarlı düşünme" tarafıyla ise eleştirel düşünmeyle aynı yönleri bulunmaktadır. Doğru düşünme ve değerlendirmenin uygun şekilde olması için yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünmenin yanı sıra özeni düşünme de zorunlu ve önemlidir. Özenli düşünme olmadığında yaratıcı düşünme yalnızca özgünlük, eleştirel düşünme de kuşku duyma şeklinde olacaktır (Sormaz-Öğüt, 2019).

Sharp'a (2007, s. 249) göre özenli düşünme duygusal ve bilişsel düşünmenin birleşimi olarak tanımlamıştır. Daha genel bir ifade ile bireyin kalbi ile birlikte düşünme ya da kişisel değerlerine dayalı olarak düşünme gibi terimlerle açıklamıştır. Özenli düşünme, öğrencilerin sağlam, tutkulu yargılara varmasını sağlayan güçlü bir değer sistemi oluşturmasına yardımcı olur. Özenli düşünme belirli bağlamlarda etik, estetik ya da bilimsel gibi belirli konularda önemli olarak düşündüğümüz şeyi anlamamızı sağlayan düşünme biçimidir (Uluçınar, 2018).

2.3.5.4. İşbirlikli Düşünme

Bir diğer düşünme modeli ise işbirlikli öğrenmedir. Bu modelde öğrenci merkezde olup aktif olarak rol üstlenmektedir. Öğrenme küçük gruplar halinde, birlikte çalışmayla gerçekleşir. Bu şekilde gruptaki herkes ortak bir amaçla hareket eder ve birbirinin öğrenmesinden sorumludur. İşbirlikli öğrenme modelinin farklı tanımlamaları mevcuttur.

İşbirliğine dayalı öğrenme, küçük gruplar halinde oluşturulan öğrencilerden bir sorunu çözmek veya bir görevi yapmak için, ortak bir amaçla beraber çalışmak üzere bir araya gelerek konuyu

öğrenmesidir (Christison, 1990; akt: Demirel, 2020) Doymuş ve arkadaşlarına (2004) göre ise, öğrencilerin; sınıf ve diğer ortamlarda karışık küçük gruplar oluşturarak ortak bir amaçla bilimsel bir konuda karşılıklı öğrenmeye destek oldukları, özgüvenlerini yükselttiği, iletişim, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini ilerlettikleri, süreçte etkin olarak yer aldıkları öğrenme yaklaşımıdır (Bayrakçeken, Doymuş & Doğan, 2013). Johnson ve Johnson (1975) dört grupta iş birliğine dayalı beceriler olduğunu açıklamaktadır. Bunlar; grup yapma, görevi tamamlama, ayrıntılarıyla grup çalışmalarını hazırlama ve geliştirmedir (akt: Demirel, 2020).

P4C uygulamalarında karşılıklı etkileşim içinde bulunmak, etkin dinlemeyi sağlamak, görüşleri paylaşmak, ortak bir paydada buluşmak için işbirlikli öğrenme modelinden faydalanılmaktadır. Bu öğrenme modeli sayesinde yüz yüze etkileşim artmakta ve aynı zamanda duyuşsal gelişim sağlanmaktadır.

İnsanlar tarih boyunca doğayı, bilgiyi, evreni, gerçeği anlamaya çalışmışlardır. Felsefi düşünme kavramı insanların sonsuz merak etme ve sorgulama arzusundan açığa çıkmıştır. Bu kavram evrenin yapısı, gerçek ve doğru bilginin ne olduğu, estetik anlayışı, varlık yapısı gibi birçok konuyu sorgulamaktadır.

Birbiriyle yakından ilişkili olan iki kavram "Felsefe ile eleştirel düşünme" ve "bilge ile eleştirel düşünürdür.'' Temelinde aynı özellikleri bulunan "Bilge" ve "eleştirel düşünür" olarak adlandırılan bireylerin, felsefe ile eleştirel düşünmede kuvvetli bağlantıyı göstermektedir. Bu bağlantı, özünde felsefenin özelliklerinin, kurallarının, yöntemlerinin ya da kaygılarının eleştirel

düşünmenin ilkeleri, eğilim ve becerileri ile benzer olduğu içindir (Alkın-Şahin & Tunca, 2015: 203).

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Türkiye'de P4C konusuyla ilgili yapılan ilk çalışma Karakaya'nın (2006) Türkoloji dergisinde yayımlanan 'Günümüz çocuk edebiyatından seçilmiş çocuk felsefesi örnekleri' isimli makalesidir. Bu çalışmada P4C ile çocuk eğitimi arasındaki uyum incelenmiştir. P4C yaklaşımında uygulanan metotlar, eğitimde uygulanması ve konu ile ilgili bilimsel çalışmalar aktarılmıştır.

Türkiye bağlamında P4C ile ilgili araştırmaların taraması 2024 Mayıs ayı son olmak üzere incelendiğinde neredeyse her yıla ait çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların yıllara göre değerlendirilmesi şu şekildedir:

3.1. 2024 yılında yapılan çalışmalar

2024 yılında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde çalışmaların zihinsel süreçlere ve gelişim alanlarına katkısına (Demirbilek & Gültekin, 2024; Yıldız, 2024), fene yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisine (Aksoy, 2024), P4C'nin informal mantık ile olan birlikteliğinin ve eleştirel düşünmenin önemine (Dal, 2024; Demir, 2024), P4C'nin bir uyaran olarak kullanılmasına (Sevimli, 2024), P4C ile ilgili mevcut durum betimleme ve analiz etmeye (Dirican, 2024) odaklandığı görülmektedir.

3.2. 2023 yılında yapılan çalışmalar

2023 yılında yapılan çalışmalar dört gruba ayrılmıştır. Bunlar değerlendirme-analiz-inceleme, beceri temelli, ilişkisel ve diğer çalışmalardır.

Değerlendirme-analiz-inceleme grubundaki çalışmalar incelendiğinde edebi eserin P4C çalışmalarında kullanımının değerlendirilmesine (Polat, 2023), P4C üzerine odaklanmış edebi eserlerin analizine (Çiner & Erginer, 2023), P4C'nin sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi (Karabatak-Yılmaz, 2023; Karaboğa, 2023; Sarıkaya-Tezcan, 2023), P4C'ye yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarının analizine (Aslan, 2023), P4C uygulamalarının okul öncesinde değerlendirilmesi (Erkol, 2023), lisans ve lisansüstü düzeydeki çocuklarla felsefe derslerinin incelenmesine (Tozduman-Yaralı, 2023), P4C eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesine (Kutluboğa & Çayır, 2023), filozofların düşüncelerinin P4C açısından değerlendirilmesine (Uyanık, 2023) ve P4C uygulamalarına yönelik araştırmaların incelenmesine (Lafcı-Tor, 2023) odaklanıldığı görülmektedir.

Beceri temelli gruptaki çalışmalar incelendiğinde P4C'nin sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi (Karabatak-Yılmaz, 2023; Karaboğa, 2023; Sarıkaya-Tezcan, 2023), P4C'nin eleştirel düşünme becerilerine etkisine (Ulucan, 2023), matematik eğitiminde P4C uygulamalarına (Çetin & Çetin, 2023; Kaygısız, 2023), P4C'nin dinleme becerilerine etkisine (Karaboğa, 2023), P4C ile yaratıcılık öğretimine (Akan, 2023), P4C eğitiminin bilişsel becerilere etkisine (Özkılıç, 2023), P4C'nin sosyal gelişime etkisine (Ünal, 2023), P4C'nin dil becerilerine etkisine (Özcan, Eyyüp Sallabaş & Akgül, 2023) ve özel yetenekli çocukların eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde çocuk kitaplarının etkisine (Yurtbakan, 2023) odaklanıldığı görülmektedir.

İlişkisel gruptaki çalışmalar incelendiğinde yapay zekâ ile P4C (Yılmaz, 2023), felsefi sorgulama ve P4C ilişkisine (Kökten, 2023), P4C'nin feminist epistemoloji ile ilişkisine (Şahin, 2023) ve değerler

eğitimi ile P4C ilişkisine (Kocaman, 2023) odaklanıldığı görülmektedir.

Diğer çalışmaların uzaktan eğitimde P4C eğitimine (Kayaalp & Boyacı, 2023),öğretmenlerin P4C eğitiminde yaşadığı sorunlara (Akkocaoğlu Çayır, 2023; Öcal ve Aybek, 2023), kavramsal çerçeve ve örneklere (Kuşçu, 2023; Şahin, 2023), meta felsefi bir bakışla P4C eğitimi (Onur, 2023), mitolojik öğelerin P4C uygulamalarında kullanılabilirliğine (Hasançebi & Nuyan, 2023), ebeveynlerin P4C'ye katılımının çocuklara etkisine (Berke, 2023), P4C ile varoluş üzerine düşünmeye (Gündüz, 2023), P4C ve çocuk hakları (Murteza, 2023), Web 2.0 ve öyküleştirme ile P4C (Yılmaz, 2023), öğrencilere P4C farkındalık ölçeği çalışması (Özkılıç & Bektaş, 2023), P4C ile özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara uygulama (Karadağ, 2023), birleştirilmiş sınıflarda P4C eğitimine (Sezer, 2023), P4C dersi öğretim programının özelliklerine (Kazdal, 2023), üstün/özel yetenekli öğrencilerle P4C çalışmalarına (Akar, 2023; Özcan, 2023) odaklandığı görülmektedir.

3.3. 2022 yılında yapılan çalışmalar

2022 yılında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde çalışmaların P4C programının önemi ve uygulanmasının anlaşılmasına (Altunsöz, 2022), akademik çalışmalarda içerik analizine (Budak-Durmuş & Çalışkan, 2022), kavramsal çerçevenin değerlendirilmesine (Alabaz, 2022; Çelebi & ark., 2022; Malkoç & ark., 2022), P4Cye yönelik algıların belirlenmesine (Öcal & Aybek, 2022), öğrencilerin 4C ve problem çözme becerilerine yansımalarına (Erkol, Saralas Aras & Akan, 2022), P4C'nin teknolojiyle ilişkisine (Taşdelen, 2022), Paulo Freire'nin eleştirel eğitim felsefesine (Şahinkaya, 2022) P4C ile ilgili söyleşiye (Ağın, 2022), P4C'nin yaratıcı düşünme becerisine etkisine (Akan, 2022; Gürdal, 2022), P4C'nin eleştirel düşünme becerisine etkisine (Korla Öztürk, 2022;

Cin Şeker, 2022; Demirel Uçan, 2022), P4C eğitiminde diyaloğun önemine (Kökten, 2022), P4C'nin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine (Akan ve Bilgin, 2022), P4C eğitiminde çizgi filmlerin uyaran olarak kullanılmasına (Boyraz, 2022), P4C'nin işbirlikli öğrenmeye etkisine (Özcan, Eyyüp Sallabaş & Akgül, 2022), okul öncesinde P4C'ye dayalı mevcut durum betimlemeye (Yüceer ve Coşkun Keskin, 2022), P4C ile üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme ve yabancı dil konuşma becerilerinin geliştirilmesine (Acar, 2022), P4C ile müfredat incelenmesine (Kulkul, 2022), P4C'nin dini düşünceye etkisine (Su, 2022), P4C programının uygulanmasının önemine (Altunsöz, 2022), P4C yaklaşımıyla eğitimin 60-72 aylık çocukların erken düşünme becerilerine etkisine (Akıncı Demirbaş, 2022), oyun yoluyla P4C'nin kavramsal temellerine (Canbaz, 2022), P4C kitaplarının nitelikli çocuk kitapları açısından incelenmesine (Atar, 2022; Özdemir, 2022) odaklanıldığı görülmektedir.

3.4. 2021 yılında yapılan çalışmalar

2021 yılında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde kavramsal çerçeve ve örneklere (Akkocaoğlu Çayır, 2021), P4C eğitiminin derslerde nasıl gerçekleştiği ve öğrenciler üzerindeki etkisine (Daşdelen, 2021; Kayaalp, 2021; Turhan, 2021), üstün yetenekli/zekalı öğrencilerle P4C eğitimine (Kefeli, Üçüncü ve Yaman, 2021), P4C ile ilgili öğretmen görüş ve değerlendirmelerine (Avcı vd., 2021), P4C eğitiminde uyaran olarak çizgi filmlerin kullanılmasına (Uçar, 2021) odaklanıldığı görülmektedir.

3.5. 2020 yılında yapılan çalışmalar

2020 yılında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde P4C'nin önemine (Özkan, 2020), P4C yaklaşımı ve uygulama pratiklerinin söylem-biliş ilişkilerinin temellendirilmesine (Soysal & Pullu,

2020), belirlenen resimli çocuk kitaplarının inceleyerek eğitimcilere yol göstermeye (Tozduman Yaralı, 2020), okul öncesinde çocukların sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyine ve verdiklerin cevapların niteliğine (Demirtaş & Gülenç, 2020), P4C içerikli kitapların Jackson konseptinde belirtilen becerilere etkisinin incelenmesine (Aslan, 2020), P4C eğitiminin düşünme becerilerine etkisini incelemeye (Yüceer, 2020), çocuk ve felsefe açısından dört katlı düşünme modeline (Kızıltan & Dombaycı, 2020), sorgulama topluluğunun felsefi ve kavramsal temellerine (Kaytancı & Dombaycı, 2020), çocuklarla felsefe dersinin değer eğitimi açısından incelenmesine (Zengin, 2020), P4C eğitiminin yaratıcılığa etkisine (Pekkaraş, 2020), P4C'nin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlere ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısına (Türksoy, 2020), hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde P4C programının etkililiğine (Kaya, 2020) odaklanıldığı görülmektedir.

3.6. 2019 yılında yapılan çalışmalar

2019 yılında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde P4C dizilerinin metin yapılarını ortaya çıkarmaya (Canlı ve Bozkurt, 2019), P4C'nin bireysel yetkinleşmeye katkısı olup olmadığına ve din eğitiminde kullanılıp kullanılmayacağı tartışmasına (Zengin, 2019), P4C ile ilgili teorik bilgi ve uygulamaya dönük işleyiş örneği sunmaya (Oktar, 2019), felsefi düşünme, P4C'nin tarihsel gelişimi, metotlar, amacı, kolaylaştırıcı ile ilgili bilgilere (Sormaz-Öğüt, 2019), eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine (Işıklar, 2019), yaratıcı drama yöntemine (Güven, 2019) odaklandığı görülmektedir.

3.7. 2018 yılında yapılan çalışmalar

2018 yılında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde çalışmaların P4Cyi farklı perspektiflerden ele alarak metot, uygulama ve amacına (Petek-Boyacı, Karadağ & Gülenç, 2018), P4C'nin tarihçesi ve

güncel çalışmalara (Özdemir, 2018), çocuk edebiyatıyla felsefe öğretimine (Mehdiyev, 2018), P4C ile ilgili kavramlarla güncellenmiş Bloom taksonominin düzeylerine göre ilişkisine (Karasu, 2018) odaklanıldığı görülmektedir.

3.8. 2017 yılında yapılan çalışmalar

2017 yılında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde çalışmaların çocuklarla felsefe kavramına (Tunç, 2017), P4C ile ilgili söyleşiye (Bayraktar & Dirican, 2017; Günyüz, 2017), çocuk-felsefe ilişkisi ve düşünme eğitimine (Çiçek, 2017; Mehdiyev, 2017); çocukları neden eğitmek gerektiği ve soru sormaya alıştırmak için ne yapılacağına (Mutlu, 2017; Önal, 2017), 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılık etkisine (Taş, 2017), insan-eğitim-felsefeye varoluşsal bir bakış açısıyla çocuk felsefesinin nasıl olması gerektiğine (Dirican, 2017), materyal ortaya çıkarmaya (Boyraz & Türkcan, 2017) odaklanıldığı görülmektedir.

4. SONUÇ

Sonuç olarak, P4C yaklaşımı, çocukların eleştirel, yaratıcı ve işbirlikçi düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Matthew Lipman'ın (1980) bu yaklaşımı geliştirme sürecinde vurguladığı gibi, P4C, çocukların yalnızca bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda bilgi üreticisi olmalarını hedeflemektedir. Bu bağlamda, düşünme becerilerini geliştiren ve demokratik tartışma kültürünü teşvik eden P4C, bireylerin toplumsal hayat içinde daha etkin roller üstlenmesini sağlar. Fisher (2013), P4C'nin çocuklara yalnızca düşünme becerileri kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda sosyal bağlamda empati ve saygı geliştirme açısından da katkı sağladığını ifade etmektedir. UNESCO'nun (2007) "Felsefe, Bir Özgürlük Okulu" raporunda da belirtildiği gibi, P4C uygulamaları, bireylerde bağımsız düşünce kapasitesini artırarak demokratik

toplumların temelini oluşturan eleştirel ve sorgulayıcı bir zihniyetin gelişmesine destek verir.

