

BİDGE Yayınları

Eğitimde Teori ve Pratik: Küresel Perspektifler

Editör: Doç. Dr. Dilşah KALAY, Dr. Hüsem KORKMAZ

ISBN: 978-625-372-567-9

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

Singapur’da Erken Yıllar Gelişim Çerçevesine (Singapur Eçga Eygç, 2023) Ve Erken Öğrenenleri Yetiştirmek İçin Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesine (Singapur Meb Oöemç, 2022) Genel Bir Bakış	4
Didem ÖZSIRKINTI.....	4
Tuğba YANPAR YELKEN	4
İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programlarında Demokrasi Eğitimi	43
Gökhan IZGAR	43
Çağdaş Eğitimde Öğretmen	70
Murat GÖKALP	70
Öğretmen Adaylarının Not Alma Alışkanlıklarıyla Ders Çalışma Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	84
Rükneddin Halil YAMAÇ.....	84
Tuğba YANPAR	84
Öğretim Sürecinde ClassDojo Uygulaması ile Olumlu Öğrenme İklimi Oluşturma	111
Ayhan KOÇOĞLU	111
Türkiye ve Singapur Rehberlik Programlarının Karşılaştırılması	141
Hilal KAZU	141
Huriye SARI.....	141
Coğrafya Eğitiminde Öğretim Yöntemleri: Öğretmen Tercihlerinin Analizi	175
Ramazan ÇİMEN	175

BÖLÜM I

Singapur’da Erken Yıllar Gelişim Çerçevesine (Singapur Eçga Eygç, 2023) Ve Erken Öğrenenleri Yetiştirmek İçin Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesine (Singapur Meb Oöemç, 2022) Genel Bir Bakış

**Didem ÖZSIRKINTI¹
Tuğba YANPAR YELKEN²**

Giriş

Eğitimde kaliteyi etkileyen birçok unsurun yer aldığı ifade edilebilir. Bu unsurlar arasında toplumun kültür yapısı, nüfusun ortalama yaş durumu, sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim ve öğretim programları ve daha birçok unsurun yer aldığı söylenebilir. Bu unsurlardan biri olan eğitim programları da eğitimi etkileyen önemli

¹ Didem ÖZSIRKINTI, Mersin Üniversitesi, Mersin/Türkiye Orcid: 0000-0001-8384-648X didemandirinn@hotmail.com

² Prof.Dr. Tuğba Yanpar Yelken, Mersin Üniversitesi, Mersin /Türkiye, Orcid: 0000-0002-0800-4802, tyanpar@mersin.edu.tr.

unsurlardan biri olarak ifade edilebilir, çünkü eğitim programları ülkelerin yetiştirecekleri bireyleri doğrudan etkileyen etkenlerden birisidir.

Eğitim programı öğrenciye, okul içinde ya da dışında planlı olarak yapılan etkinlikler aracılığıyla oluşturulan öğrenme ve öğretmeye ilişkin yaşantılar düzeneği olarak tanımlanabilir, sistemin düzenek olarak adlandırılmasında anlatılmak istenen, eğitim programında sistematik bir sürecin olmasının gerekliliğine vurgu yapılmasıdır (Demirel, 2012: s. 4). Okulda ya da okul dışında planlanan hemen hemen her şey programın bir parçasıdır (Ornstein & Hunkins, 2014: s.13). Yaşamın ilk yıllarında ise çocuğun gelişimini desteklemek çok önemlidir. Temel becerilerin ve bilgilerin kazanıldığı bu dönemde eğitim tesadüflere bırakılmamalıdır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde eğitim bilimsel ve sistematik olarak düzenlenmelidir (Bencik Kangal & Özkızıklı, 2019: s. 18) Bu nedenle okul öncesi eğitimde eğitim programının düzenlenmesinin ve geliştirilmesinin çok önemli olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi eğitim programı; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklara zengin öğrenme deneyimi sağlayarak sağlıklı büyümeleri destekler. Bilişsel, dil, fiziksel, sosyal duygusal gelişimi alanında en üst seviyeye ulaşmasını sağlayarak çocukları hayata ve ilkokula hazırlamalarını sağlar. Türkiye’ de okul öncesi eğitim programı 1953 yılında hazırlanmış, 1989,1994, 2002, 2006, 2013 ve en son olarak 2024 yılında güncellenmiştir (T.C MEB OÖEP, 2024). Günümüzde sürekli değişen teknolojik gelişmeler, bilginin eğitim programlarına yönelik çalışmaların gelişmesini ve güncelleştirilmesini tüm alanlarda olduğu gibi okul öncesi eğitimde

de bir gereklilik haline getirmiştir. Gelişmiş, toplumların oluşması açısından çocukların okul öncesi eğitiminin önemli olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle ulusal ve uluslararası gelişmeleri göz önünde bulundurarak takip etmenin önemli bir süreç olduğu söylenebilir.