Türkiye özelinde, bu yaklaşımın özellikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında seçmeli ders olarak kabul edilmesiyle (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006) eğitim sistemine girdiği görülmektedir. Araştırmalar, P4C'nin erken yaşlarda uygulanmasının çocukların muhakeme yeteneğini güçlendirdiğini ve yaratıcı düşünceyi teşvik ettiğini ortaya koymaktadır (Karadağ & Demirtaş, 2018; Petek-Boyacı, Karadağ & Gülenç, 2018). Özellikle çocukların felsefi sorgulama potansiyellerini keşfetmeleri, onların kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmekte ve farklı bakış açılarına duyarlılık kazandırmaktadır (McCall, 2017).

Elde edilen bulgular ışığında, P4C yaklaşımının Türkiye'de yaygınlaştırılmasının hem bireysel hem de toplumsal düzeyde etkili sonuçlar doğuracağı söylenebilir. Bununla birlikte, P4C uygulamalarının öğretmenler tarafından etkili bir şekilde yönlendirilebilmesi için, öğretmenlerin bu alanda uzmanlaşmaları ve kolaylaştırıcı rollerini benimsemeleri büyük önem taşımaktadır (Daniel & Auriac, 2011). Bu nedenle, eğitim politikalarının bu yönde şekillendirilmesi ve P4C'nin eğitime entegrasyonu için uygun materyallerin geliştirilmesi, eğitimin kalitesini artıracak ve toplumsal dönüşüme katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Acar, F. (2022). *Enhancing Critical Thinking and English Speaking Skills of Gifted Students Through "Philosophy for Children (P4C) Approach" in an EFL Context* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Ağın, E. (2022). Felsefe Sınıfı: Özge Özdemir ile Çocuklar için Felsefe Üzerine Söyleşi. *ViraVerita E-Dergi, 15*, 321-329.

Akan, R. (2022). *Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (P4c) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Akan, R., & Bilgin, A. (2022). Türkiye'deki Eğitim Kurumlarında Uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children- P4c) Program Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Kaygı. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 21*(2), 560-592. https://doi.org/10.20981/kaygi.1090736

Akıncı Demirbaş, E. (2022). *Çocuklar için felsefe yaklaşımına dayalı eğitimin 60-72 aylık çocukların erken düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akkocaoğlu-Çayır, N. (2021). *İlkokul İçin Uygulama Örnekleriyle Öğretmenler İçin Çocuklarla Felsefe (P4C) Rehberi.* Ankara: Pegem Akademi

Akkocaoğlu-Çayır, N. (2023). Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalarına İlişkin Görüşleri: Sorunlar ve Çözümler. Kaygı. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 22*(3), 302-351. https://doi.org/10.20981/kaygi.1344914

Alkın-şahin, S., & Tunca, N. (2015). Felsefe ve Eleştirel Düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 192-206.

Altunsöz, F. (2022). *Çocuklar İçin Felsefe Programının Uygulanmasının Önemi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Altunsöz, F. (2022). *Çocuklar İçin Felsefe Programının Uygulanmasının Önemi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Atar, Ö. (2022). *Okul Öncesi Eğitimde Yararlanılabilecek Çocuk Edebiyatı Kitaplarının Çocuklar İçin Felsefe Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Avcı, F., Özdağ, S., Akdeniz, E. C., Öncü, E. & Öner, E. (2021). "P4C: Küçük Çocuklar, Büyük Fikirler" eTwinning Projesine Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD), 7(*1*),* 214-228. https://doi.org/10.46442/intjcss.929211

Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması.* Ankara: Pegem Yayınları

Bayraktar, L. (2023). Felsefi bakış ihtiyacı: Çağa ve olaylara felsefeyle bakmak. *Türk Yurdu, 112*(428), 51-54.

Bayraktar, L., & Dirican, R. (2017). Prof. Dr. Levent Bayraktar ile Çocuklar İçin Felsefe ve Türkiye'de Felsefe Algısı / Eylemi Üzerine Söyleşi. *Çocuk ve Medeniyet, 2*(4), 195-208.

Baysal, Z. N., Çarıkçı, S., & Yaşar, E. B. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5(*1*)*, 7-28.

Beckett, R. G. (1996). *Critical thinking and self eficacy in autodidactic learning: The effecets of program type, self esteem and program characteristics*. Unpublished doctorate thesis. Connecticut Üniversitesi. United States.

Boyraz, C. (2022). Çocuklar için felsefe eğitiminde uyaran olarak çizgi filmlerin kullanımı: Vikingler ve Heidi. *Erciyes*

Boyraz, C. & Türkcan, B. (2017). Çocuklar için felsefe eğitiminde görsel materyallerin kullanımı: TRT çocuk örneği. EJER 2017, 888-889.

Budak Durmuş, F., & Çalışkan, M. (2022). Çocuklarla Felsefe Konusunda Türkiye'de Yapılmış Akademik Çalışmaların İçerik Analizi. *Felsefe Dünyası, 2*(76), 105-134.

Canbaz, Ç. (2022). *Oyun Yoluyla Çocuklar İçin Felsefenin Kavramsal Temelleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Canlı, S. & Bozkurt, Ü. (2019). Çocuklar için felsefe dizilerinde metin yapısı görünümleri. Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı (s. 523-531). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Cin Şeker, Z. (2022). Türkçe derslerinde metinlerle eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi bağlamında işlevsel bir yaklaşım önerisi: çocuklar için felsefe (P4C). *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi,* *8*(1), 98-122. https://doi.org/10.47615/issej.1094455

Çelebi, A., Malkoç, C., Malkoç, H., Aydın, H., & Malkoç, P. (2022). Çocuklar İçin Felsefe ile İlgili Kavramsal Çerçevenin Değerlendirilmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 8(*54*)*:896-906. doi: http://dx.doi.org/10.29228/JOSH AS.63585

Çiner, H., & Erginer, E. (2023). Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Üzerine Odaklanmış Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Analizi Üzerine Bir Sistematik Derleme. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 93-118.

Çotuksöken, B. (2016, 24 Nisan). "Özenli Düşünmek, Dili Özenli Kullanmak ve Fark Yaratmak". Hürriyet Gazetesi, Erişim adresi: http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ozenli-dusunmek-dili-ozenli kullanmak-ve-fark-yaratmak-40093698

Dal, H. B. (2024). *Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Göre İşlenen Türkçe Metinleri İle Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Daniel, M. F. & Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*. *43*(5), 415-435. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x

Daşdelen, K. (2021). *Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimine Yönelik Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Delić, H., & Bećirović, S. (2016). Socratic method as an approach to teaching. *European Researcher. Series A, 10,* 511-517. https://doi.org/10.13187/er.2016.111.511

Demir, A. (2024). *İnformel Mantık Bağlamında P4C (Çocuklar İçin Felsefe) Metodu Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hakkâri Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Hakkâri.

Demirel Uçan, A. (2022). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesinde "Çocuklar için Felsefe" Yaklaşımının Kullanılması. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (Online)*, 8 (2), 161-178.

Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Dirican, R. (2017). Çocuklarla Felsefeye Varoluşsal Bir Bakış. *Çocuk ve Medeniyet, 2*(4), 167-178.

Dirican, R. (2024). Çocuklar için Felsefenin Bibliyometrik Analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*(1), 771-800. https://doi.org/10.17152/gefad.1338643

Dombaycı, M. A. (2008). *Türkiye'de ortaöğretimde felsefe öğretiminin değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ennis, R.H. (2001). Goal for a Critical Thinking Curriculum (3rd ed). A. Costa (Edit.), *Developing Minds* (pp.44-46) Alexandria: Virginia. ASCD.

Erkol, E. D. (2023). *Okul Öncesinde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Uygulamalarının Öğretmen ve Akademisyen Görüşlerine Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın

Erkol, E. D., Saralar-Aras, İ., & Akan, R. (2022). "Çocuklar için felsefe" uygulamalarının öğrencilerin 4c ve problem çözme becerilerine yansımaları [Sözlü bildiri]. X. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 26-28 Ekim, Ankara, Türkiye.

Fisher, R. (2013). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*. Birleşik Krallık: Bloomsbury Publishing.

Gökberk, M. (1990). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 57-74.

Gürdal, G. (2022). *Çocuklar için felsefe eğitiminde hipotetik düşünme yönteminin ilkokul BİLSEM öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2009). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.

Güven, B. (2019). *Çocuklarla yapılan felsefe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması* (Yayınlanmamış Yüksek

Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Işıklar, S. (2019). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarda Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale

*Journal of Education, 6(*2), 127-144. https://doi.org/10.32433/eje.1152712

Karadağ, F., & Demirtaş, V. Y. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, *43*(195). https://doi.org/10.15390/EB.2018.7268

Karakaya, Z. (2006). Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi-Children's Philosophy And Education. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 6(*1).

Karataş, S., & Özcan, S. (2010). Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünmelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 225-243.

Kaya, B. N. (2020). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar için Felsefe: Bir Eylem Araştırması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi.

Kayaalp, M. & Boyacı, Ş. D. (2023). P4C Education in Primary School Second-grade Turkish Course within the Scope of

Distance Education. *Journal of Qualitative Research in Education, 36*, 216-242. https://doi.org/10.14689/enad.36.164

Kayaalp, M. (2021). *İlkokul 2. Sınıf Türkçe Dersinde çocuklar Için Felsefe Eğitimi Uygulamaları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kaytancı, M. Ç., & Dombaycı, M. A. (2020). Sorgulama topluluğunun felsefi ve kavramsal temelleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *9*(2), 21-34.

Kefeli, İ., Üçüncü, D., & Yaman, Z. (2021). Üstün Yetenekli/Zekâlı Öğrencilerle "Çocuklar İçin Felsefi Etkinlik" Uygulaması: Nitel Bir Çalışma Örneği. *Turkish Journal of Primary Education, 6*(1), 51-65. https://doi.org/10.52797/tujped.850057

Kızıltan, Ö., & Dombaycı, M. A. (2020), Çocuk ve Felsefe İlişkisi Açısından Dört Katlı Düşünme Modeli. *Dört Öge, 17,* 1-24.

Kodaz Öcal, N., & Aybek, B. (2023). Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminde Yaşadığı Sorunlar. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 22*(3), 258-301. https://doi.org/10.20981/kaygi.1312227

Korla Öztürk, A. (2022). *Çocuklar İçin Felsefe Programının 10. Sınıf Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.

Kökten, H. (2022). Çocuklar için Felsefe (P4C) Eğitiminde Diyaloğun Önemi. *Beytulhikme an International Journal of Philosophy*, 12(4), 1077-1097. https://doi.org/10.29228/beytulhikme.65686

Kulkul, Y. (2022). *İlkokul Üçüncü Sınıf Müfredatının Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Metoduna Göre İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kurt, A. & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(2), 20-34. https://doi.org/10.20875/sb.92802

Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom Second Edition.* Philadelphia: Temple University Press.

Marashi, S. M. (2008). Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Analytic Teaching, 27*(1), 12-15.

Mehdiyev, G. (2017). Düşünme Eğitimi veya Çocuklarla Felsefe. *Felsefe ve Sosyal-Siyasal Bilimler Dergisi, 1*(40) ,160-172.

Mehdiyev, G. (2018). Küçük Çocuklar İçin Büyük Fikirler: Çocuk Edebiyatıyla Felsefe Öğretimi. *Kutadgubilig: Felsefe Bilim Araştırmaları, 38*, 293-298.

Murris, K. (2000). Can children do philosophy?. *Journal of Philosophy of Education, 34*(2), 261-279.

Mutlu, B. (2017). Çocuklukta ve Çocukça Felsefe Yapmak. *Çocuk ve Medeniyet, 2*(4), 19-50.

Oktar, S. Ü. (2019). Çocuklarla felsefe üzerine bir inceleme. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*, 45-66.

Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Onur, D. & Zorlu, T. (2018). Tasarım eğitiminde duyusal farkındalık ve yaratıcılık ilişkisi üzerine (1), *METU Journal of the Faculty of Architecture, 35*(2), 89-118. https://doi.org/10.4305/metu.jfa.2018.2.1

Onur, D., & Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık Kavramı ile İlişkili Kuramsal Yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 1535-1552.

Önal, M. (2017). Çocukça Felsefe Yapmak ya da Düşünme ve Felsefe Dersine Hazırlanmak. *Çocuk ve Medeniyet, 2*(4), 61-70.

Özdemir, B. (2022). *Çocuklar İçin Felsefe Kitaplarının Nitelikli Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler Bakımından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Özkan, B. (2020). Çocuklar için Felsefe Neden Önemlidir?. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 4(*1*),* 49-61. doi: 0.32960/uead.696440

Pekkarakaş, E. (2020). *Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Petek Boyacı, N., Karadağ, F., & Gülenç, K. (2018). Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 31,* 145-173. https://doi.org/ 10.20981/kaygi.474657

Platon (2015). *Sokrates'in Savunması*. F. Akderin (Çev.). İstanbul: Say Yayınları.

Sevimli, Ö. (2024). *Çocukları İçin Felsefe Bağlamında Mustafa Ruhi Şirin'in Bazı Eserlerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sormaz Öğüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe* (Yayınlanmamış doktora tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Su, M. (2022). *Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin dini düşünce gelişimine etkisi üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Şahin, G. (2023). Düşünsel bir yolculuk: Çocuklar için felsefe. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 36,* 368-388. https://doi.org/10.29000/rumelide.1369085

Taş, I. (2017). *Çocuklar için Felsefe eğitimi programının 48–72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Taşdelen, V. (2014). Felsefenin Gülümseyen Yüzü: Çocuklarla Felsefe. *Türk Dili, 756,* 562-568.

Taşdelen, V. (2022). Dijital çağda çocuk ve felsefe. *Eğitimde Yeni Sorunlar ve Cevaplar*. Ed. Halil İbrahim Özok. Ankara: Palme Yayınevi, 17-24.

Temiz, M., & Bayraktar, L. (2023). Çocuklarla Felsefede Dil ve Düşüncenin Önemi. *HAFIZA, 5(*1), 1-18. doi:10.56671/hafizadergisi.1210550

Tozduman Yaralı, K. (2020). Çocuklarla Felsefe Çalışmalarında Çocuk Edebiyatının Kullanılması: Leo Lionni'nin Kitapları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 67-83.

Tozduman, Yaralı, K. (2023). Türkiye'de Lisans ve Lisansüstü Düzeyde Verilen Çocuklarla Felsefe Derslerine Yönelik Bir İnceleme, Kaygı. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 22* (3), 586-606. https://doi.org/10.20981/kaygi.1296496

Turhan, A. (2021). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının 3. Sınıf Uygulaması: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Türksoy, N. (2020). *Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Sorgulamaya Yönelik Görüşlerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı: Bir Karma Yöntem Araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya

Uçar, O. (2021). *Çocuklar için felsefe (p4c) bağlamında Cartoon Network çizgi filmlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uluçınar, U. (2018). *Öğrencilere Özenli Düşünme Becerileri Kazandırmaya Yönelik Duyuş Temelli Bir Eğitim Programının Geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

UNESCO. (2007). *Philosophy A School Of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173

Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi

Wartenberg, T. E. (2018). *Küçük çocuklar için büyük fikirler - çocuk edebiyatıyla felsefe öğretimi*. Senem Kurtar & A. Kadir Gülen (Çev.). Bursa: Sentez.

Wegerif, R. (2002). *Literature Review in Thinking Skills, Technology and Learning*. Hal Open Science.

Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, *15*(25), 3874-3915. https://doi.org/10.26466/opus.662721

Yılmaz, F. (2023). *Güncel Konulara Felsefi Bir Yorum: P4C (Çocuklar İçin Felsefe) ve ChatGPT.* Ankara: İksad Yayınevi

Yüceer, D. (2020). *Erken çocukluk döneminde düşünme ve felsefe eğitimi: Çocuklar sorguluyor* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüceer, D., & Coşkun Keskin, S. (2022). Okul Öncesi Kurumlarında "Çocuklar İçin Felsefe"ye Dayalı Mevcut Durumu Betimleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 562-583. https://doi.org/10.17679/inuefd.988269

Yüksel, Ö. (2000). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Zengin, B. (2019). "Din Eğitiminde "Çocuklar İçin Felsefe" Yoluyla Bireysel Yetkinleşme-İbn Bâcce'nin Mütevahhid İnsan Örneği". *Journal of Islamic Research, 30*(3), 422-440.

Zengin, H. K. (2020). Federal Almanya'daki İlkokul (1.- 4. Sınıflar) Çocuklarla Felsefe Dersi (Philosophieren mit Kindern) Öğretim Programının Değer Eğitimi Açısından İncelenmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi, 53*, 287-303. https://doi.org/10.29288/ilted.703909

BÖLÜM XV

Biggs'in Yapılandırıcı Uyum Yaklaşımıyla Eğitim Programlarının Yeniden Düşünülmesi: Öğrenme Çıktılarından Öğretim Stratejilerine

Kaan GÜNEY[1]

1. Giriş

Bu bölümün temel amacı, John Biggs'in yapılandırıcı uyum yaklaşımının eğitim programlarının yeniden tasarlanması üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde analiz etmektir. Dahası, mevcut eğitim yaklaşımlarının eksikliklerine dair bir eleştiri sunulacak, ardından yapılandırıcı uyumun program geliştirme süreçlerinde nasıl uygulanabileceği üzerinde durulacaktır. Özellikle, yapılandırıcı uyumun eğitimdeki rolü, öğrenme çıktıları ile öğretim stratejileri arasındaki bağlantılar çerçevesinde değerlendirilecektir. Bu değerlendirme, yalnızca teorik bir çerçeve sunmakla kalmayıp, aynı zamanda bu yaklaşımın uygulamadaki etkilerini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkılarını da detaylandıracaktır (Usta & Hakan, 2018; Hailkari vd., 2021; Ruge vd., 2019).