Günümüzde ülkelerin eğitim sistemini takip etmek için PISA raporlarının incelenmesi bizlere fikir vermektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA); 15 yaşındaki öğrencilerin matematik okuryazarlığı, okuma becerileri, fen okuryazarlığı alanlarına yönelik bilgi ve becerilerini değerlendirmek için yapılmakta ve eğitim politikalarının iyileştirilmesini hedeflemektedir PISA sonuçlar incelendiğinde ise matematik alanında en yüksek performansı gösteren birinci ülke Singapur'dur. Türkiye; PISA 2022'ye katılan 81 ülke arasında matematik alanında 39. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 32. sırada yer almaktadır. PISA 2022'ye katılan tüm ülkeler arasında fen alanında da ortalama puanı en yüksek olan ülke Singapur'dur, Türkiye ise uygulamaya katılan 81 ülke arasında fen alanında 34. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 29. sırada yer almaktadır Okuma becerileri alanında en yüksek performans gösteren birinci ülke yine Singapur'dur. Türkiye PISA 2022'e katılan 81 ülke arasında okuma becerileri alanında 36. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 30. sırada yer almaktadır (PISA MEB,2022). PISA sonuçların incelendiğinde Singapur'un öğrencilerin matematik okuryazarlığı, okuma becerileri, fen okuryazarlığı alanlarına yönelik puanlarında birinci sırada yer aldığı görülmektedir. Singapur' un PISA 2022' de üç alanda da elde ettiği başarının dikkat çektiği ifade edilebilir.

PISA 2022 sonuçlarında üç alandada en yüksek ortalamaya sahip olan Singapur'un Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2022

yılında güncellenen erken öğrenenleri yetiştirmek için okul öncesi eğitim müfredat çerçevesinin (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) ve Erken Çocukluk Gelişim Ajansı tarafından 2023 yılında güncellenen Erken Yıllar Gelişim Çerçevesi (EÇGA EYGÇ, 2023) programının incelenmesinin okul öncesi eğitim alanına farklı bir bakış açısı sunacağı ifade edilebilir.

Singapur erken öğrenenleri yetiştirmek için okul öncesi eğitim müfredat çerçevesi incelendiğinde okul öncesi eğitim veren kurumların çocuk bakım merkezleri ve anaokullarından oluştuğu görülmektedir. Dört ila altı yaş arası çocuklar için okul öncesi eğitim zorunlu değildir, fakat Singapur'da çocukların neredeyse tamamı, yedi yaşını doldurdıkları yılda ilkokula başlamadan önce bir yıllık okul öncesi eğitimini tamamlamaktadır. Singapur' da çocukların sağlıklı gelişimini ve öğrenimini desteklemek amacıyla erken çocukluk eğitimcilerine rehberlik etmek amacıyla yerel olarak iki çerçeve geliştirilmiştir. Bu programların tarihçesini bakıldığında ise Singapur Erken Öğrenenleri Yetiştirme Okul Öncesi Eğitim için Müfredat Çerçevesi ilk olarak 2003 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilmiştir. Bu program 2012 yılında güncellenmiştir. Singapur'da Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesi (SİNGAPUR OÖEMÇ, 2022) 2022 yılında hem yerel hem de uluslararası güncel gelişmeleri içerecek şekilde güncellenmiştir. Aynı zamanda bu programa ek olarak Singapur'da öğrenme ve öğretme sürecini desteklemek için üç resmi ana dile yönelik (Çin Dili, Malay Dili ve Tamil Dili) bir dizi paralel kaynakta geliştirilmiştir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Singapur'da Erken Çocukluk Gelişim Ajansı (EÇGA) tarafından geliştirilen Erken Yıllar Gelişim Çerçevesi (EYGÇ) 2011

yılında o zamanki İletişim Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından eğitimcilere yönelik 3 yaşına kadar olan çocukların gelişimlerine uygun olarak deneyimlerini planlamak ve kolaylaştırmak için ilk defa yayınlanmıştır. Bu program bebeklerin ve küçük çocukların bakımına ve eğitimine yönelik yeni gelişmelere ve uygulamalara ayak uydurmak amacıyla 2023 yılında gözden geçirilerek güncellenmiştir (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023). Bu bölümde ilk önce önce Singapur Erken Yıllar Gelişim Çerçevesi (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023) ve Singapur Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesi (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) incelenmiştir. Bu programları incelerken Singapur Erken Yıllar Gelişim Çerçevesine (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023) ve Singapur Erken Öğrenenleri Yetiştirme Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesi (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) kaynak olarak kullanılmış ve ülkenin resmî sitesine ait bilgiler ve programlar ise kaynakça kısmında belirtilmiştir.