[1] Dr. Öğrt. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas/Türkiye, Orcid: 0000-0002-5141-9827, guney.kaan@gmail.com

Eğitim programlarının geliştirilmesi, yalnızca öğrenci başarısını artırmak için değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini daha etkin hale getirmek için de kritik bir öneme sahiptir. Program geliştirme süreci, salt bilgi aktarımıyla sınırlı olmayıp, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini doğrudan şekillendiren karmaşık bir yapıya sahiptir. Eğitim programlarının tasarımında benimsenen yaklaşımlar, öğrenme çıktılarının belirlenmesi ve bu çıktılara ulaşmak için geliştirilen öğretim stratejilerinin etkinliği açısından belirleyicidir. Bu bağlamda, yapılandırıcı uyum yaklaşımı, öğrenme çıktıları ile öğretim stratejileri arasında güçlü bir ilişki kurarak, öğrencilerin daha derin ve kalıcı öğrenme deneyimlerine ulaşmasını mümkün kılmaktadır (Babkair vd., 2023; Zhang vd., 2022; Maffei vd., 2022).

Biggs'in ortaya koyduğu yapılandırıcı uyum kavramı, eğitim programlarının tasarımında etkili bir çerçeve sunar. Ona göre, etkili bir eğitim programı, öğrenme çıktıları, öğretim ve öğrenme faaliyetleri ile değerlendirme yöntemlerinin birbiriyle tutarlı ve uyumlu bir şekilde yapılandırılmasını gerektirir (Gunarathne vd., 2019; Hristov vd., 2023). Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik ederken, öğretim stratejilerinin de bu katılımı destekleyecek şekilde tasarlanmasını zorunlu kılar. Öğrenme çıktılarının belirlenmesi aşamasında, eğitim hedeflerinin açık ve ölçülebilir bir şekilde tanımlanması önem taşır. Bu hedeflere ulaşmayı mümkün kılacak öğretim yöntemlerinin ve değerlendirme araçlarının seçimi, yapılandırıcı uyum yaklaşımının merkezinde yer alır (Meyers & Nulty, 2009; Deibl vd., 2018).

Yapılandırıcı uyum, aynı zamanda, öğrenci odaklı bir öğrenme ortamının oluşturulmasını destekler. Bu ortam, öğrencilerin öğrenme süreçlerini aktif bir şekilde sahiplenmelerini, bilgiyi anlamlandırmalarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Biggs'in bu yaklaşımı, eğitimde kaliteyi artırmak için kapsamlı bir model sunarken, aynı zamanda öğretmenlere, öğrenme sürecini iyileştirmek için pratik yollar önerir. Örneğin, bu modelin temel unsurlarını uygulamaya koyan eğitim kurumlarında, öğrencilerin akademik başarılarının ve öğrenme

memnuniyetlerinin kayda değer ölçüde arttığı gözlemlenmiştir (Hailkari vd., 2021; Zhang vd., 2022).

2. Yapılandırıcı Uyum (Constructive Alignment) Nedir?

Yapılandırıcı uyum, öğrenme çıktıları, öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemleri arasında tutarlı bir ilişki kurmayı hedefleyen etkili bir eğitim yaklaşımıdır. John Biggs tarafından geliştirilen bu kavram, öğrenme süreçlerinin etkinliğini artırmak ve öğrencilerin anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamasını sağlamak için güçlü bir çerçeve sunar. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik ederken, aynı zamanda öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin bu katılımı destekleyecek şekilde tasarlanmasını gerekli kılar (Senadheera vd., 2024; Croy, 2018; Wang vd., 2013). Yapılandırıcı uyumun temel kavramları ise şunlardir:

2.1. Yapılandırıcı Uyumun Temel Kavramları

Öğrenme Çıktıları

Yapılandırıcı uyumun merkezinde yer alan öğrenme çıktıları, öğrencilerin bir eğitim süreci sonunda neyi başarması gerektiğini tanımlar. Bu çıktılar, eğitim hedeflerinin net bir şekilde belirlenmesi ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin yönlendirilmesi açısından kritik bir rol oynar. Biggs, öğrenme çıktılarının açık, spesifik ve ölçülebilir olması gerektiğini vurgular; böylelikle eğitim programlarının etkinliği artırılabilir (Lucander vd., 2010; Eidesen vd., 2023). Yapılandırıcı uyum, öğrenme çıktılarının belirlenmesini, uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve bu yöntemlerin değerlendirme süreçleriyle ilişkilendirilmesini içerir (Deibl vd., 2018; Alammary, 2024).

Öğretim Stratejileri

Öğretim stratejileri, öğrenme çıktılarıyla uyum içinde olacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu stratejiler, öğrencilerin aktif öğrenme deneyimleri yaşayabilmeleri için işbirlikçi ve katılımcı bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedefler. Örneğin, grup çalışmaları, problem

çözme aktiviteleri ve proje tabanlı öğrenme gibi yöntemler, öğrencilerin öğrenme sürecine dahil olmasını sağlar. Yapılandırıcı uyum, öğretim stratejilerinin, öğrenme çıktılarıyla tutarlı bir şekilde uygulanmasını zorunlu kılar; bu da öğrencilerin derin öğrenme deneyimlerini destekler (Wang vd., 2013; Botma & Nyoni, 2015; Loughlin vd., 2020).

Ölçme ve Değerlendirme

Değerlendirme süreçleri, öğrencilerin öğrenme çıktılarıyla ne ölçüde uyum sağladığını belirlemek için kullanılır. Biggs'e göre, değerlendirme araçları, öğrenme çıktıları ve öğretim stratejileriyle tutarlı olmalıdır. Bu bağlamda, değerlendirme yalnızca öğrenme sürecini ölçmekle kalmaz; aynı zamanda bu süreci desteklemek için de tasarlanmalıdır (Khumalo, 2018; Gou vd., 2011). Örneğin, yapılandırıcı uyum yaklaşımı, öğrencilerin yalnızca bilgiye erişimlerini değil, aynı zamanda bu bilgiyi uygulama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini de değerlendirir (Wang vd., 2011; Szili & Sobels, 2011).

Yukarıdaki bu kavramlar bir araya gelerek, yapılandırıcı uyumun yalnızca teorik bir model değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini iyileştiren ve eğitim programlarının etkinliğini artıran bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimde öğrenme çıktıları, öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemleri arasındaki bu uyum, öğrencilerin anlamlı öğrenme deneyimlerini desteklemek için güçlü bir temel sağlar.

2.2. Yapılandırıcı Uyumun Pedagojik Temelleri

* Yapılandırmacılık (Constructivism) ile İlişkisi

Yapılandırıcı uyum, yapılandırmacı öğrenme teorisiyle sıkı bir ilişki içerisindedir. Yapılandırmacılık, öğrenmenin pasif bir bilgi aktarım süreci olmadığını, öğrencilerin aktif bir şekilde bilgi inşa ettiği bir süreç olduğunu savunur (Gunarathne vd., 2019; Cain vd., 2017). Bu teoriye göre, öğrenciler öğrenme süreçlerinde yalnızca alıcı konumunda kalmaz; aksine, kendi deneyimlerini ve ön bilgilerini kullanarak anlam oluştururlar. John Biggs, yapılandırıcı

uyumun, öğrencilerin bu sürece aktif katılımını sağlayan bir öğrenme ortamı oluşturması gerektiğini belirtmiştir. Böyle bir ortam, bireylerin bilgi ve deneyimlerini yapılandırarak öğrenmelerini teşvik eder (Cain & Woodward, 2012; Cain & Babar, 2016). Yapılandırıcı uyumun yapılandırmacılıkla olan bu ilişkisi, öğrenme çıktıları, öğretim stratejileri ve değerlendirme süreçleri arasındaki bağın, öğrencilerin bilgi inşası sürecini destekleyecek şekilde kurulmasını gerekli kılar. Bu bağlamda, öğrenme etkinlikleri öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için planlanır, değerlendirme yöntemleri ise öğrencilerin anlam oluşturma sürecini destekleyecek şekilde tasarlanır.

- **Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımı**

Yapılandırıcı uyum, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımını benimseyen bir pedagojik temele sahiptir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir rol almasını ve kendi öğrenme süreçlerini yönetmesini ön plana çıkarır (Frounfelker vd., 2023; Pineda-Jaramillo vd., 2020). Öğrenci merkezli öğrenme, öğretim sürecini öğretmenden çok öğrenciye odaklar ve bireylerin ilgi, ihtiyaç ve öğrenme stillerine uygun bir öğrenme ortamı sunmayı hedefler. Yapılandırıcı uyumun bu yaklaşımı desteklemesi, öğretim stratejilerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesini gerektirir. Örneğin, grup çalışmaları, problem temelli öğrenme ve interaktif etkinlikler, öğrencilerin sürece daha fazla katılım göstermelerine ve derin öğrenme deneyimleri yaşamalarına olanak tanır (Ramsgaard & Østergaard, 2018). Bu bağlamda, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini sahiplenmesi ve daha etkili öğrenme yöntemlerini keşfetmeleri için fırsatlar yaratılır.

3. Eğitim Programlarının Yeniden Düşünülmesi: Yapılandırıcı Uyum Perspektifi

Eğitim programlarının yeniden yapılandırılması, modern eğitim sistemlerinin ihtiyaçlarına yanıt vermek ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla hayati bir süreçtir. Bu bağlamda, John Biggs'in yapılandırıcı uyum yaklaşımı, eğitim programlarının geliştirilmesinde güçlü bir kuramsal çerçeve sunar. Bu bölümde,

geleneksel eğitim programlarının sınırlılıkları, yapılandırıcı uyumun sunduğu yenilikçi katkılar ve bu yaklaşımla geliştirilen programların temel özellikleri ele alınacaktır.

3.1. Geleneksel Program Modellerinin Eksiklikleri

Geleneksel eğitim programları, öğretmen merkezli bir öğrenme anlayışını benimser ve genellikle bilgi aktarımına dayalı bir yapı sunar. Bu tür programlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılımını sağlayamamaktadır. Öğrencilerin pasif alıcılar olarak konumlandırıldığı bu modeller, öğrenme süreçlerini derinleştirmek yerine yüzeysel bilgi edinimini teşvik eder (Biggs, 1996; Hristov vd, 2023). Özellikle, öğrenme çıktılarının yeterince tanımlanmadığı bu programlar, öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği konusunda netlik sağlayamamaktadır. Bu durum, öğrenme hedeflerine ulaşılmasını zorlaştırmakta ve eğitim sürecinin verimliliğini düşürmektedir (Babkair vd., 2023; Zhang vd., 2022).

Bir diğer önemli eksiklik, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin, öğrenme çıktılarına ve öğretim stratejilerine entegre edilmemesidir. Geleneksel programlar, çoğunlukla değerlendirme araçlarını öğrenme sürecinden bağımsız olarak ele almakta ve bu, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasını güçleştirmektedir. Değerlendirme süreçlerindeki bu uyumsuzluk, öğrencilerin motivasyonunu azaltmakta ve öğrenme deneyimlerini derinleştirme potansiyelini engellemektedir (Maffei vd., 2022; Gunarathne vd., 2019). Ayrıca, geleneksel programlar, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına uygun bir esneklik ve adaptasyon sunamamaktadır. Bu programlar, farklı öğrenme stillerine ve bireysel ihtiyaçlara yanıt vermekte yetersiz kalmakta ve bu durum, öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirme çabalarını sınırlandırmaktadır. Sonuç olarak, geleneksel programlar, eğitimde inovasyon ihtiyacını karşılamaktan uzak bir yapıya sahiptir ve bu nedenle günümüz eğitim sisteminin taleplerini karşılamak için yeniden düşünülmelidir.

3.2. Yapılandırıcı Uyumun Program Geliştirme Sürecine Katkıları

Bu yaklaşım, öncelikle öğrenme çıktılarının açık ve ölçülebilir bir şekilde tanımlanmasını gerektirir. Bu çıktılar, eğitim sürecinin tüm bileşenlerinin uyumlu bir şekilde planlanmasına olanak tanır. Öğretim stratejileri, öğrenme çıktıları doğrultusunda tasarlandığında, öğrencilerin hedeflere ulaşması daha etkili bir şekilde sağlanır (Deibl vd., 2018). Yapılandırıcı uyumun bir diğer önemli katkısı, değerlendirme süreçlerinin öğrenme çıktıları ile uyumlu hale getirilmesidir. Bu bağlamda, değerlendirme araçları, öğrencilerin neyi başarmaları gerektiğini anlamalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanır. Ayrıca, bu araçlar, öğrenme sürecini destekleyici bir geri bildirim mekanizması olarak işlev görür (Maffei vd., 2022). Son olarak, yapılandırıcı uyum, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sunarak, bireysel farklılıkların dikkate alındığı esnek bir program geliştirme sürecine olanak tanır. Bu yaklaşım, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini keşfetme ve yönlendirme fırsatı tanıyarak, onları aktif öğrenenler haline getirir (Frounfelker vd., 2023).

3.3. Yapılandırıcı Uyum ile Geliştirilen Programların Özellikleri

Yapılandırıcı uyum esas alınarak tasarlanan eğitim programları, modern öğrenme anlayışının gerekliliklerine yanıt veren bir dizi nitelik barındırmaktadır. Bu özellikler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek, onların akademik başarılarını ve bireysel gelişimlerini desteklemeyi hedeflemektedir. Bu bölümde, yapılandırıcı uyum ile geliştirilen programların temel özellikleri ele alınacaktır.

Öğrenci Merkezli Yaklaşım

Yapılandırıcı uyum ile tasarlanan programlar, öğrenci merkezli bir öğrenme anlayışını benimser. Bu tür programlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılmalarını teşvik eder ve onların kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine olanak

tanır (Ruge vd., 2019; Wang vd., 2013; Lucander vd., 2010). Geleneksel programların aksine, bu yaklaşımla geliştirilen programlar, öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına odaklanarak öğrenme sürecini bireyselleştirir. Bu durum, öğrencilerin hem öğrenmeye olan motivasyonunu artırır hem de onların bilgiye daha derinlemesine anlam katmalarını sağlar.

Esneklik ve Dinamik Yapı

Yapılandırıcı uyum temelli programlar, esnek ve sürekli gelişime açık bir yapı sergiler. Bu özellik, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve öğrenme hızlarına göre uyarlanabilir bir öğrenme ortamı sunar (Gunarathne vd., 2019; Eidesen vd., 2023; Deibl vd., 2018). Esneklik, yalnızca öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermekle kalmaz; aynı zamanda eğitmenlerin öğretim stratejilerini yenilikçi yöntemlerle uyarlamalarına da olanak tanır. Öğrencilerin aktif katılımını sağlayan bu dinamik yapı, onların öğrenme süreçlerine daha fazla bağlanmalarına ve gerçek yaşam problemlerine yönelik çözümler geliştirmelerine yardımcı olur.

Ölçme ve Değerlendirme Entegrasyonu

Bu programların bir diğer önemli özelliği, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğrenme süreçleriyle bütünleşmiş olmasıdır. Değerlendirme araçları, öğrenme hedefleri ve öğretim stratejileriyle uyum içinde tasarlanarak, öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiğini açık bir şekilde anlamalarına yardımcı olur. Bu sayede, öğrenciler yalnızca başarılarını değil, aynı zamanda gelişim alanlarını da daha iyi değerlendirebilir (Meyers & Nulty, 2009; Alammary, 2024; Botma & Nyoni, 2015). Yapılandırıcı uyumun sunduğu bu bütünleşik yapı, öğrencilerin değerlendirme sürecinden geribildirim alarak öğrenme hedeflerine daha etkin bir şekilde ulaşmalarını destekler.

Öğrenme Çıktılarının Netliği ve Ölçülebilirliği

Yapılandırıcı uyumla geliştirilen programlar, öğrenme çıktılarının açık, ölçülebilir ve net bir şekilde tanımlanmasını önceliklendirir. Bu yaklaşım, eğitim süreçlerinin planlanmasında

belirgin bir yol haritası sunarak, öğrenci ve eğitmen arasındaki beklentilerin uyumlu hale getirilmesine yardımcı olur (Biggs, 1996; Deibl vd., 2018). Öğrenciler, öğrenme çıktıları doğrultusunda yönlendirildiklerinde, hem akademik hem de bireysel gelişimlerini daha etkili bir şekilde sürdürürler.