1.Singapur’da Erken Yıllar Gelişim Çerçevesine (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023) Gen

2.el Bir Bakış

Erken Yıllar Gelişim Çerçevesi (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023) eğitimcilerin çocukların gelişimlerini desteklemeleri, anlamlı deneyimler planlayabilmeleri, güvenli ve zenginleştirici ortamlar tasarlayabilmeleri, kaliteli etkileşimler oluşturmalarını sağlayabilmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Bu çerçeve program bebekler ve küçük çocuklara, bebek oyun gruplarına, anaokulu öncesi sınıflara katılan çocuklara yönelik hazırlanmıştır. Bu program;

- EYGÇ’nin Temel Kavramları,

-EYGÇ’ de Yer Alan Gelişim Alanları ve Bu Alanlara Yönelik Gelişim Hedefleri,

-EYGÇ’ de Yer Alan Çocuk İlkeleri,

-EYGÇ’ nin Uygulayıcısı Olan Eğitimcilerin Rolü olmak üzere dört bölüm şeklinde incelenmiştir

Singapur Erken Yıllar Gelişim Çerçevesinin (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023) Temel Kavramları

Programın temelinde kaliteli bakım ve eğitim sağlamanın merkezinde çocuklar hakkındaki inançlar yer almaktadır. Erken Yıllar Gelişim Çerçevesi (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023) eğitim programı çocukların bütünsel olarak potansiyellerini geliştirilmesinde önemli bir rol oynayacak inançlar yer almaktadır. Erken Yıllar Gelişim Çerçevesi (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023) ve Erken Öğrenenleri Yetiştirme için Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesi (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) programlarının uygulanmasında çocuklara yönelik temel iki inanç bulunmaktadır. Bu inançlar ve bu inançlara yönelik açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

Çocuklar neşeli, meraklı, aktif ve yetkin öğrencilerdir: Bebekler ve küçük çocuklar duyuları ile çevrelerini keşfederken neşeli bir eğilim sergilerler. Doğaları gereği meraklıdırlar, içsel olarak öğrenmeye motive olurlar. İnsanlarla etkileşime girmelerine fırsat veren hareket ve duygusal deneyimlerden hoşlanırlar. Bu dönemde bulunan çocuklar kaliteli etkileşimleri içeren destekleyici bir ortam oluşturulduğunda seçim yapma, zorlukların üstesinden gelme ve çevrelerindeki dünyayı anlama yeteneğine sahiptirler (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023).

Çocuklar çeşitlilik içeren ve çok kültürlü bir toplulukta başkalarıyla birlikte oynar, öğrenir ve büyürler: Çocuklar, kendi sosyal ve kültürel deneyimleriyle dünya görüşleri şekillenen sosyal varlıklardır. Çocuklar günlük yaşamda etkileşimde bulundukları kişilerin inanç, tutum ve davranışlarını anlayarak farklı bakış açıları kazanırlar. Bu süreçte olgunlaştıkça muhtemelen daha minnettar, empatik, işbirlikçi ve saygılı olurlar. Farklı geçmişlere, kültürlere ve yeteneklere sahip çocuklarla oynamak ve etkileşimde bulunmak, onların sosyal açıdan daha bilinçli olmalarına, özen ve saygı gibi değerleri benimsemelerine olanak tanır. Eğitimciler Singapur'daki farklı ihtiyaçlar, gelenekler ve kültürel uygulamalar hakkında çocuklara yönelik meraklarını giderebilecekleri ve farkındalıklarını geliştirebilecekleri fırsatlar tanır (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023).

Singapur Erken Yıllar Gelişim Çerçevesinde (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023) Yer Alan Gelişim Alanları ve Bu Alanlara Yönelik Gelişim Hedefleri

Singapur Erken Yıllar Gelişim Çerçevesi (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023) çocuklarla ilgili temel inançları merkeze alarak çocukların bütünsel büyüme ve gelişmelerine yönelik deneyimlerini planlar ve destekler. Yaşamın ilk yılları çocukların geliştiği hızlı bir dönemdir. Bu dönemde Singapur Erken Yıllar Gelişim Çerçevesinde (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023) 4 gelişim alanında kategorilere ayrılmıştır. Bu gelişim alanları ise şu şekildedir;

- Bilişsel
- İletişim ve Dil
- Fiziksel
- Sosyal ve Duygusal

Bilişsel gelişim alanına yönelik hedefler şu şekildedir (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023);

Öğrenme Hedefi 1: Çevreye merak ve ilgi gösterir.

Öğrenme Hedefi 2: Algısal ve duyuşsal becerilerini kullanır (Çevreyi anlamlandırmaya ve yönlendirmeye yönelik bilgiler).

Öğrenme Hedefi 3: Nesneler, insanlar ve çevreyle ilgili değişim kapıları ve ilişkileri konusunda farkındalık geliştirir.

Eğitimciler, gelişimsel hedeflere ulaşmak için çocukların bilişsel gelişimini aşağıdaki yollarla destekleyebilirler:

- Eğitimciler çocukların ev, okul, topluluk, açık hava ve doğal çevre gibi farklı ortamları keşfetmelerini ve buralarda çocukların oyun oynamalarını teşvik edebilirler.
- Eğitimciler çocuklara şekil, renk, boyut, doku, ses, koku gibi çeşitli özelliklere sahip açık uçlu materyaller sunabilirler.
- Eğitimciler çocukların keşfetmek, gözlemlemek ve soru sormak için beş duyularını kullanmalarına yönelik etkinliklerle onları teşvik edebilirler.
- Eğitimciler nesneler, insanlar ve deneyimler hakkında sorular sorarken bireysel olarak çocuğunun liderliğini takip edebilirler (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023).

İletişim ve dil gelişim alanına (İngilizce ve Ana Diller) yönelik hedefler şu şekildedir (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023);

Öğrenme Hedefi 1: Anlayarak ve keyif alarak dinler.

Öğrenme Hedefi 2: Fikirlerini iletmek için farklı modlar kullanır.

Öğrenme Hedefi 3: Kitaplardan ve okuma öncesi deneyimlerden keyif alır.

Çocukların konuşma ve dil kalıpları gelişirken uygun dil modelleri gereklidir. Eğitimciler, gelişimsel hedeflere ulaşmak için çocukların iletişim ve dil gelişimini aşağıdaki yollarla destekleyebilirler:

- Eğitimciler yetişkinler ve/veya çocuklar tarafından gerçekleştirilen bakım rutinlerini hakkında çocuklarla sohbet edebilirler.
- Eğitimciler çocuklara hem sözlü hem de yazılı olarak zengin bir dil ve okuryazarlık ortamı sağlayabilirler.
- Eğitimciler çocuklara farklı kültürler ve farklı türlerdeki resimli kitaplara kolay erişim imkânı sunabilirler.
- Eğitimciler aileleri kendi anadillerinde özel kitaplar veya şarkılar paylaşmaya davet edebilirler (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023).

Fiziksel gelişim alanına yönelik hedefler şu şekildedir (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023);

Öğrenme Hedefi 1: Temel sağlık alışkanlıkları ve kişisel güvenlik bilinci geliştirir.

Öğrenme Hedefi 2: Çeşitli fiziksel aktivitelere katılır ve zevkini çıkarır.

Öğrenme Hedefi 3: Kaba motor becerilerde artan koordinasyon ve güç kazanır, denge ve istikrar geliştirir.

Öğrenme Hedefi 4: Çeşitli ince motor aktiviteleri yaparken artan kontrol ve koordinasyon kazanır.

Eğitimciler çocukların fiziksel gelişimlerini aşağıdaki yollarla destekleyebilirler;

- Eğitimciler çocukların keşfetmeyi ve hareketini teşvik edecek güvenli ve duyuşal açıdan zengin bir ortam sağlayabilirler.
- Çocuklara sağlıklı alışkanlıklar ve kişisel güvenlik uygulamaları konusunda model olurlar ve fırsatlar sağlayabilirler.
- Eğitimciler çocukların motor hareketlerinin gelişimlerini, dengeyi geliştirmek için aksiyon şarkıları, gıdıklama veya müzik oyunlarını kullanabilirler.
- Eğitimciler çocuklara iç ve dış mekânlarda çeşitli motor deneyimleri sağlayabilirler
- Eğitimciler çocukların kaba ve ince motor gelişimlerini güçlendiren görevlere dâhil edebilirler (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023).

Sosyal ve duyuşal gelişim alanına yönelik hedefler şu şekildedir (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023);

Öğrenme Hedefi 1: Kişisel farkındalığını geliştirir.

Öğrenme Hedefi 2: Kendi duygularına ve özyönetim ihtiyacına ilişkin farkındalık geliştirir.

Öğrenme Hedefi 3: Temel sosyal farkındalığını geliştirir.

Öğrenme Hedefi 4: Ailesi, arkadaşları ve yetişkinlerle ilişkiler kurar.

Öğrenme Hedefi 5: Eylemlerin ve kararların kendilerini ve başkalarını nasıl etkilediğinin daha fazla farkına varır.

Eğitimciler çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini aşağıdaki belirtilen yollarla destekleyebilirler;

- Eğitimciler her çocukla güvene dayalı ilişkiler kurabilirler.
- Eğitimciler sıcaklık ve şefkat göstermede tutarlı olabilirler.
- Eğitimciler sosyal açıdan uygun dil ve davranışları sergileyebilirler.
- Eğitimciler çocukların hem kendi başlarına hem de başkalarıyla olan ilişkilerinde duyguları hakkında konuşmaları ve duygularını yönetmeye çalışmaları için güvenli bir alan sağlayabilirler (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023).

Singapur Erken Yıllar Gelişim Çerçevesinde (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023) Yer Alan Çocuk İlkeleri

Erken Yıllar Gelişim Çerçevesinde (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023) ‘Her Çocuk İçin İyi Bir Başlangıç’ vizyonunu destekleyen ve çocuklara ilişkin inançları merkeze alan beş yol

gösterici ilke bulunmaktadır. Bu ilkeler eğitimcilere çocuklar için uygun ve anlamlı deneyimleri planlama ve kolaylaştırma konusunda rehberlik eder. Bu ilkeler şu şekildedir;

Öğrenme ve gelişim için fırsatları olarak bakım ve rutinler: Bakım rutinleri eğitimcilere bilişsel gelişim, iletişim ve dil, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için fırsatlar sunar. Rutinlerin nasıl organize edildiği çocukların öğrenme davranışlarına önemli bir katkı sağlayabilir. Eğitimcilerin rutinlerde tutarlılık sağlaması çocukların ne bekleyecekleri ve ne zaman bekleyeceklerini bilmelerine yardımcı olur. Eğitimciler çocukların rutin bakımlarını oluştururken çocukların bireysel ihtiyaçlarını, ilgilerini, tercihlerini dikkate alabilir. Dikkatli şekilde planlanmış rutinler ve geçişler, çocuklara daha derin düzeyde etkileşim ve güvenli bağlanma sağlar (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023).