4. Yapılandırıcı Uyumun Uygulama Süreci

Yapılandırıcı uyum, eğitim programlarının etkin ve verimli bir şekilde tasarlanıp uygulanabilmesi için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu süreç, öğrenme çıktılarının belirlenmesinden başlayarak, öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uyumlaştırılmasına kadar birçok aşamayı kapsamaktadır. Eğitimcilerin bu adımları doğru bir şekilde takip etmeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirmeye yardımcı olur. Bu bölümde, yapılandırıcı uyumun uygulama süreci ele alınacaktır.

4.1. Öğrenme Çıktılarının Belirlenmesi

Yapılandırıcı uyumun uygulama sürecinin ilk adımı, öğrenme çıktılarının belirlenmesidir. Öğrenme çıktıları, bir eğitim programının sonunda öğrencilerin neyi başarması gerektiğini açıkça tanımlar ve programın temel hedeflerini ifade eder. Bu çıktılar, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendiren bir yol haritası sunar (Yılmaz vd., 2023). Öğrenme çıktılarının açık, ölçülebilir ve net bir şekilde belirlenmesi, eğitim hedeflerinin daha somut hale gelmesini sağlar ve öğretim stratejilerinin doğru bir şekilde tasarlanmasına olanak tanır (Yolcu, 2019). Öğrenme çıktılarının belirlenmesi sürecinde, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını dikkate almak oldukça önemlidir. Bu noktada, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemek, öğrenme çıktılarının belirlenmesinde daha etkili bir yöntem sunar. Öğrencilerin ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda belirlenen çıktılar, onların öğrenme süreçlerine daha fazla katılım göstermelerini sağlar ve öğrenme deneyimlerini derinleştirir (Gökkurt & Soylu, 2016). Ayrıca, bu süreçte öğretim programının içeriği, yapısı ve genel amacı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Eğitimcilerin, programın içeriğini ve yapılandırmasını öğrenci gereksinimlerine göre uyarlamaları, öğrenme çıktılarının daha etkili bir şekilde belirlenmesine yardımcı olur ve öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırır (Baysal & Ocak, 2020). Öğrenme çıktılarının belirlenmesi süreci, aynı zamanda öğretim stratejilerinin ve değerlendirme yöntemlerinin tasarımı için de bir temel oluşturur. Öğrenme çıktıları, hangi öğretim yöntemlerinin kullanılacağına ve hangi değerlendirme araçlarının etkili olacağına karar verirken eğitimcilerin rehberi olacaktır. Bu nedenle, öğrenme çıktılarının doğru bir şekilde tanımlanması, yapılandırıcı uyum çerçevesinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için kritik bir ilk adımdır.

4.2. Öğretim Stratejilerinin Tasarlanması

Öğrenme çıktılarının belirlenmesinin ardından, öğretim stratejilerinin tasarlanması süreci devreye girer. Yapılandırıcı uyum, bu stratejilerin öğrenme çıktıları ile uyumlu bir biçimde geliştirilmesini zorunlu kılar. Bu aşamada, öğretim stratejilerinin öğrenci katılımını aktif bir şekilde teşvik etmesi beklenir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine dahil olmalarını sağlamak, derinlemesine öğrenmeyi desteklemek ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek amacıyla öğretim stratejilerinin çeşitlendirilmesi gerekmektedir (Nakıboğlu & Şen, 2020). Öğrencilerin bireysel ve topluluk içinde öğrenme süreçlerine katılımını teşvik etmek, öğretim stratejilerinin ana hedeflerinden biridir.

Öğretim stratejilerinin tasarımında, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve öğretim yöntemleri hakkındaki derinlemesine bilgileri önemli bir rol oynar. Öğretmenlerin, hangi stratejilerin hangi öğrenme çıktılarıyla en etkili şekilde uyum sağlayacağını belirlemeleri, başarılı bir öğretim süreci için kritik bir adımdır (Eroğlu & Tanışlı, 2015). Bu doğrultuda, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme tarzlarını ve bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak uygun stratejiler seçmeleri, eğitimde başarıyı artıracaktır. Bu yaklaşım, her öğrencinin kendi öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmasını ve öğrenme deneyimlerinin kişisel olarak daha anlamlı hale gelmesini sağlar (Güven & Yiğit, 2020). Buna ek olarak,

öğretim stratejilerinin tasarımında, öğretmenlerin farklı öğretim yöntemleri ve teknolojileri kullanarak çeşitli öğrenme ortamları yaratmaları büyük bir öneme sahiptir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına hitap eder. Ayrıca, öğretmenlerin ve eğitimcilerin, öğrencilerin bireysel gelişimini ve grup içi etkileşimlerini destekleyen stratejiler geliştirmeleri, eğitimde daha derinlemesine öğrenme fırsatları sunar. Böylece, her öğrencinin öğrenme süreci daha etkileşimli ve kapsamlı hale gelir.

4.3. Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Uyumlaştırılması

Yapılandırıcı uyumun önemli bir diğer bileşeni ise ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uyumlaştırılmasıdır. Öğrenme çıktılarının belirlenmesinin ardından, öğrencilerin bu çıktılara ne kadar yakınlaştığını değerlendirmek için uygun ölçme araçları geliştirilmelidir. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenme çıktıları ve öğretim stratejileri ile uyumlu olması gerektiği unutulmamalıdır (Akgün & Maral, 2022). Yapılandırıcı uyum, değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini pekiştirecek ve destekleyecek şekilde tasarlanmasını hedefler.

Ölçme ve değerlendirme araçlarının uyumlaştırılması sürecinde, öğretmenlerin hangi araçların hangi öğrenme çıktıları ile daha etkili bir şekilde uyum sağladığını belirlemeleri oldukça önemlidir. Bu süreç, öğrencilerin ilerlemelerini doğru bir şekilde ölçmelerine ve kendi öğrenmelerine dair daha net geri bildirimler almalarına olanak tanır (İnaltekin & Şahin, 2019). Ayrıca, değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine geri bildirim sağlaması, onların eksiklerini anlamalarına ve öğrenme deneyimlerini geliştirmelerine yardımcı olur (İbrahimoğlu vd., 2019). Bu bağlamda, geri bildirim, sadece değerlendirme sonuçlarının sunulması değil, aynı zamanda öğrencinin öğrenme yolculuğunu nasıl geliştirebileceği üzerine yapılan anlamlı ve rehberlik sağlayan bir konuşmadır.

4.4. Örnek Bir Uygulama: Teoriden Pratiğe

Yapılandırıcı uyumun uygulama sürecini daha somut bir şekilde kavrayabilmek için, örnek bir uygulama üzerinden değerlendirme yapmak faydalı olacaktır. Örneğin, bir fen bilimleri dersinde yapılandırıcı uyum yaklaşımını uygulamak isteyen bir öğretmen, ilk adım olarak öğrenme çıktıları belirlemelidir. Bu çıktılar, öğrencilerin deney yapma, gözlem yapma ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayabilir (Yemenici & Ulu, 2020). Öğrenme çıktılarının belirlenmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin net bir şekilde yönlendirilmesini ve hedeflerin açık bir şekilde belirlenmesini sağlar, böylece öğretim süreci daha verimli hale gelir.

İkinci aşamada, öğretmen belirlenen öğrenme çıktıları ile uyumlu öğretim stratejileri tasarlamalıdır. Bu noktada, öğretim stratejilerinin öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmesi önemlidir. Grup çalışmaları, laboratuvar deneyleri ve tartışma oturumları gibi aktif öğrenme yöntemleri, öğrencilerin derinlemesine öğrenme deneyimlerini artırarak, öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesine olanak tanır. Öğrenciler, bu stratejilerle, sadece bilgiyi almakla kalmaz, aynı zamanda bilgiyi aktif bir şekilde işleyerek, kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilirler (Güven & Yiğit, 2020; Girente & Uygun, 2023). Bu yöntemler, öğrencilerin hem bireysel hem de grup içindeki etkileşimleri aracılığıyla daha güçlü öğrenme deneyimlerine sahip olmalarını sağlar.

Son olarak, öğretmen ölçme ve değerlendirme yöntemlerini de öğrenme çıktıları ve öğretim stratejileriyle uyumlu hale getirmelidir. Bu aşamada, öğrencilerin deney sonuçlarını rapor etmeleri, grup sunumları yapmaları ve bireysel projeler geliştirmeleri gibi değerlendirme yöntemleri kullanılabilir. Bu tür değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha somut bir şekilde yansıtır ve öğretmenlere öğrencilerin nasıl bir öğrenme süreci geçirdiğine dair net bir bakış açısı sunar. Aynı zamanda, değerlendirme araçları öğrencilerin başarılarını ölçmekle birlikte, onlara gelişim alanları hakkında geri bildirim sağlayarak

öğrenme süreçlerinin sürekli iyileştirilmesine yardımcı olur (İbrahimoğlu vd., 2019).

5. Yapılandırıcı Uyumun Avantajları ve Sınırlılıkları

Yapılandırıcı uyum, eğitimde öğrenme çıktıları, öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemleri arasında bir uyum sağlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, eğitim programlarının etkinliğini artırmak ve öğrenci öğrenme deneyimlerini geliştirmek için önemli avantajlar sunmakla birlikte, bazı sınırlılıkları ve eleştirileri de beraberinde getirmektedir. Aşağıda, yapılandırıcı uyumun hem avantajları hem de sınırlılıkları dile getirilmiştir.

5.1. Avantajlar

Etkin Öğrenme Ortamları Yaratma: Yapılandırıcı uyum, öğrenme çıktıları ile öğretim stratejileri arasında güçlü bir bağlantı kurarak, etkin öğrenme ortamları oluşturmayı amaçlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ve işbirlikçi öğrenme fırsatları sunan öğrenme ortamları yaratır. Bu tür ortamlar, öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini ve bilgiyi kendi deneyimleriyle ilişkilendirerek inşa etmelerini sağlar (Biggs & Tang, 2011; Gunarathne vd., 2019). Aktif katılım, öğrencilerin bilgiye dair anlamlı bağlantılar kurmalarını destekler ve öğrenme süreçlerini daha zengin hale getirir (Deibl vd., 2018). Yapılandırıcı uyumun sunduğu bu öğrenme deneyimleri, öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (Maffei vd., 2022; McCann, 2016).

Öğrenci Merkezli Eğitim Süreçleri: Yapılandırıcı uyum, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimsediği için öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik eder ve onların öğrenmelerini yönlendirmelerine olanak tanır (Gunarathne vd., 2019; Deibl vd., 2018). Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, her bir öğrencinin kendi öğrenme yolculuğuna aktif bir şekilde dahil olmasını sağlar. Öğrenci merkezli eğitim, öğrenmeye olan ilgiyi artırır ve öğrencilerin

motivasyonlarını güçlendirir, bu da öğrenme süreçlerinin daha etkili ve verimli olmasına olanak tanır (Deibl vd., 2018). Ayrıca, bu süreç, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerini destekler ve özgüven kazanmalarına yardımcı olur.

Bütüncül Değerlendirme Yaklaşımları: Yapılandırıcı uyum, değerlendirme süreçlerini öğrenme süreçleriyle uyumlu hale getirerek, öğrencilerin gelişimini daha kapsamlı bir şekilde izlemeyi mümkün kılar. Bu bağlamda, değerlendirme araçları, öğrenme çıktıları ve öğretim stratejileri ile bütünleşik bir şekilde tasarlanmalıdır (Akgün & Maral, 2022). Bütüncül değerlendirme yaklaşımları, öğrencilere öğrenme süreçlerine dair geri bildirim sağlamada kritik bir rol oynar, böylece öğrenme deneyimlerini sürekli olarak geliştirme fırsatı sunar (İbrahimoğlu vd., 2019). Değerlendirme, yalnızca öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmekle kalmaz, aynı zamanda onların düşünme becerilerini ve öğrenme süreçlerine katılımını da değerlendirir. Bu da öğrencilerin yalnızca öğrenilen bilgileri değil, aynı zamanda bu bilgileri nasıl kullandıklarını da anlamayı mümkün kılar.

5.2. Sınırlılıklar ve Eleştiriler

Uygulamada Karşılaşılan Zorluklar: Yapılandırıcı uyum, eğitimde verimli sonuçlar elde etmek için önemli fırsatlar sunsa da, uygulama sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşılmaktadır. Bu zorlukların başında, öğretmenlerin yapılandırıcı uyum yaklaşımını benimseme ve uygulama konusundaki pedagojik yeterlilikleri gelmektedir (Nakıboğlu & Şen, 2020; Eroğlu & Tanışlı, 2015). Öğretmenlerin, yapılandırıcı uyumun temel ilkelerini doğru bir şekilde anlamaları ve bu ilkeleri öğretim süreçlerine entegre etmeleri, etkili bir uygulama için kritik öneme sahiptir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak uygun öğretim stratejilerini seçmeleri de zorlayıcı bir süreç olabilir (Güven & Yiğit, 2020; Girante & Uygun, 2023). Her öğrencinin öğrenme tarzı ve hızı farklı olduğundan, öğretmenlerin bu farklılıkları göz önünde bulundurarak her öğrenciye hitap eden stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin

daha fazla kaynak, zaman ve eğitim desteği gerektirmesini sağlayabilir.

Eğitim Sistemindeki Geleneksel Yapılarla Uyum Sorunları: Yapılandırıcı uyum, eğitim sistemindeki geleneksel yapılarla uyum sağlamakta bazen zorlanabilir. Geleneksel eğitim yaklaşımları, genellikle öğretmen merkezli ve bilgi aktarımına dayalıdır, bu da öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyen yapılandırıcı uyum ile çelişebilir (Biggs, 1996; Gunarathne vd., 2019). Öğretim, genellikle öğretmenin bilgi aktardığı ve öğrencilerin pasif bir şekilde dinlediği bir süreç olarak görülmektedir. Bu durum, öğrenci merkezli yapılandırıcı uyumun uygulamasını zorlaştırır ve öğretmenlerin bu yaklaşıma geçiş yapmalarını engelleyebilir. Ayrıca, eğitim sistemindeki mevcut yapıların, öğrenci katılımını ve aktif öğrenmeyi teşvik eden bir düzene dönüşmesi gerekmektedir. Bu tür bir değişiklik, yalnızca öğretmenlerin değil, aynı zamanda eğitim politikalarının, müfredatların ve okullardaki altyapıların yeniden yapılandırılmasını da zorunlu kılar (Maffei vd., 2022; McCann, 2016).

Zaman ve Kaynak Yetersizlikleri: Yapılandırıcı uyumun etkin bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenlerin daha fazla zaman ve kaynak ayırmaları gerekebilir. Öğretim stratejilerinin bireyselleştirilmesi, öğrenci farklılıklarını dikkate alarak her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun içerikler sunulması ve değerlendirme süreçlerinin sürekli olarak gözden geçirilmesi, öğretmenlerin daha fazla çaba harcamasını gerektirir. Ancak, birçok eğitim kurumu, öğretmenlere bu tür ek yükleri karşılayacak kaynak ve zamanı sunmada yetersiz kalabilmektedir.

6. Gelecek Perspektifleri

Yapılandırıcı uyum, eğitimdeki dönüşüm süreçlerinin merkezinde yer alarak, gelecekteki eğitim yaklaşımlarını şekillendiren önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle dijital eğitimdeki kullanımı, eğitim reformları ve program geliştirme süreçlerindeki potansiyel katkıları, eğitimdeki evrimsel süreçlere yön vermektedir. Bu bölümde, yapılandırıcı uyumun dijital

eğitimdeki rolü ve eğitim reformları ile program geliştirmedeki potansiyeli ele alınacaktır.

6.1. Yapılandırıcı Uyumun Dijital Eğitimde Kullanımı

Dijital eğitim, teknoloji ile entegre edilen öğretim süreçlerinin, geleneksel sınıf ortamlarının ötesine geçerek daha esnek ve erişilebilir bir öğrenme ortamı oluşturmasını sağlamaktadır. Yapılandırıcı uyum, bu dijital ortamda, öğrenme çıktıları ve öğretim stratejileri arasında uyumu sağlamak adına güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Dijital platformlar, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini ve daha fazla esneklik sunarak yapılandırıcı uyumun etkin bir şekilde uygulanmasına olanak tanır (İneç & Çorlu, 2023). Bu platformlar, öğretmenlerin daha dinamik ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillenen öğretim stratejileri kullanmalarını mümkün kılar.

Dahası, dijital eğitimde yapılandırıcı uyumun avantajlarından biri, öğretim stratejilerinin çeşitlendirilmesidir. Çevrimiçi öğrenme ortamları, etkileşimli içerikler ve sanal sınıf uygulamaları gibi araçlar kullanarak öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder. Bu tür stratejiler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha fazla kontrol etmelerine olanak tanır ve derin öğrenme deneyimlerini destekler (Bayır & Mahiroğlu, 2017). Ayrıca, dijital eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uyumlaştırılması, öğrencilere öğrenme çıktılarıyla ne derece uyumlu olduklarını anında geri bildirimle gösterebilir. Çevrimiçi değerlendirme sistemleri, öğrencilere anlık geri bildirim sağlamak suretiyle, öğrenme süreçlerinin daha verimli hale gelmesini sağlar (Yıldırım vd., 2023).

Dijital eğitimde yapılandırıcı uyumun sağladığı bir başka önemli fayda, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine göre özelleştirilmiş içerikler sunabilme yeteneğidir. Bu sayede her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, onlara uygun öğrenme deneyimleri sunulabilir. Özellikle çevrimiçi platformlarda, öğrencilerin farklı hızlarda ve farklı yöntemlerle öğrenmelerine olanak tanıyan araçlar, öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli hale gelmesini sağlar. Böylece, yapılandırıcı uyum dijital

eğitimde yalnızca içerik sunumu değil, aynı zamanda öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemeyi de teşvik eder.

6.2. Eğitim Reformları ve Program Geliştirmede Potansiyel Rolü

Yapılandırıcı uyum, eğitim reformları ve program geliştirme süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim sistemlerinde gerçekleştirilen değişiklikler, genellikle mevcut müfredatların gözden geçirilmesi ve güncellenmesi ile başlar. Bu süreçte, yapılandırıcı uyum, öğrenme çıktıları ile öğretim stratejileri arasında uyumu sağlamak için etkili bir çerçeve sunar (Derman & Kaygısız, 2023). Eğitim reformları, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını benimseyerek, eğitimdeki kaliteyi artırmayı amaçlamaktadır. Eğitim reformlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, yapılandırıcı uyumun temel ilkelerinin benimsenmesi büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi ve öğretim stratejileri konusundaki yeterliliklerinin artırılması gereklidir (Koyuncu vd., 2018).

Eğitim sistemindeki değişikliklerin başarılı olabilmesi, öğretmenlerin bu yeniliklere uyum sağlama becerilerine dayanır. Dolayısıyla, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyecek sürekli eğitim programlarının oluşturulması, yapılandırıcı uyumun etkili bir şekilde uygulanabilmesi için temel bir unsurdur. Aynı zamanda, eğitim politikalarının ve müfredatların güncellenmesi de oldukça önemlidir. Yapılandırıcı uyumun başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, mevcut eğitim yapılarına uyum sağlayacak şekilde bu politikaların ve müfredatların yeniden düzenlenmesi gerekir. Eğitim sisteminde meydana gelen değişikliklerin, yapılandırıcı uyumun temel ilkeleriyle tutarlı hale getirilmesi, öğretim süreçlerini daha verimli kılacaktır. Yapılandırıcı uyum, eğitim reformları çerçevesinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin entegrasyonunu da destekler. Bu entegrasyon, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha doğru ve etkili bir şekilde değerlendirmelerine olanak tanır. Aynı zamanda, eğitim sisteminin genel kalitesini artırarak, daha kapsamlı ve etkili bir eğitim deneyimi sunar (Kılıç &

Güneş, 2016). Eğitim reformları, yapılandırıcı uyumun sağladığı esneklik ve uyum yeteneği sayesinde, eğitim sisteminin ihtiyaçlarına uygun çözümler sunabilir ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre şekillenen öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirebilir.

7. Sonuç ve Değerlendirme

Yapılandırıcı uyum, eğitim programlarının tasarımı ve uygulanmasında önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenme çıktıları ile öğretim stratejileri arasında güçlü bir uyum sağlarken, öğrenci merkezli öğrenme deneyimlerini destekler. Yapılandırıcı uyumun eğitim programları için taşıdığı önemi ve program geliştirme süreçlerinde John Biggs'in mirasını incelemek, eğitimdeki dönüşüm süreçlerine katkısını anlamada faydalı olacaktır.

7.1. Yapılandırıcı Uyumun Eğitim Programları için Önemi

Yapılandırıcı uyum, eğitim programlarının etkinliğini artırmak için kritik bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşım, öğrenme çıktılarının belirlenmesi, öğretim stratejilerinin tasarlanması ve değerlendirme yöntemlerinin uyumlaştırılması gibi süreçleri entegre ederek, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirir. Yapılandırıcı uyum, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine olanak tanır. Eğitim programlarının yapılandırıcı uyum çerçevesinde tasarlanması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha derinlemesine katılım göstermelerini sağlar. Bu sayede, öğrencilerin bilgi inşa etme süreçleri güçlenir ve öğrenme çıktıları ile öğretim stratejileri arasında güçlü bir bağlantı kurulur. Ayrıca, yapılandırıcı uyum, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin entegrasyonunu destekleyerek, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha doğru ve etkili bir şekilde değerlendirmelerine olanak tanır. Sonuç olarak, yapılandırıcı uyum, eğitim programlarının kalitesini artırarak, öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen bir faktör haline gelir.

7.2. Program Geliştirme Süreçlerinde John Biggs'in Mirası

John Biggs, yapılandırıcı uyumun kurucusu olarak, eğitimdeki dönüşüm süreçlerine önemli katkılarda bulunmuştur. Biggs'in mirası, eğitim programlarının tasarımında öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesini ve öğrenme çıktıları ile öğretim stratejileri arasında uyum sağlanmasını teşvik etmektedir. Biggs'in yapılandırıcı uyum modeli, eğitimdeki kaliteyi artırmak için etkili bir araç olarak kabul edilmektedir. Dahası, Biggs'in mirası, eğitim reformları ve program geliştirme süreçlerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim sistemlerindeki değişim, genellikle mevcut müfredatların gözden geçirilmesi ve güncellenmesi ile başlar. Bu süreçte, Biggs'in yapılandırıcı uyum ilkelerinin benimsenmesi, eğitim programlarının etkinliğini artırmak için kritik bir adımdır. Ayrıca, Biggs'in yaklaşımı, öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi ve öğretim stratejileri konusundaki yeterliliklerinin artırılmasını teşvik eder (Kılıç & Güneş, 2016). Eğitim reformlarının başarısı, yalnızca müfredat değişiklikleriyle değil, aynı zamanda öğretmenlerin bu değişikliklere uyum sağlama becerileriyle de doğrudan ilişkilidir.

Kaynakça

Akgün, E., & Maral, Ö. (2022). Uzaktan eğitimde veri madenciliği yöntemi kullanılarak yapılmış araştırmalarda öğrenme çıktıları üzerine sistematik bir inceleme. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi, 4*(2), 197-226. https://doi.org/10.53694/bited.1131475

Alammary, A. S. (2024). Blended learning delivery methods for a sustainable learning environment: A Delphi study. *Sustainability, 16*(8), 1-17. https://doi.org/10.3390/su16083269

Babkair, K. A., Al-Nasser, S., & Alzahem, A. (2023). Experience of emergency medicine residents toward an implemented modified teaching approach. *Frontiers in Medicine, 10,* 1-14.

Bayır, E., & Mahiroğlu, A. (2017). Çevrimiçi öğrenmede bireysel farklılıklar ve iletişim ortamlarının işlemsel uzaklık algısına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(1), 430-447. https://doi.org/10.12984/egeefd.310285

Baysal, E., & Ocak, G. (2020). Yabancı dil öğrenme stratejileri öğretim programı bir ihtiyaç mı?. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sbe Dergisi, 10*(1), 306-325. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.619748

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education, 32*(3), 347-364.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). Train-the-trainers: Implementing outcomes-based teaching and learning in Malaysian higher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction, 8,* 1-19.

Botma, Y., & Nyoni, C. (2015). What went wrong? a critical reflection on educator midwives' inability to transfer education knowledge. *Journal of Nursing Education and Practice, 5*(6), 1-8. https://doi.org/10.5430/jnep.v5n6p1

Cain, A., & Babar, M. (2016). Reflections on applying constructive alignment with formative feedback for teaching introductory programming and software architecture, *ICSE'16: Proceedings of the 38th International Conference on Software Engineering Companion*, 336-345. https://doi.org/10.1145/2889160.2889185

Cain, A., & Woodward, C. (2012). Toward constructive alignment with portfolio assessment for introductory programming, *Proceedings of IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE) 2012*. https://doi.org/10.1109/tale.2012.6360322

Cain, A., Grundy, J., & Woodward, C. (2017). Focusing on learning through constructive alignment with task-oriented portfolio assessment. *European Journal of Engineering Education, 43*(4), 569-584. https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1299693

Croy, S. (2018). Development of a group work assessment pedagogy using constructive alignment theory. *Nurse Education Today, 61*, 49-53. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.11.006

Deibl, I., Zumbach, J., Geiger, V., & Neuner, C. (2018). Constructive alignment in the field of educational psychology: development and application of a questionnaire for assessing constructive alignment. *Psychology Learning & Teaching, 17*(3), 293-307. https://doi.org/10.1177/1475725718791050

Derman, S., & Kaygısız, K. (2023). Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavlara ilişkin görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(3), 1373-1399. https://doi.org/10.38151/akef.2023.116

Eidesen, P. B., Bjune, A. E., & Lang, S. I. (2023). "Show me how to use a microscope"–The development and evaluation of certification as direct assessment of practical lab skills. *Ecology and Evolution, 13*(10), 1-14.

Eroğlu, D., & Tanışlı, D. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin temsil kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretim stratejileri bilgileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *9*(1), 275-307.

Frounfelker, R., Mishra, T., Holmes, K., Gautam, B., & Betancourt, T. (2023). Mental health among older bhutanese with a refugee life experience: a mixed-methods latent class analysis study. *American Journal of Orthopsychiatry, 93*(4), 304-315. https://doi.org/10.1037/ort0000684

Girente, B., & Uygun, M. (2023). Examination of music teachers' practices directing their students to use learning strategies in their lessons. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 1-27. https://doi.org/10.17860/mersinefd.1167706

Gou, H., Pu, Q., Wang, J., Hu, G., & Chen, Z. (2011). Study on the construction control of long-span v-shape rigid frame composite arch bridges. *Advanced Materials Research*, *255-260*, 1043-1047. https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/amr.255-260.1043

Gökkurt, B., & Soylu, Y. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin bazi bileşenler açısından incelenmesi: koni örneği. *İlköğretim Online, 15*(3), 946-973. https://doi.org/10.17051/io.2016.14548

Gunarathne, N., Senaratne, S., & Senanayake, S. (2019). Outcome-based education in accounting. *JEAS*, *36*(1), 16-37. https://doi.org/10.1108/jeas-08-2018-0093

Güven, E., & Yiğit, N. (2020). Investigating pre-service science teachers' classroom performance in the context of pedagogic content knowledge. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(3), 1590-1607. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-656164

Hailkari, T., Virtanen, V., Vesalainen, M., & Postareff, L. (2021). Student perspectives on how different elements of

constructive alignment support active learning. *Active Learning in Higher Education, 23*(3), 217-231. https://doi.org/10.1177/1469787421989160

Hristov, S., Nakov, D., & Miočinović, J. (2023). Constructive alignment between objectives, teaching and learning activities, student competencies and assessment methods in higher education. *Journal of Agriculture and Plant Sciences, 21*(2), 21-36.

İbrahimoğlu, Ö., Mersin, S., & Kılıç, H. (2019). Nursing education curriculum and learning outcomes. *Journal of Higher Education and Science, 9*(1), 12-16

İnaltekin, T., & Şahin, F. (2019). Probleme dayalı öğrenmenin fen bilimleri öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi gelişimlerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 20*(1), 78-112. https://doi.org/10.12984/egeefd.398279

İneç, Z. F., & Çorlu, Z. (2023). Web tabanlı dijital eğitsel kitaplar üzerine gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 1301-1343. https://doi.org/10.30561/sinopusd.1287660

Khumalo, S. (2018). Improving student success rate in open distance learning settings through the principle of constructive alignment. *Trends in E-learning, 31.* https://doi.org/10.5772/intechopen.75637

Kılıç, D., & Güneş, P. (2016). Dereceli puanlama anahtarı ile öz, akran ve öğretmen değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(39), 58-69.

Koyuncu, M., Şata, M., & Karakaya, İ. (2018). Eğitimde ölçme ve değerlendirme kongrelerinde sunulan bildirilerin doküman analizi yöntemi ile incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Ve Değerlendirme Dergisi, 9*(2), 216-238. https://doi.org/10.21031/epod.334292

Loughlin, C., Lygo-Baker, S., & Lindberg-Sand, Å. (2020). Reclaiming constructive alignment. *European Journal of Higher*

Education, 11(2), 119-136. https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1816197

Lucander, H., Bondemark, L., Brown, G., & Knutsson, K. (2010). The structure of observed learning outcome (solo) taxonomy: a model to promote dental students' learning. *European Journal of Dental Education, 14*(3), 145-150. https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2009.00607.x

Maffei, A., Boffa, E., Lupi, F., & Lanzetta, M. (2022). On the design of constructively aligned educational unit. *Education Sciences, 12*(7), 1-24. https://doi.org/10.3390/educsci12070438

McCann, M. (2016). Constructive alignment in economics teaching: a reflection on effective implementation. *Teaching in Higher Education, 22*(3), 336-348. https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1248387

Meyers, N., & Nulty, D. (2009). How to use (five) curriculum design principles to align authentic learning environments, assessment, students' approaches to thinking and learning outcomes. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 34*(5), 565-577. https://doi.org/10.1080/02602930802226502

Nakıboğlu, C., & Şen, A. (2020). Examination of prospective chemistry teachers' opinions about instructional strategies and methods that can be used in chemistry laboratories. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 14*(1), 717-760. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.746186

Pineda-Jaramillo, J., Zuriaga, P., Fernández, P., & Insa, R. (2020). Impact of symmetric vertical sinusoid alignments on infrastructure construction costs: optimizing energy consumption in metropolitan railway lines using artificial neural networks. *Urban Rail Transit, 6*(3), 145-156. https://doi.org/10.1007/s40864-020-00130-7

Ramsgaard, M., & Østergaard, S. (2018). An entrepreneurial learning approach to assessment of internships. *Education +*

Training, 60(7/8), 909-922. https://doi.org/10.1108/et-11-2016-0164

Ruge, G., Tokede, O., & Tivendale, L. (2019). Implementing constructive alignment in higher education – cross-institutional perspectives from australia. *Higher Education Research & Development, 38*(4), 833-848. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1586842

Senadheera, V. V., Rupasinghe, T. P., & Ediriweera, D. S. (2024). 'Connective Alignment'as the Educational Approach for Higher Education in the Digital Age. *Journal of Learning for Development, 11*(1), 172-180.

Szili, G., & Sobels, J. (2011). Reflections on the efficacy of a constructivist approach to teaching and learning in a first-year bachelor of environmental management topic. *Journal of Geography in Higher Education, 35*(4), 499-512. https://doi.org/10.1080/03098265.2010.551654

Usta, İ., & Hakan, A. (2018). Açıköğretim fakültesi sosyal bilimler önlisans programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 2168-2178. https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.010

Wang, H., Lai, H., & Wang, M. (2011). Intelligent agent-based e-learning system for adaptive learning. *International Journal of Intelligent Information Technologies, 7*(3), 1-13. https://doi.org/10.4018/jiit.2011070101

Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E., & Kwong, T. (2013). An exploration of biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(4), 477-491. https://doi.org/10.1080/02602938.2012.658018

Yemenici, A., & Ulu, H. (2020). Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ana*

Dili Eğitimi Dergisi, 8(4), 1406-1420. https://doi.org/10.16916/aded.793896

Yıldırım, A., Memiş, R., Aksu, Ö., & Altunbaş, Z. (2023). Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Ölçülmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 52*(1), 1119-1136. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309141

Yılmaz, F., Mutlu, E., Ozen, M., Keskin, E., Keçelioğlu, Ş., & Demir, C. (2023). Elektroterapi uygulamalı seminerinin elektroterapi dersinin öğrenme çıktıları ve ders başarısı üzerine etkisi. *Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Ve Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 132-140. https://doi.org/10.46413/boneyusbad.1262625

Yolcu, H. (2019). Analyzing learning outcomes in a materials science & nano engineering curriculum. *Journal of Higher Education and Science, 9*(3), 581-586. https://doi.org/10.5961/jhes.2019.356

Zhang, H., Su, S., Zeng, Y., & Lam, J. (2022). An experimental study on the effectiveness of students' learning in scientific courses through constructive alignment - a case study from an MIS course. *Education Sciences, 12*(5), 1-15. https://doi.org/10.3390/educsci12050338

BÖLÜM XVI

Ortaokul Programlarını Değerlendirmeye Yönelik Modern Yaklaşımlar

Kaan GÜNEY[1]

1.Giriş

Program değerlendirme, eğitim süreçlerinin etkinliğini artırmak ve öğrenci başarılarını yükseltmek amacıyla yapılan sistematik bir inceleme sürecidir. Bu süreç, eğitim programlarının hedeflerine ulaşma düzeyini belirlemek için çeşitli yöntemler ve teknikler kullanarak gerçekleştirilir (Demir & Toraman, 2021). Eğitimde istenilen başarıyı elde etmek, yalnızca eğitim programlarının geliştirilmesi ve güncellenmesi ile mümkün olabilir. Bu bağlamda, program geliştirme kavramı, programın tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren sistematik, aktif ve bilimsel bir süreç olarak tanımlanabilir. (Bal & Arslan, 2021).