Bütünsel Gelişim: Çocukların gelişiminin tüm alanları birbiri ile ilişkilidir. Eğitimciler bütünsel gelişimi desteklemek için çocuğu bütün olarak ele alır ve gelişimlerini tüm yönleri ile vurgular (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023).

Çocukların deneyimlerini anlamlandırmak için planlama: Çocukların artan ihtiyaçlarını, ilgilerini ve yeterliliklerini karşılayan deneyimler, etkileşimler ve ortamlar belirli bir amaç doğrultusunda planlamanın gerekliliğini vurgular (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023).

Güvenli ve zenginleştirici bir ortam yoluyla keşfederek öğrenme: Çocuklar kendi öğrenme deneyimleri ile kendi bilgilerini oluşturabilirler, bu sayede yaş aldıkları dünyayı anlamlandırabilirler. Çocuklar oyunlarına katılan diğer çocuklar ve yetişkinleri

gözlemleyerek deneyimlerini paylaşırlar, iletişim kurarlar. Eğitimciler ortamı düzenlerken fiziksel çevre, etkileşim ortamı ve zamansal ortam oluşturma konusuna dikkat etmelidir (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023).

Saygılı, duyarlı ve karşılıklı etkileşimler yoluyla güvenli bağlar geliştirme: Bağlanma çocukların gelişiminin hayati bir yönüdür. Çocukların kendilerini ve etraflarındaki dünyalarına bakış açılarını şekillendirmede önemli bir rol oynar. Güvenli bağlar kuran çocuklar duygularını düzenlemede, sosyal etkileşimlere katılmada ve stresle başa çıkmada daha başarılı olurlar (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023).

Singapur Erken Yıllar Gelişim Çerçevesinde (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023) Eğitimcilerin Rolü

Erken Yıllar Gelişim Çerçevesinde (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023) programında eğitimcilerin rolü önemlidir, çünkü eğitimciler erken yıllarda çocukların hayatında çok önemli bir yerdedir.

Eğitimcilerin mesleki bilgi ve inançları, geçiş deneyimleri ve değerleri çocuklara verdikleri tepkiler ve onlarla ilişki kurma biçimlerini eğitimde önemli bir rol oynar. Eğitimciler aynı zamanda çocukların bütünsel gelişimini desteklemek ve çocukların öğrenme deneyimlerini genişletmek için deneyimlerin nasıl planlanacağı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Eğitimcilerin çocuklara yönelik deneyimleri planlama aşamasında çocuk ilkelerini dikkate alarak aşağıdaki rolleri üstlenirler (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023).

-Dikkatli planlamacılar olarak eğitimciler: Dikkatli planlamacılar olarak eğitimciler, çocukların artan ilgi ve yeterliliklerini aşağıdaki yollarla desteklemeye çalışırlar:

- Eğitimciler kaliteli etkileşimleri ve bütünsel gelişimi teşvik eden anlamlı deneyimler planlayabilirler.
- Eğitimciler keşfetme ve oyun yoluyla öğrenmeyi teşvik eden güvenli ve zenginleştirici bir ortam tasarlayabilirler.
- Eğitimciler öğrenmeyi ve gelişimi teşvik etmek için günlük rutinleri ve geçişleri planlayabilirler (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023)

-Duyarlı kolaylaştırıcılardır: Eğitimcilerin önemli rollerinden biri de kolaylaştırıcı rolünü üstlenmektir. Duyarlı kolaylaştırıcı olarak öğretmenler çocukların öğrenmesini ve gelişimini kolaylaştırmak için gerekli desteği ve kaynağı sağlar, çocukların kendi öğrenmelerinde aktif bir rol oynamalarına izin verirler. Bu rolü üstlenirken gerçekleştirebilecekleri bazı spesifik eylemler ise şu şekildedir;

- Eğitimciler çocukların artan ilgi alanlarını, yeterliliklerini anlamak için çocukları gözlemleyerek ve belge tutarak değerlendirebilirler.
- Çocukların öğrenme ve gelişimin daha karmaşık düzeylerine ilerlemelerine yardımcı olmak için oyunlarını destekleyebilirler.

- Çocukları kaliteli etkileşimlere ve deneyimlere dâhil etmek için çok çeşitli öğrenme stratejileri ve kaynakları kullanabilirler.
- Akranlarıyla birlikte oynamalarını ve öğrenmelerini sağlamak için gelişimsel ihtiyaçları olan çocukları destekleyebilirler (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023).

-Yansıtıcı uygulayıcılardır: İlk yıllardaki olumlu ve anlamlı deneyimler, çocukların gelecekteki öğrenimi ve gelişimi için temel oluşturur. Bu nedenle eğitimcilerin yansıtıcı uygulayıcılar olarak şunları yapması önemlidir.

- Kendi profesyonel uygulamalarını incelemek ve çocukların artan ilgi ve yeterlilikleri hakkında fikir edinmek için yansıtıcı uygulamalara katılabilirler.
- Yeni bilgi ve beceriler kazanmak için mesleki öğrenmeye katılabilirler (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023).

-İşbirlikçi ortaklardır: Eğitimcilerin işbirlikçi ortaklıkları başlatmada, aileler ve toplumla etkili ortaklıkları geliştirmede aktif rol almaları önemlidir. Bunu yapmanın bazı olası yolları şunlardır:

- Ailelerle olumlu ve saygılı ilişkiler kurabilirler.
- Ailelerle düzenli ve etkili iletişimin sürdürebilirler.
- Ailelerle güçlü ortaklıkların geliştirebilirler.
- Toplumla iş birliğine dayalı bir ortaklık kurabilirler (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023).

Singapur Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesine (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) Genel Bir Bakış

Singapur Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim için Müfredat Çerçevesinin (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) merkezinde çocuklara ilişkin inançlar yer almaktadır. Çocukların bütünsel gelişiminin temelinde değerler, sosyal ve duygusal yeterlilikler ve öğrenme eğilimlerinin yanı sıra beş öğrenme alanındaki temel bilgi, beceri ve eğilimler bulunur. Öğretmenlerin çocuklara öğrenim ve gelişimlerinde sağladığı etkili destek, Singapur Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesinin anahtarı ve merkezidir. Kaliteli öğretme ve öğrenmeye yönelik altı İTeach ilkesi, öğretmenlere çocuklar için uygun ve anlamlı öğrenme deneyimlerini planlama, tasarlama ve kolaylaştırma konusunda sürekli rehberlik eder. Singapur Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesi (2022) altı bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler şu şekildedir;

- Singapur'da Okul Öncesi Eğitim
- Singapur'da Erken Öğrenenleri Yetiştirmek,
- Değerler, Sosyal ve Duygusal Yeterlilikler ve Öğrenme Eğilimleri
- Öğrenme Alanları ve Öğrenme Hedefleri
- İTeach İlkeleri
- Erken Öğrenenlerin Yetiştirilmesinde Öğretmenin Rolü

Singapur Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesinde (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) Okul Öncesi Eğitim

Singapur erken öğrenenleri yetiştirmek için okul öncesi eğitim müfredat çerçevesi incelendiğinde (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) öncesi eğitim veren kurumlar çocuk bakım merkezleri ve anaokulları olduğu görülmektedir. Dört ila altı yaş arası çocuklar için okul öncesi eğitim zorunlu değildir, fakat Singapur'da çocukların neredeyse tamamı, yedi yaşını doldurdıkları yılda ilkokula başlamadan önce bir yıllık okul öncesi eğitimini tamamlamaktadır. Kaliteli okul öncesi eğitim, çocukların refahına ve gelişimine katkıda bulunan en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Okul Öncesi eğitim programında çocukların yaşam boyu öğrenmelerini desteklemek için temel aşamalarının sonuçları ise şu şekildedir;

-Öğrenme sevincini ateşlemek

-Yaşam boyu dil öğrenmek

-Eğitimin moral verici bir güç olmasını sağlamaktır(SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Singapur'da Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesinde (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) Öğrencilerin Desteklenmesi

Singapur'da çocukların kaliteli öğrenimini ve olumlu gelişimini teşvik etmek için temel kavramları sağlar. Bu temel kavramlar ise şu şekildedir

Çocuklarla ilgili inançlar;

1. Çocuklar neşeli, meraklı, aktif ve yetkin öğrencilerdir.

2. Çocuklar çeşitlilik içeren ve çok kültürlü bir toplulukta başkalarıyla birlikte oynar, öğrenir ve büyürler (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022)

Singapur Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesinde ise (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) çocuklardan okul öncesi eğitimin temel aşama sonuçları ile çocuklarda neyi geliştirmeyi hedeflendiğini açıklamaktadır. Çocuklardan geliştirmeleri gereken temel aşama sonuçlarına yönelik davranışlar aşağıda belirtilmiştir.