Ortaokul programları, eğitim sürecinin kritik bir aşamasını temsil ederek öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı

[1] Dr. Öğrt. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas/Türkiye, Orcid: 0000-0002-5141-9827, guney.kaan@gmail.com

zamanda sosyal ve bireysel gelişimlerini de desteklemektedir. Bu programlar, genç bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi temel yetkinlikler kazanmalarına yardımcı olmayı amaçlar. Ayrıca, öğrencilerin toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmesi ve çeşitli sosyal çevrelere uyum sağlaması açısından da önemli bir araçtır. Bu nedenlerle, ortaokul programlarının nitelikli ve ihtiyaçlara uygun bir şekilde tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, eğitim sisteminin genel kalitesini yükseltmek için hayati bir öneme sahiptir (Kabysheva, 2023; Demir & Toraman, 2021).

Eğitimde kalitenin artırılması, hem bireylerin akademik ve sosyal yaşamlarını iyileştirmekte hem de toplumların ekonomik ve kültürel gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda, ortaokul programlarının değerlendirilmesi, eğitim politikalarının belirlenmesi ve etkin bir şekilde uygulanmasında kilit rol oynamaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve çağın gerekliliklerini göz önünde bulunduran, esnek ve dinamik bir eğitim sistemi oluşturmak için programların değerlendirilmesi gereklidir (Üzümcü, 2023).

1.1. Bölümün Amacı ve Kapsamı

Bu bölümde, ortaokul programlarının değerlendirilmesine yönelik modern yaklaşımlar ele alınmıştır. Modern yaklaşımlar, eğitim sisteminde yenilikçi çözümler sunarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını daha etkin bir şekilde karşılamayı hedeflemektedir. Özellikle bu yaklaşımların temel prensipleri, sundukları avantajlar ve farklı bağlamlardaki uygulama alanları da ele alınacaktır. Aynı zamanda, mevcut ortaokul programlarının değerlendirilmesine yönelik çeşitli öneriler sunulacak ve bu önerilerin eğitim sistemine potansiyel katkıları tartışılacaktır. Eğitimde kalite standartlarının yükseltilmesi ve öğrencilerin gelişim süreçlerinin desteklenmesi açısından bu yaklaşımların sunduğu olanaklar büyük önem taşımaktadır (Bakar-Çörez & Geçer, 2020; Aksu & Karaçöp, 2015).

Modern değerlendirme yöntemleri arasında formatif değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve performans değerlendirmesi gibi yenilikçi uygulamalar yer almaktadır. Bu yöntemler, öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturarak bireylerin öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine olanak tanımaktadır. Örneğin, formatif değerlendirme, öğretim sürecinin her aşamasında geri bildirim sağlayarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmeyi hedeflerken, öz değerlendirme bireylerin kendi öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır (Bal & Arslan, 2021; Günhan, 2024).

Akran değerlendirmesi ise, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve iş birliğini artırarak sosyal öğrenme süreçlerini desteklerken, performans değerlendirmesi bireylerin gerçek yaşam durumlarına yönelik uygulamalı becerilerini ölçmektedir. Bu yöntemlerin her biri, yalnızca öğrenme çıktılarının değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin kalitesinin de artırılmasını sağlamaktadır. Öte yandan, çalışmada ele alınan modern yaklaşımlar, eğitimdeki geleneksel yöntemlerin sınırlılıklarını aşmayı ve öğrenme süreçlerini daha esnek, katılımcı ve etkili hale getirmeyi amaçlamaktadır. Eğitimdeki değişen dinamiklere uyum sağlayan bu yöntemler, sadece bireysel öğrenme süreçlerini değil, aynı zamanda eğitim politikalarının yenilikçi bir bakış açısıyla şekillendirilmesini desteklemektedir (Özkaya, 2021).

1.2.Program Değerlendirme Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

Program değerlendirme, eğitim süreçlerinin etkinliğini artırmaya yönelik sistematik bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bu kavram, öğretim programlarının hedeflerine ne ölçüde ulaştığını belirlemek ve geliştirme süreçlerine rehberlik etmek için çeşitli yöntem ve araçlar sunmaktadır. Eğitim süreçlerinin niteliğini artırmak amacıyla kullanılan program değerlendirme, aynı zamanda

öğrenci başarısını ölçmek ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için de önemli bir işlev üstlenmektedir (Bircan & Çalışıcı, 2022).

20. yüzyılın ortalarından itibaren eğitimde program değerlendirme, sistematik bir disiplin olarak gelişmeye başlamış ve bu alanda birçok model ve yaklaşım geliştirilmiştir. Tyler'ın hedef odaklı modeli, CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) modeli ve Stake'ın sanat temelli değerlendirme yaklaşımı gibi modeller, farklı perspektiflerden değerlendirme süreçlerine katkı sağlamıştır. Bu yaklaşımlar, eğitimde kalite güvencesinin sağlanması ve etkili politika oluşturma süreçlerine rehberlik etmiştir. Zamanla bu modeller, sadece eğitim programlarının hedeflere ulaşma düzeyini değerlendirmekle kalmamış, aynı oranda eğitim programlarının geliştirilmesine de katkıda bulunmuştur (Bal & Arslan, 2021). Ancak, eğitimde kalite güvencesinin sağlanması, yalnızca mevcut programların değerlendirilmesiyle sınırlı değildir. Aynı zamanda, bu değerlendirme sonuçlarının gelecekteki program tasarımlarını yönlendirecek şekilde kullanılması gereklidir. Bu süreç, eğitim politikalarının daha kapsayıcı, öğrenci merkezli ve dinamik hale gelmesini destekler. Böylece, hem eğitim sistemlerinin performansı artırılır hem de bireylerin ve toplumların uzun vadeli ihtiyaçlarına yanıt verilir.

Program değerlendirme, aynı zamanda eğitimde sürdürülebilirlik ve yenilikçilik için bir temel sağlar. Günümüzde teknolojik gelişmeler, değişen toplumsal ihtiyaçlar ve küresel dinamikler, program değerlendirme süreçlerinin daha kapsamlı ve esnek olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, ortaokul programlarının modern yaklaşımlarla değerlendirilmesi, eğitimdeki kalite standartlarını yükseltmek ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak açısından kritik bir öneme sahiptir.

1.3. Modern Yaklaşımların Gerekliliği

Eğitim sistemleri, hızla değişen toplumsal ihtiyaçlar, teknolojik gelişmeler ve küreselleşme gibi faktörlere paralel olarak sürekli bir dönüşüm içerisindedir. Bu dönüşüm süreci, eğitim politikalarının ve uygulamalarının daha dinamik ve esnek bir yapıya bürünmesini zorunlu hale getirmektedir. Geleneksel değerlendirme yöntemleri, statik yapıları nedeniyle öğrencilerin bireysel farklılıklarını, çok yönlü gelişimlerini ve öğrenme süreçlerindeki özgün ihtiyaçlarını yeterince dikkate alamamaktadır. Dolayısıyla, modern yaklaşımların geliştirilmesi ve uygulamaya alınması, eğitimde sürdürülebilir kaliteyi sağlamak ve öğrenci odaklı bir sistem inşa etmek açısından kaçınılmaz bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Yıldız & Akıncı, 2023; Yumuşak, 2017).

Yukarıda değinildiği gibi, modern yaklaşımlar, sadece öğrenci performansını ölçmekle kalmaz; aynı zamanda öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi, bireylerin yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi gibi birçok farklı amaca hizmet eder. Bu yöntemler arasında formatif değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve performans değerlendirmesi öne çıkmaktadır. Her bir yaklaşım, eğitim sürecine farklı bir perspektif kazandırarak öğrenme-öğretme etkileşimini daha etkin ve verimli bir hale getirmektedir (Bozkurt vd., 2020; Günhan, 2024).

- **Formatif Değerlendirme**
  Formatif değerlendirme, öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencilere geri bildirim sağlayarak, öğretim süreçlerinin etkinliğini artırmayı hedefler. Bu yöntem, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına yardımcı olurken, öğretmenlere de öğretim stratejilerini iyileştirmek için fırsatlar sunar. Sürekli izleme ve anlık geri bildirim, formatif değerlendirmenin temel unsurları arasında yer alır ve bu özellikleri sayesinde bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlar (Öz vd., 2023).

- **Öz Değerlendirme**

  Öz değerlendirme, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini ve performanslarını değerlendirmelerine olanak tanır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sorumluluk bilincini artırarak, öğrenme sürecinde daha aktif bir rol almalarını destekler. Ayrıca, öz değerlendirme yöntemleri, bireylerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımları planlamalarına yardımcı olur (Bal & Arslan, 2021).

- **Akran Değerlendirmesi**
  Akran değerlendirmesi, öğrencilerin birbirlerinin öğrenme süreçlerini değerlendirmelerini sağlayarak, sosyal etkileşim ve iş birliği temelli öğrenmeyi teşvik eder. Bu yöntem, sadece akademik gelişimi desteklemekle kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin empati, iletişim ve eleştirel düşünme gibi sosyal beceriler kazanmalarına da olanak tanır. Akran değerlendirmesi, bireylerin farklı bakış açıları kazanmasına ve öğrenme süreçlerini daha geniş bir perspektiften değerlendirmesine olanak sunar (Kasapoğlu, 2020).

- **Performans Değerlendirmesi**

  Performans değerlendirmesi, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumları simüle ederek, bu durumlara yönelik bilgi ve becerilerini ölçmeyi hedefler. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece teorik bilgilerini değil, aynı zamanda uygulama becerilerini ve problem çözme yetkinliklerini de değerlendirmektedir. Performans değerlendirmesi, öğrenme sürecini daha somut ve anlamlı hale getirerek, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin yaşamla daha doğrudan ilişkilendirilmesini sağlar (Bakar-Çörez & Geçer, 2020).

Özetlemek gerekirse, modern değerlendirme yaklaşımları, eğitim sisteminin etkinliğini artırmak ve öğrencilerin çok yönlü

gelişimlerini desteklemek açısından vazgeçilmez bir araçtır. Bu yöntemlerin kullanımı, eğitimde bireyselleştirilmiş yaklaşımları destekleyerek, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirmesine olanak tanır. Eğitim sisteminin değişen dinamiklere uyum sağlaması ve çağdaş ihtiyaçlara yanıt verebilmesi için bu yaklaşımların kapsamlı bir şekilde benimsenmesi gereklidir (Yıldız & Akıncı, 2023; Özkaya, 2021).

2. Program Değerlendirme Teorik Çerçevesi

Eğitim programlarının değerlendirilmesi, eğitim sisteminin etkinliğini artırmak ve öğrenci başarısını yükseltmek amacıyla kritik bir süreçtir. Bu bağlamda, program değerlendirme modelleri, eğitim programlarının çeşitli boyutlarını incelemek ve iyileştirmek için sistematik bir çerçeve sunmaktadır. Bu bölümde, program değerlendirme modelleri ve modern yaklaşımlar ele alınacaktır.

2.1. Program Değerlendirme Modelleri

Eğitim programlarının başarısını ve etkilerini analiz etmek amacıyla kullanılan program değerlendirme modelleri, sistematik yaklaşımlar sunarak eğitim süreçlerini iyileştirmeyi hedefler. Bu modeller, programların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulamaların optimize edilmesi için sağlam bir temel oluşturur. Bu bağlamda, Tyler Modeli, CIPP Modeli ve Stake'ın Resim Çerçevesi Modeli gibi yaklaşımlar, eğitimde farklı bakış açıları ve yöntemler sunmaktadır.

- **Tyler Modeli**

Tyler Modeli, eğitimde hedef odaklı bir yaklaşımı benimseyen ve eğitim programlarının temel bileşenlerini sistematik bir şekilde ele alan bir değerlendirme modelidir. Ralph Tyler tarafından geliştirilen bu model, eğitim hedeflerinin belirlenmesini, içerik seçimini, öğretim yöntemlerinin tasarlanmasını ve değerlendirme sürecini kapsamaktadır. Bu sistematik yapı, eğitim programlarının planlanmasında ve uygulanmasında rehberlik eder (Dilekli & Karagöz, 2018).

Modelin temel prensibi, eğitim programının başarısını, belirlenen hedeflere ulaşma derecesine göre ölçmektir. Bu yaklaşım, programın tüm unsurlarını hedeflerle ilişkilendirerek, her aşamanın bütüncül bir perspektifle değerlendirilmesini sağlar. Ayrıca, Tyler Modeli'nin sade ve uygulanabilir yapısı, hem öğretmenler hem de yöneticiler tarafından kolaylıkla benimsenmesini mümkün kılmaktadır. Bununla birlikte, modelin sınırlılıkları arasında, öğrenci merkezli yaklaşımları yeterince ele almaması ve daha geniş sosyokültürel bağlamları dikkate almaması yer almaktadır.

- **CIPP Modeli (Context, Input, Process, Product)**

CIPP Modeli, kapsamlı ve çok boyutlu bir değerlendirme çerçevesi sunar. Daniel Stufflebeam tarafından geliştirilen bu model, programın bağlamını (Context), girdilerini (Input), süreçlerini (Process) ve ürünlerini (Product) analiz ederek, programın her aşamasını detaylı bir şekilde ele alır (Taş, 2020). Bu kapsamda;

- **Bağlam (Context)**: Eğitim programının hangi ihtiyaçlara cevap vermesi gerektiğini belirler. Bağlam analizi, hedef kitlenin özelliklerini ve programın içinde bulunduğu çevresel koşulları inceler.
- **Girdiler (Input)**: Programın başarısı için gerekli olan kaynakları, materyalleri ve stratejileri değerlendirir. Bu aşama, programın fizibilitesini ve uygulanabilirliğini analiz eder.
- **Süreç (Process)**: Programın uygulama aşamalarını izler ve bu süreçte ortaya çıkan eksiklikleri veya sorunları tespit eder.
- **Ürün (Product)**: Programın sonuçlarını ve bu sonuçların hedeflerle ne ölçüde uyumlu olduğunu değerlendirir.

Özetlemek gerekirse, CIPP Modeli, karar vericilere kapsamlı bilgiler sağlayarak, programların hem geliştirilmesine hem de uygulanmasına katkı sağlar. Ancak modelin kapsamlı yapısı, uygulama sürecinde zaman ve kaynak gereksinimini artırabilir.

- **Stake'ın Resim Çerçevesi Modeli**

Stake'ın Resim Çerçevesi Modeli, program değerlendirmesinde daha niteliksel ve katılımcı bir yaklaşımı benimseyen bir modeldir. Bu yaklaşım, programın farklı bileşenlerini bütüncül bir şekilde ele alarak, özellikle katılımcıların deneyimlerine ve algılarına odaklanır (Balım & Yürümezoğlu, 2023). Stake'ın modeli, eğitim programlarının çok boyutlu yapısını anlamak ve değerlendirilen programın sadece sonuçlarına değil, aynı zamanda sürecine ve bağlamına da dikkat etmek açısından benzersizdir. Bu model, programın uygulama sürecinde ortaya çıkan sosyal, kültürel ve pedagojik etkenleri de değerlendirmeye dahil ederek daha geniş bir perspektif sunar.

2.2. Modern Yaklaşımlar ve Temelleri

Modern program değerlendirme yaklaşımları, eğitim sisteminin değişen ihtiyaçlarını ve dinamik yapısını yansıtarak, daha esnek ve öğrenci merkezli bir anlayışı ön plana çıkarmaktadır. Bu yaklaşımlar, eğitim programlarının sadece çıktılara değil, süreçlere ve bireysel gelişimlere odaklanmasını sağlamaktadır. Öğrenci merkezli değerlendirme, çoklu veri toplama yöntemleri ve analitik analizler ile disiplinlerarası yaklaşımlar, bu modern anlayışın temel taşlarını oluşturur. Bunlardan;

- **Öğrenci Merkezli Değerlendirme**

Öğrenci merkezli değerlendirme, öğrenme sürecinin merkezine öğrenciyi yerleştirerek, bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları dikkate alan bir yaklaşımı benimser. Bu yöntemde öğrenciler, öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılım gösterir ve kendi öğrenmelerini değerlendirme fırsatı bulur. Bu değerlendirme türü, öğrencilerin eleştirel düşünme ve öz değerlendirme becerilerini geliştirirken, öğretmenlere de öğrenci ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri oluşturma imkânı tanır (Pirpiroğlu & Doğru, 2015). Bu yaklaşım, öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirmekte ve bireysel başarıyı artırmaktadır. Öğrencilerin sürece katılımı, onların sadece akademik bilgilerini değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerini de geliştirmelerine olanak tanır. Ayrıca, öğrenci merkezli

değerlendirme, öğretmenlerin geri bildirim verme süreçlerini zenginleştirir ve öğrenme hedeflerine ulaşmayı daha etkili hale getirir.