- 2 Neyin doğru ve yanlış olduğunu bilmeleri,
- 3 Başkaları ile paylaşabilmeleri ve oynayabilmeleri,
- 4 Başkalarına özen ve saygı göstermeleri,
- 5 Meraklı ve keşfeden olmaları,
- 6 Duygu ve düşüncelerini aktarabilmeleri,
- 7 Kendilerini rahat ve mutlu hissetmeleri,
- 8 Fiziksel kondisyon geliştirerek, sağlıklı alışkanlıklar geliştirmeleri ve çeşitli sanat dallarından keyif almaları,
- 9 Toplumdaki insanları, ailelerini, arkadaşlarını ve öğretmenlerini sevmeleri beklenmektedir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Singapur Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesinde (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) Değerler, Sosyal ve Duygusal Yeterlilikler, Öğrenme Eğilimleri

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim Müfredat

Çerçevesinde (2022) Sosyal ve Duygusal gelişimi bir öğrenme alanı olarak kullanmak yerine değerlerin, sosyal ve duygusal yeterliliklerin ve öğrenme eğilimlerinin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır.

Singapur Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim Müfredat Programında Çerçevesinde (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) değerler çocuklara yol gösteren bir pusula görevi görür. Bu değerler ile çocukların güçlü ve iyi karakterli bir dizi temel değer tarafından yönlendirilerek iyi karakterli vatandaşlar olarak yetiştirilmesi amaçlanır. Çocuklar bu şekilde ailelerine ve topluma olumlu katkıda bulunurlar. Singapur Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesinde (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) temel dört değer yer almaktadır. Bu değerler saygı, sorumluluk, dürüstlük ve duyarlılıktır.

Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için okul öncesi eğitim müfredat çerçevesinde (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) bulunan değerlerden biri saygıdır. Saygı, çocukların, nereden geldiklerine ve ne yapabileceklerine bakılmaksızın, tüm insanların gerçek değerini tanımalarına, onları oldukları gibi takdir etmelerine ve kabul etmelerine yardımcı olur. Saygılı çocuklar sözlerinde ve eylemlerinde naziktir. Ayrıca aileleri, arkadaşları, öğretmenleri ve diğer insanlar gibi kişilerin sağladığı desteği de tanır ve takdir ederler.

Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için okul öncesi eğitim müfredat çerçevesinde (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) bir diğeri ise sorumluluktur. Sorumluluk sahibi olmak çocukların daha başarılı olmalarına yardımcı olur. Verdikleri sözleri tutarlar ve

söylediklerinin ve yaptıklarının sonuçlarını kabul ederler. Sorumluluk sahibi çocuklar yaptıklarıyla gurur duyarlar ve olayları sonuçlandırmak için motive olurlar. Ayrıca işler yolunda gitmediğinde mazeret üretmezler veya başkalarını suçlamazlar.

Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için okul öncesi eğitim müfredat çerçevesinde (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) bulunan değerlerden biri ise duyarlılıktır. Duyarlılık ile ilgili olmak çocukların dikkat etmesine yardımcı olur diğerlerinin ihtiyaçlarını anlayarak empati göstermesini sağlar. Şefkatli çocuklar başkalarıyla oynarken veya çalışırken nazik sözler ve eylemler seçerler. Başkalarına nezaket ve ilgi gösterirler ve ihtiyacı olan arkadaşlarına yardım teklif ederler.

Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için okul öncesi eğitim müfredat çerçevesinde (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) bir diğer önemli değerlerden biri de dürüstlüktür. Dürüst olmak, başkalarını üzse bile çocukların dürüst olmanın yapılacak doğru şey olduğunu bilmelerine yardımcı olur. Dürüst çocuklar gerçeği temel alarak konuşurlar. Eylemlerinin sonuçlarını cesurca kabul ederler ve hatalarından ders çıkarmaya isteklidirler.

Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için okul öncesi eğitim müfredat çerçevesinde (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) sosyal ve duygusal yeterliliklerin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır, çünkü çocukların öğrenmesi ve gelişmesi başkalarıyla olan ilişkilerine bağlıdır. Bu yeterlilikler çocukların kişisel ve sosyal refahına katkıda bulunur. Bu yeterlilikler; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki yönetimi, sorumlu karar verme şeklindedir.

Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için okul öncesi eğitim müfredat çerçevesinde (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) olumlu öğrenme eğilimine sahip çocuklar başkalarından öğrenmeye açıktırlar ve karşılaşabilecekleri zorluklara veya zorluklara rağmen öğrendiklerini farklı durumlara uygulayarak öğrenmeye ve keşfetmeye devam etmek için motive olacaklardır. Bu tür çocuklar yaşam boyu öğrenenler olma yolunda güçlü bir başlangıç yapacaklar ve hızla değişen bir ortamda başarılı olacaklardır. Çocuklarda yaşam boyu öğrenme sevincini teşvik eden bu davranış ve tutumları geliştirmek için öğretmenler sabır, yansıtıcılık, takdir, yaratıcılık, merak duygusu, aktif katılım konusunda çocukları teşvik etmelidir.