- **Çoklu Veri Toplama Yöntemleri ve Analitik Yaklaşımlar**

Modern değerlendirme süreçlerinde kullanılan çoklu veri toplama yöntemleri ve analitik yaklaşımlar, değerlendirme sürecinin derinlemesine analiz edilmesine olanak tanır. Nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılması, değerlendirme sonuçlarının hem kapsamlı hem de güvenilir olmasını sağlar. Bu yöntemler, programların güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek ve sürekli iyileştirme süreçlerine katkıda bulunmak açısından oldukça değerlidir. Veri toplama yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini de değerlendirmeyi mümkün kılar. Örneğin, anketler, görüşmeler, gözlemler ve performans değerlendirme araçları gibi yöntemler bir arada kullanıldığında, programın genel etkinliği daha net bir şekilde ortaya çıkar. Analitik yaklaşımlar ise bu verilerin işlenmesi ve anlamlandırılması sürecinde kritik bir rol oynar.

- **Disiplinlerarası Yaklaşımlar**

Disiplinlerarası yaklaşımlar, farklı disiplinlerin bir araya gelerek eğitim süreçlerini zenginleştirmesini hedefler. Bu yaklaşım, öğrencilerin çeşitli perspektiflerden sorunları ele almasını ve karmaşık problemleri çözme becerilerini geliştirmesini destekler (İnci & Kaya, 2022). Özellikle STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitimi gibi alanlarda, disiplinlerarası iş birliği kritik bir öneme sahiptir. Disiplinlerarası yaklaşımlar, öğrencilere farklı alanların birleşimiyle daha geniş bir bilgi ve beceri yelpazesi sunar. Bu süreç, öğrencilerin hem bireysel hem de takım çalışmasına dayalı sorun çözme yetkinliklerini geliştirir. Ayrıca, disiplinlerarası eğitim, öğrencilerin yenilikçi düşünme becerilerini artırarak, onları hızla değişen bir dünyaya hazırlamayı hedefler (Ulupınar & Eycan, 2023).

3. Modern Program Değerlendirme Yöntemleri

Modern yaklaşımlar, program değerlendirme süreçlerine yalnızca teknik bir araç olarak değil, aynı zamanda eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik kapsamlı bir strateji olarak hizmet eder. Aşağıdaki yöntemler, öğrenci merkezli yaklaşımdan disiplinlerarası iş birliklerine kadar geniş bir yelpazede çözüm sunar. Bu yöntemlerin uygulanması, eğitim sisteminin dinamik yapısına uyum sağlamasına yardımcı olmakta ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemektedir. Örneğin;

3.1. Niteliksel ve Niceliksel Yöntemlerin Entegrasyonu

Karma yöntem araştırmaları, eğitim programlarının değerlendirilmesinde niteliksel ve niceliksel verilerin güçlü yanlarını birleştirerek derinlemesine ve kapsamlı analizler yapılmasına olanak tanır. Bu yaklaşım, yalnızca programların etkinliğini değerlendirmekle kalmaz, aynı zamanda katılımcıların deneyimlerini ve ihtiyaçlarını da anlamayı sağlar. Her iki yöntemin birlikte kullanımı, karmaşık eğitim süreçlerini ve bunların sonuçlarını daha iyi anlamak için benzersiz bir fırsat sunar (Özseven & Çağman, 2021; Altun & Alpan, 2021).

- **Karma Yöntemlerin Uygulama Alanları ve Araçları**

Karma yöntemlerin en dikkat çekici uygulamalarından biri **örnek olay analizleri**dir. Bu analizler, belirli bir bağlamda derinlemesine bilgi sağlayarak, programların belirli koşullardaki etkisini daha ayrıntılı bir şekilde ele alır. Örneğin, bir eğitim programının farklı sosyoekonomik koşullardaki öğrencilere etkisini incelemek için örnek olay analizleri etkili bir araçtır (Altun & Alpan, 2021). Bir diğer önemli araç ise **veri triangülasyonu**dur. Triangülasyon, farklı veri kaynaklarını bir araya getirerek, bulguların geçerliliğini ve güvenilirliğini artırır. Özellikle, niteliksel verilerden elde edilen içgörüler ile niceliksel analiz sonuçlarının birleştirilmesi, araştırmalara çok yönlü bir bakış açısı kazandırır (Yıldırım, 2022). Bu yaklaşım, yalnızca bulguları doğrulamakla kalmaz, aynı zamanda program değerlendirmesinde eksik kalan yönleri de ortaya koyar.

- **Niteliksel ve Niceliksel Yöntemlerin Katkıları**

Niteliksel yöntemler, katılımcıların deneyimlerini ve algılarını daha derinlemesine anlamayı sağlar. Bu yöntemler, derinlemesine görüşmeler, gözlemler ve odak grup tartışmaları gibi teknikler aracılığıyla, bireylerin programlarla etkileşimlerini ortaya koyar (Demirekin, 2023). Özellikle, katılımcıların duygu ve düşüncelerini yansıtan niteliksel veriler, programların sosyal ve duygusal etkilerini değerlendirmek açısından kritik öneme sahiptir. Buna karşılık, **niceliksel yöntemler**, anketler, testler ve istatistiksel analizler gibi yapılandırılmış araçlarla programların ölçülebilir yönlerini ele alır. Bu yöntemler, büyük örneklem grupları üzerinde genel eğilimleri tespit etmek ve bulguların genellenebilirliğini sağlamak için kullanılır (Yılmaz, 2017). Eğitim programlarının belirlenen hedeflere ulaşma düzeyini değerlendirmek için niceliksel veriler kritik bir role sahiptir (Aksoy vd., 2021).

- **İki Yöntemin Entegrasyonunun Önemi**

Bu iki yöntemin entegrasyonu, eğitim programlarının hem süreç hem de sonuç odaklı bir yaklaşımla değerlendirilmesine olanak tanır. Örneğin, bir eğitim programının katılımcılar üzerindeki etkisini anlamak için hem niteliksel hem de niceliksel veriler bir arada kullanılabilir. Niteliksel veriler, katılımcıların bireysel deneyimlerini ve algılarını ortaya koyarken, niceliksel veriler bu bulguların daha geniş bir grup için genellenebilirliğini sağlar (Karasu, 2011). Ayrıca, bu entegrasyon, eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede daha kapsamlı bir bakış açısı sunar. Örneğin, bir programın akademik başarı üzerindeki etkisi niceliksel verilerle ölçülebilirken, katılımcıların programdan memnuniyet düzeyi ve önerileri niteliksel verilerle değerlendirilebilir. Böylece, programın hem akademik hem de sosyal boyutları aynı anda ele alınabilir (Aksoy vd., 2021). Bu kapsamda, niteliksel ve niceliksel yöntemlerin bir arada kullanımı, eğitim programlarının değerlendirilmesinde bütüncül bir yaklaşım sağlar. Karma yöntemler, eğitimde daha etkili ve verimli çözümler üretmek için araştırmacılara zengin bir veri seti sunar. Söz konusu entegrasyon, programların hem bireysel hem de toplumsal etkilerini daha iyi

anlamak için vazgeçilmez bir yöntemdir. Bu bağlamda, karma yöntemlerin doğru bir şekilde uygulanması, eğitim süreçlerini sürekli iyileştirme hedeflerine önemli katkılar sağlamaktadır.

3.2. Dijital Araçların Kullanımı

Dijital araçlar, eğitim sistemlerine yenilikçi çözümler sunarak öğrenme süreçlerini izleme, değerlendirme ve geliştirme konularında önemli avantajlar sağlamaktadır. Özellikle öğrenme analitikleri ve yapay zeka tabanlı değerlendirme sistemleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair daha ayrıntılı ve kişiselleştirilmiş geri bildirimler sunarak, öğretim stratejilerinin daha etkili hale gelmesine katkıda bulunmaktadır (Yazıcı, 2023; Gülüm, 2016).

Öğrenme analitikleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini izlemek, anlamak ve değerlendirmek için kullanılan veri toplama ve analiz etme yöntemlerini içerir. Bu analitikler, öğrenci davranışlarının yanı sıra öğrenme etkinliklerinden elde edilen verileri analiz ederek öğretmenlere rehberlik eder. Bu sayede, öğretmenler öğrencilerin öğrenme stillerini, güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi tanımlayabilir ve öğretim yöntemlerini bu bulgular ışığında şekillendirebilirler (Yazıcı, 2023).

Yapay zeka tabanlı değerlendirme sistemleri ise, gelişmiş algoritmalar aracılığıyla öğrenci performansını analiz ederek özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Bu sistemler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun materyaller ve görevler önererek öğrenme sürecini daha verimli hale getirmektedir. Örneğin, bir öğrencinin belirli bir konuya dair eksikliklerini tespit eden yapay zeka sistemi, eksikliği gidermek için özel alıştırmalar sunabilir. Böylece, öğrenme süreci daha hedefe yönelik ve bireysel hale gelir (Erşen, 2023; Cabı, 2016).

- **Dijital Araçların Diğer Uygulamaları**

Dijital araçlar yalnızca öğrenme süreçlerini değil, aynı zamanda veri toplama ve analiz yöntemlerini de geliştirmektedir. **Online anketler**, geniş bir katılımcı grubundan hızlı ve etkili şekilde bilgi

toplanmasını sağlar. Eğitim programlarının etkinliğini değerlendirmek, katılımcı memnuniyetini ölçmek ve geri bildirim toplamak için sıkça kullanılan bu yöntem, anlık veri erişimi sağlayarak araştırmacılara büyük bir avantaj sunmaktadır (Sayan, 2020). Bunun yanı sıra, **veri madenciliği**, büyük veri setlerinden anlamlı bilgiler çıkarma sürecini ifade eder. Eğitimde veri madenciliği, öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını ve başarılarını analiz ederek gelecekteki performanslarına yönelik tahminlerde bulunmayı mümkün kılar. Örneğin, bir öğrencinin belirli bir dersteki ilerlemesini analiz eden veri madenciliği araçları, başarı olasılıklarını artırmak için önerilerde bulunabilir (Ünlü, 2023). **Performans izleme sistemleri ise**, öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini sürekli olarak takip ederek öğretmenlere ve yöneticilere zamanında müdahale etme olanağı sunar. Bu sistemler, öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirme yolunda nasıl ilerlediklerini gösteren ayrıntılı raporlar sunarak öğretim sürecinin düzenlenmesine katkıda bulunur. Ayrıca, öğretmenlere bireysel veya grup düzeyinde destek sağlamaları için önemli ipuçları verir (Yılmaz vd., 2022; Özek, 2024).

- **Dijital Araçların Eğitimdeki Önemi**

Dijital araçların entegre edilmesi, eğitim programlarının daha esnek, dinamik ve etkili hale gelmesini sağlamaktadır. Bu araçlar, hem öğrencilerin bireysel öğrenme deneyimlerini geliştirmekte hem de öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını zenginleştirmektedir. Dijital teknolojiler sayesinde, öğrenme süreçlerinin daha objektif bir şekilde değerlendirilmesi, programların iyileştirilmesi için gerekli olan veri tabanlı geri bildirimlerin sağlanması mümkün hale gelmiştir.

3.3. Katılımcı Yaklaşımlar

Katılımcı yaklaşımlar, eğitim programlarının değerlendirilmesinde tüm paydaşların sürece dahil edilmesini sağlayarak daha etkili, kapsayıcı ve demokratik bir değerlendirme ortamı oluşturmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerden öğretmenlere ve velilere kadar geniş bir yelpazede bireylerin katkılarını

önemsemektedir. Sürece dahil edilen paydaşların görüş ve önerileri, değerlendirme sonuçlarının daha gerçekçi ve uygulanabilir olmasına olanak tanımaktadır (Berber & Ceryan, 2023; Altan & Karalar, 2022). Bu kapsamda;

- **Paydaşların Katılımı ve Geri Bildirimlerin Önemi**
  Öğrenciler, öğretmenler ve veliler gibi temel paydaşların değerlendirme süreçlerine aktif katılımı, eğitim programlarının sürekli iyileştirilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Öğrenciler, kendi deneyimlerini ve ihtiyaçlarını ifade ederek programların daha öğrenci merkezli bir yapıya kavuşmasına katkıda bulunurlar. Öğretmenler, sahada uygulayıcı olarak karşılaştıkları zorlukları ve programın eksik yönlerini paylaşarak daha uygulanabilir stratejiler geliştirilmesini sağlayabilir. Veliler ise öğrencilerin evdeki öğrenme süreçlerine dair gözlemlerini sunarak programların öğrenci yaşamıyla uyumlu hale gelmesine destek olur (Berber & Ceryan, 2023).

- **Topluluk Temelli Yaklaşımlar**
  Katılımcı yaklaşımların bir diğer önemli örneği, topluluk temelli değerlendirme yöntemleridir. Bu yöntem, yerel toplulukların ihtiyaçlarını ve beklentilerini merkeze alarak eğitim programlarının daha anlamlı ve etkili bir yapıya kavuşmasını hedefler. Özellikle kırsal bölgelerde, yerel ihtiyaçlara uygun olarak uyarlanmış programlar, eğitimin erişilebilirliğini ve sürdürülebilirliğini artırmaktadır (Özgeriş, 2023; Tabak, 2023). Ayrıca, bu tür yaklaşımlar eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına önemli katkılar sunar. Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin eşit fırsatlara erişimini destekler, bu da eğitim sisteminin genel etkinliğini artırır (Çebi & Özdemir, 2019; Arslan & Coştu, 2022).

- **Katılımcı Yaklaşımın Avantajları**

  Katılımcı değerlendirme süreçleri, programların yalnızca sonuçlarına değil, aynı zamanda uygulanma biçimine de ışık tutar. Bu yöntem, öğrenci ve öğretmen memnuniyetini artırmanın yanı sıra, eğitim politikalarının yerel ihtiyaçlara uyumlu hale getirilmesine yardımcı olur. Aynı zamanda, paydaşlar arasında iş birliğini teşvik ederek eğitim sistemine daha güçlü bir bağlanma duygusu yaratır. Eğitimdeki bu kapsayıcı yaklaşım, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha olumlu sonuçlar elde edilmesini sağlar (Altan & Karalar, 2022).

4. Modern Yaklaşımların Ortaokul Programlarına Etkisi

Modern eğitim yaklaşımları, ortaokul programlarının yapılandırılmasında ve uygulanmasında önemli değişiklikler meydana getirmiştir. Bu bölümde, modern yaklaşımların öğrenci başarıları üzerindeki etkileri, öğretmenlerin program algısı ve katkıları ile eğitim politikalarına olan katkıları ele alınacaktır.

4.1. Öğrenci Başarıları Üzerindeki Etkiler

Modern eğitim yaklaşımlarının öğrenci başarıları üzerindeki etkileri çok yönlüdür ve genellikle kapsayıcı eğitim ve bireyselleştirilmiş öğrenme yolları ile belirginleşmektedir. Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde yapılandırılmış programlarla, her bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkarma amacını güder. Bu yaklaşım, öğrenme engelleri olan öğrenciler dahil olmak üzere tüm öğrencilere eşit fırsatlar tanıyarak, akademik başarıyı artırmaya önemli katkılarda bulunur (Yıldırım & Altınpulluk, 2022). Özellikle, öğretmenlerin öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak programları adapte etmesi, tüm öğrencilerin başarı şansını artıran bir etmen olarak öne çıkar.

Bireyselleştirilmiş öğrenme yolları ise, öğrencilerin farklı hız ve tarzlarda öğrenmelerine olanak tanıyan, özelleştirilmiş eğitim süreçlerini içerir. Her öğrencinin bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmış dersler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik eder. Bu tür bir yaklaşım, öğrenme motivasyonunu artırırken, öğrencilerin öğrenmeye karşı duydukları ilgiyi de güçlendirir. Sonuç olarak, öğrenciler yalnızca akademik başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenmeye dair daha derin bir bağlılık geliştirirler.

21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması da modern eğitim yaklaşımlarının öğrenci başarıları üzerindeki en önemli etkilerinden birini oluşturmaktadır. Bu beceriler arasında eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği yapabilme ve etkili iletişim kurma gibi beceriler yer almaktadır. Bu becerilerin öğrenciler tarafından geliştirilmesi, sadece akademik başarıları değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de büyük ölçüde desteklemektedir. Örneğin, eleştirel düşünme becerileri, öğrencilerin karmaşık problemleri çözme yeteneklerini geliştirirken, işbirliği yapabilme ve iletişim becerileri ise toplumsal ilişkilerde ve grup çalışmalarında etkin olabilmelerine olanak sağlar (Ünlü, 2022).

Dahası, 21. yüzyıl becerileri, öğrencilerin sadece okul hayatlarında değil, aynı zamanda gelecekteki kariyerlerinde ve günlük yaşamlarında da başarılı olmalarını sağlar. Bu becerilerin kazandırılması, öğrencilerin sadece akademik ortamda değil, sosyal hayatta da daha etkin, üretken ve adaptif bireyler olmalarına yardımcı olur. Eğitim süreçlerinde bu becerilerin ön plana çıkarılması, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme anlayışını benimsemelerini sağlar ve onları gelecekteki zorluklarla başa çıkabilme noktasında güçlendirir. Bu çerçevede, modern eğitim yaklaşımları, öğrenci başarılarını artırmada önemli bir araçtır. Kapsayıcı eğitim, bireyselleştirilmiş öğrenme yolları ve 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması gibi unsurlar, öğrencilere daha derinlemesine bir öğrenme deneyimi sunarak, hem akademik hem de kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir.

4.2. Öğretmenlerin Program Algısı ve Katkısı

Modern değerlendirme yöntemleri, öğretmenlerin eğitim programlarına yönelik algılarını derinden etkilemekte ve öğretim süreçlerine olan katkılarını önemli ölçüde artırmaktadır. Bu değerlendirme yöntemleri, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha doğru bir şekilde analiz etmelerini sağlar. Böylece, öğretmenler, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi kavrayarak, öğretim stratejilerini buna göre uyarlayabilmektedir (Kahya & Koşar, 2023). Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik yapılan bu özelleştirilmiş müdahaleler, öğretmenlerin eğitim sürecine daha bilinçli ve etkili bir şekilde katılmalarını sağlamakta, programların genel etkinliğini artırmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatları, bu bağlamda kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, modern değerlendirme yöntemlerini etkin bir şekilde kullanabilmek için sürekli mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaç duyarlar. Eğitim kurumları, öğretmenlerin profesyonel becerilerini geliştirmeleri için çeşitli sürekli eğitim programları sunarak, yenilikçi eğitim yaklaşımlarına daha hızlı adapte olmalarını sağlamaktadır (Öz vd., 2023). Bu eğitim programları, öğretmenlerin çağdaş eğitim yöntemlerine hâkim olmalarına, öğretim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmalarına ve öğrenme süreçlerinde öğrencilere daha iyi rehberlik etmelerine olanak tanımaktadır.

Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimi yalnızca öğretim becerilerini değil, aynı zamanda pedagojik yaklaşımlarını da geliştirir. Öğretmenler, bu tür fırsatlar sayesinde sınıf içi dinamikleri daha iyi yönetebilir, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin bir şekilde müdahale edebilir ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim teknikleri uygulayabilirler. Bu da, eğitim programlarının daha verimli ve etkili hale gelmesine büyük katkı sağlamaktadır. Dahası, mesleki gelişim fırsatları, öğretmenlerin eğitimdeki yenilikleri daha iyi benimsemelerini ve öğrencilere daha etkili bir eğitim sunmalarını sağlamaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin

mesleki yeterliliklerini artırarak, eğitim programlarının başarısını doğrudan etkileyen önemli bir unsura dönüşmektedir.

4.3. Eğitim Politikalarına Katkı

Modern eğitim yaklaşımları, yalnızca sınıf içi uygulamaları değil, aynı zamanda eğitim politikalarının şekillenmesinde de belirleyici bir rol oynamaktadır. Eğitim politikalarını oluşturan ve geliştiren karar vericiler için, veriye dayalı öneriler, eğitim sistemlerinin etkinliğini artırmak ve sürdürülebilir bir gelişim sağlamak adına kritik bir gereklilik haline gelmiştir. Eğitim politikalarının güçlendirilmesi için öğrenci başarıları, öğretmen algıları ve eğitim süreçlerine dair elde edilen verilerin sistematik bir şekilde analiz edilmesi, daha etkili ve sürdürülebilir politikaların oluşturulmasına katkı sunmaktadır (Sarıer & Uysal, 2020). Bu bağlamda, veriye dayalı karar almanın önemi, eğitimde yapılan değişikliklerin daha etkili olmasını sağlamaktadır.

Bununla birlikte, sürdürülebilir yaklaşımlar, eğitim sisteminin sürekli bir gelişim içinde olmasını ve değişen toplumsal, ekonomik ve kültürel ihtiyaçlara uygun hale gelmesini mümkün kılmaktadır. Eğitim politikalarının sürekli olarak gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi, eğitimdeki kaliteyi artırarak, tüm paydaşların beklentilerini karşılamak için hayati bir adım olarak öne çıkmaktadır (Bakkalbaşı, 2022). Bu dinamik süreç, eğitimdeki yeniliklerin, modern yaklaşımların ve öğretim tekniklerinin entegrasyonu sayesinde gerçekleşmektedir. Eğitim sistemindeki gelişmeler, öğrencilerin başarı seviyelerini yükseltmekte, aynı zamanda öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır.

Modern yaklaşımların eğitim sistemine entegre edilmesi, öğretim ve öğrenme süreçlerinin daha verimli ve etkileşimli hale gelmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilerek, her bir öğrencinin öğrenme potansiyeli maksimize edilmektedir. Ayrıca, bu yaklaşımlar, öğretmenlerin eğitimdeki yeniliklere daha açık olmasını sağlayarak, öğretim yöntemlerinin daha etkin bir şekilde uygulanmasına olanak tanımaktadır. Eğitim

politikaları bu bağlamda, yalnızca öğrenciler için değil, aynı zamanda öğretmenler için de bir gelişim alanı yaratmaktadır.

5. Sonuç

Ortaokul programlarını değerlendirmeye yönelik modern yaklaşımlar, eğitim sisteminin dinamik ve sürekli gelişen yapısına büyük katkı sağlamaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyerek, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını gözetmeyi amaçlamakta ve öğretim süreçlerini daha etkili hale getirmektedir. Kapsayıcı eğitim, bireyselleştirilmiş öğrenme yolları, ve 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması gibi unsurlar, öğrencilerin sadece akademik değil, sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemektedir.

Tyler Modeli, hedef odaklı yapısıyla planlama süreçlerine sistematik bir katkı sağlarken, CIPP Modeli, programın tüm aşamalarını değerlendirerek kapsamlı bir çerçeve sunar. Stake'ın Resim Çerçevesi Modeli ise niteliksel veri analiziyle katılımcı deneyimlerine odaklanır ve programın etkilerini daha derinlemesine anlamayı mümkün kılar. Dahası, değerlendirme süreçlerinde kullanılan niteliksel ve niceliksel yöntemlerin entegrasyonu, elde edilen verilerin daha kapsamlı bir şekilde analiz edilmesini sağlamakta ve eğitim programlarının güçlü yanlarını daha iyi ortaya koymaktadır. Dijital araçların ve yapay zeka tabanlı sistemlerin kullanımı, değerlendirme sürecini daha kişiselleştirilmiş hale getirerek öğrenci performansını daha doğru bir biçimde izlemeye olanak tanımaktadır. Bu gelişmeler, öğretmenlerin eğitim süreçlerine dair algılarını derinleştirirken, aynı zamanda onların mesleki gelişimlerini de desteklemektedir.

Katılımcı yaklaşımlar ise eğitimde tüm paydaşları, yani öğrencileri, öğretmenleri ve velileri sürece dahil ederek, programların daha kapsayıcı ve etkili olmasına olanak tanımaktadır. Bu tür yaklaşımlar, eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına, tüm öğrencilerin eşit fırsatlar elde etmesine katkıda bulunmaktadır. Topluluk temelli değerlendirme yöntemleri de, yerel düzeyde eğitim

süreçlerinin ihtiyaçlara uygun şekilde şekillendirilmesine olanak tanımaktadır.

Özetle, modern yaklaşımlar, ortaokul eğitim programlarının yapılandırılmasında ve değerlendirilmesinde önemli bir dönüm noktası yaratmaktadır. Bu yaklaşımlar sayesinde, eğitim sisteminin etkinliği artırılmakta, öğrenci başarısı yükseltilmekte ve eğitim politikaları daha verimli hale getirilmektedir. Eğitimdeki yenilikçi yöntemler, sadece öğretim süreçlerini değil, aynı zamanda eğitim politikalarının da sürekli olarak iyileştirilmesini sağlamaktadır.

Kaynakça

Aksoy, N., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 14*(2), 859-894. https://doi.org/10.18094/josc.871290

Aksu, F. & Karaçöp, A. (2015). Öğrencilerinin ev temelli fen öğrenme etkinliklerine aile katılımı. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 154-179.

Arslan, K. & Coştu, F. (2022). Eğitimin vazgeçilmez parçası dijital oyunlar: lisansüstü tezlere ait bir sentez çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 54*, 1329-1359. https://doi.org/10.53444/deubefd.1169883

Altan, B. & Karalar, H. (2022). Assessment and evaluation activities in emergency remote teaching: voice of prospective teachers. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 259-275. https://doi.org/10.17860/mersinefd.943824

Altun, N. & Alpan, G. (2021). Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 280-294. https://doi.org/10.51725/etad.971177

Bakar-Çörez, A. & Geçer, A. (2020). Academicians' views of the department of computer education and instructional technologies. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(1), 17-35. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3325

Bakkalbaşı, İ. (2022). Norm kadro uygulaması ve örgütlerin ekonomik performansına etkisi ya da etkisizliği: Türk bankacılık sektörü. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sbe Dergisi, 12*(2), 948-968. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.980370

Bal, A. & Arslan, Ü. (2021). Ortaokul matematik öğretim programını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: öğrenci boyutu. *Mediterranean Journal of Educational Research, 15*(37), 26-40. https://doi.org/10.29329/mjer.2021.380.2

Balım, S. & Yürümezoğlu, K. (2023). Steam bütünleşik öğrenme modeli üstün/özel yeteneklilerde yaratıcılığı destekler mi? *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 55*, 140-153. https://doi.org/10.53444/deubefd.1207880

Berber, S. & Ceryan, S. (2023). Güzelyalı-Lapseki (Çanakkale) arasındaki bölgenin heyelan duyarlılığının analitik hiyerarşi süreci yöntemiyle (AHP) değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 25*(1), 305-316. https://doi.org/10.25092/baunfbed.1208462

Bircan, M. & Çalışıcı, H. (2022). The effects of stem education activities on fourth grade students' attitudes to stem, 21st-century skills and mathematics success. *Ted Eğitim ve Bilim, 47*(211), 87-119. https://doi.org/10.15390/eb.2022.10710

Bozkurt, A., Şapul, Y., & Dizman, T. (2020). Türkiye ve Singapur okul öncesi eğitim programlarının matematik içeriklerinin karşılaştırılması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(3), 444-468. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043235

Cabı, E. (2016). The perception of students on e-assessment in distance education. *Journal of Higher Education and Science, 6*(1), 94-101.

Çebi, A. & Özdemir, T. (2019). The role of digital nativity and digital citizenship in predicting high school students' online information searching strategies. *Ted Eğitim ve Bilim, 44*, 47-57 https://doi.org/10.15390/eb.2019.8379

Demir, E. & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(3), 1516-1528. https://doi.org/10.24315/tred.858813

Demirekin, M. (2023). Dil öğretiminde güncel yeni teknolojiler. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 10*(3), 627-641. https://doi.org/10.46868/atdd.2023.278

Dilekli, Y. & Karagöz, S. (2018). İhsan Sungu'nun program değerlendirme modelinin Avrupa ve Amerika'da yaygın kullanılan

program değerlendirme modelleri ile karşılaştırılması. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 465-496. https://doi.org/10.26466/opus.391195

Erşen, R. (2023). Seçme ve katkı gerektiren maddelerin yazımı ve düzenlenmesi için kontrol listeleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 58*, 2473-2493. https://doi.org/10.53444/deubefd.1279240

Gülüm, I. (2016). Etkili terapist özellikleri için farkındalık eğitim ve uygulamaları: bir meta-sentez çalışması. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *8*(4) 337-353. https://doi.org/10.18863/pgy.253439

Günhan, N. (2024). İlkokul, ortaokul ve lise matematik dersi öğretim programlarında (2018) kaynaşıklığın incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 38*(2), 319-353. https://doi.org/10.33308/26674874.2024382712

İnci, S. & Kaya, V. H. (2022). Eğitimde multidisipliner, disiplinlerarası ve transdisipliner kavramları. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(235), 2757-2772. https://doi.org/10.37669/milliegitim.905241

Kabysheva, A. (2023). Türkiye ve Kazakistan'da ortaokul tarih ve sosyal bilgiler programının konu dağılımı. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 10*(1), 156-176. https://doi.org/10.51725/etad.1310533

Kahya, M. & Koşar, D. (2023). Examining the expectations of lecturers from graduate students. *Ege Eğitim Dergisi, 24*(1), 59-74. https://doi.org/10.12984/egeefd.1138286

Kasapoğlu, K. (2020). Öğretmenlere yönelik algılanan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği: bir ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 963-977. https://doi.org/10.17679/inuefd.709688

Karasu, N. (2011). Otizmli bireylerin eğitiminde video ile model olma uygulamalarının değerlendirilmesi: bir alanyazın derlemesi ve meta-analiz örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim*

Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, *12*(2), 1-12. https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000158

Öz, E., Aydemir, S., & Erdamar, G. (2023). Acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarin uygulanmasi: sorunlar ve öneriler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 65*, 228-259. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1071337

Özek, B. (2024). Digital transformation in higher education: integration of online and hybrid practices into traditional education systems. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 14*, 1170-1193. https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1426337

Özgeriş, M. (2023). Aktif Yeşil Alanların Niceliksel ve Niteliksel Analizi: Erzurum Adnan Menderes Mahallesi Örneği. *Jenas Journal of Environmental and Natural Studies, 5*(1), 68-84. https://doi.org/10.53472/jenas.1250924

Özkaya, A. (2021). Comparison of Turkey and Kazakhstan middle school mathematics teaching programmes. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(3), 592-611. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.987453

Özseven, B.E. & Çağman, N. (2021). Uzaktan eğitimde kullanılan bulanık mantık tabanlı öğrenme modelleri, platformlar, ölçme ve değerlendirme yöntemleri. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi, 25*, 406-416. https://doi.org/10.31590/ejosat.898349

Pirpiroğlu, İ. & Doğru, M. (2015). Fen bilimleri öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin boylamsal olarak incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities, 5*(2), 313-313. https://doi.org/10.13114/mjh.2015214575

Sarıer, Y. & Uysal, S. (2020). Ortaöğretim kurumlarında yönetime katılım: Okul paydaşlarının görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(3), 950-965. https://doi.org/10.24315/tred.666499

Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi.

Ajit-E Online Academic Journal of Information Technology, 11(42), 100-122. https://doi.org/10.5824/ajite.2020.03.004.x

Tabak, M. (2023). Dijital okuryazarlık ve öğretmenlerin dijital becerileri. *Journal of Academic Social Resources, 8*(56), 4428-4436. https://doi.org/10.29228/asrjournal.73704

Taş, H. (2020). Interdisciplinary teaching: Approaches for integration of stem education in primary schools. *Çukurova Araştırmaları Dergisi, 11*(11), 248-257. https://doi.org/10.29228/cukar.44209

Ulupınar, S. & Eycan, Ö. (2023). Hemşirelikte eğitim programlarının değerlendirilmesinde kullanılan bir model: kirkpatrick eğitim değerlendirme modeli. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 12*(2), 820-827. https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1094073

Ünlü, H. (2022). Do physical education lessons teach with distance education? Online physical education lessons. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 20*(2) 148-164. https://doi.org/10.33689/spormetre.1055629

Ünlü, V. (2023). Gebelik döneminde dijital sağlık okuryazarlığı. *Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8* (Özel Sayı), 370-374. https://doi.org/10.51754/cusbed.1345577

Üzümcü, Ö. (2023). İlkokuldaki Serbest Etkinlikler Saati İçin Tasarlanan Ders Önerilerinin İhtiyaç Belirleme Yaklaşımlarına ve İçeriklerine Göre İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(4), 1236-1248. https://doi.org/10.33206/mjss.1245176

Yazıcı, T. (2023). Online çalgı eğitiminde değerlendirme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 12*(3), 1791-1809. https://doi.org/10.15869/itobiad.1264388

Yıldırım, D. (2022). Süreç odaklı değerlendirme tasarımının analitik temelli performansa göre değerlendirmesi. *Eğitim*

Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 12(2), 377-411. https://doi.org/10.17943/etku.1062731

Yıldırım, Y. & Altınpulluk, H. (2022). Açık ve Uzaktan Öğrenenlerin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri Düzeyleri ile Açık ve Uzaktan Eğitim Ortamlarındaki Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(4), 1253-1273. https://doi.org/10.32709/akusosbil.946644

Yıldız, M. & Akıncı, M. (2023). Ortaokul matematik ders kitaplarindaki metin ve metin dişi öğelerin değerler açisindan incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 86-116. https://doi.org/10.30561/sinopusd.1207168

Yılmaz, M. (2017). Dijital değerlendirme araçlarının ortaokul öğrencilerinin derse bağlılıklarına etkisi: İki farkli okulda durum. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 1606-1620. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338850

Yılmaz, R., Savaş, H., & Kalkan, S. (2022). Katkıları ve sorunlarıyla uzaktan eğitime farklı bir bakış: sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(1), 277-296. https://doi.org/10.31592/aeusbed.1031333

Yumuşak, G. (2017). Comparative Analysis of 2005 Science and Technology and 2013 Science Curriculum Matter and Change Learning Area Achievements. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 6*(2), 596-613. https://doi.org/10.14686/buefad.289474

BIDGE