Singapur Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesinde (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) Öğrenme Alanları ve Öğrenme Hedefleri

Değerler, sosyal ve duygusal yeterlilikler ve öğrenme eğilimleri, çocukların başkalarıyla olumlu ve anlamlı ilişkiler kurmasına yardımcı olmada önemlidir. Bu üç temel gelişim alanı çocukların bütünsel gelişiminin temelini oluşturur ve aşağıdaki beş öğrenme alanında öğrenmelerini ve gelişimlerini geliştirir. Bu öğrenme alanları şu şekildedir;

- Estetik ve Yaratıcı İfade
- Dünyanın Keşfi
- Sağlık, Güvenlik ve Motor Beceri Gelişimi
- Dil ve Okuryazarlık (İngilizce ve Anadil)
- Aritmetik (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Estetik ve Yaratıcı İfade: Sanat, müzik ve hareket deneyimleri çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştirmeye yardımcı olur. Bu nedenle çocukların bu etkinliklere katılmaları ve eğlenmeleri önemlidir. Keşfetme, ifade etme ve yaratma sürecidir. Estetik ve yaratıcı ifadenin odak noktası, çocuklara sanatın, müziğin ve hareketin tadını kendi hızlarında çıkarabilecekleri yeterli zaman ve alanı sağlamaktır. Bu şekilde bu alanlarda kendiliğinden tepki verme konusunda güvenlerini geliştirecek ve kendilerini ifade edici, yaratıcı ve açıklayıcı olmaya teşvik edecektir. Estetik ve yaratıcı ifadeye ilişkin öğrenme hedefleri aşağıda belirtilmiştir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Öğrenme Hedefi 1: Sanat, müzik ve hareket etkinliklerine katılmanın tadını çıkarır.

Öğrenme Hedefi 2: Fikirleri ve duyguları sanat, müzik ve hareket yoluyla ifade eder.

Öğrenme Hedefi 3: Sanatı, mziğı ve hareketi takdir eder (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Dünyanın Keşfi: Dünyanın Keşfi, çocukların çevrelerindeki dünyayı anlamalarına yardımcı olmakla ilgilidir. Günlük deneyimler ve çocukların merak ve merak duygusunun teşvik edilmesini ve sürdürülmesini içerir. Öğretmenler çocukların keşfetmesine olanak tanıyan öğrenme deneyimlerini planlar ve kolaylaştırır. Çocuklar evleri, okulları, mahalleleri de dahil olmak üzere çevrelerinin tüm yönleriyle etkileşimde bulunurlar. Çevreye olduğı kadar farklı geçmişlerden, kültürlerden ve ortamlardan gelen insanlara da özen ve saydı göstermenin önemli olduğunun farkına varırlar. Dünya'nın

keşfi öğrenme alanına ilişkin öğrenme hedefleri aşağıda sunulmuştur (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Öğrenme Hedefi 1: Yaşadıkları dünyaya merak ve ilgi gösterir.

Öğrenme Hedefi 2: Çevrelerindeki dünyayı anlamlandırmak için temel süreç becerilerini kullanır.

Öğrenme Hedefi 3: Çevrelerindeki dünyaya karşı sorumluluk, özen ve saygı duygusu geliştirir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Sağlık, Güvenlik ve Motor Gelişim: Çocukların aktif ve eğlenceli bir ortamda keyif almalarının temelini oluşturur. Çocukların sağlıklarına dikkat edeceklerini, iyi hijyen alışkanlıklarını edinecekleri, kişisel ve grup güvenliği uygulamalarının yanı sıra hem ince hem de kaba motor becerilerini geliştirmek ve desteklemek için sağlık, güvenlik ve motor gelişim kritik bir öneme sahiptir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Öğrenme Hedefi 1: Evde, okulda ve halka açık yerlerde güvenlik bilinci ve sağlıklı alışkanlıklar geliştirir.

Öğrenme Hedefi 2: Çeşitli fiziksel aktivitelere katılır ve tadını çıkarır.

Öğrenme Hedefi 3: Kaba motor aktivitelerinde kontrol, koordinasyon ve dengeyi gösterir.

Öğrenme Hedefi 4: İnce motor aktivitelerinde kontrol ve koordinasyon gösterir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Dil ve Okuryazarlık: Dil kendi kuralları ve gelenekleri olan bir sistem içerisinde anlam oluşturmak ve iletişim kurmak ile ilgilidir. Okuryazarlık, basılı materyalleri anlama, yorumlama ve

baskıyı kullanarak anlam aktarma yeteneğidir. Dil ve okuryazarlık gelişimi çocukların düşünme ve öğrenmesi için çok önemlidir. Singapur'da dil ve okuryazarlık gelişimi hem İngilizce hem de anadilin gelişimini içerir Singapur'da dil ve okuryazarlık gelişiminde iki dilli politika eğitim sistemlerinin temel yapı taşlarından biridir. Singapur'da dil ve okuryazarlık gelişimi hem İngilizce hem de Ana Dili içermektedir. Singapur'un dilbilimsel olarak karmaşık yapısı dikkate alınarak okul öncesi düzeyde Çin Dili, Malay Dili ve Tamil dili (Ana Dil) için bir dizi öğrenme hedefine dönüştürülmüştür (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Dil ve Okuryazarlık (İngilizce) için öğrenme hedefleri:

Öğrenme Hedefi 1: Zevk ve bilgi için dinleyin.

Öğrenme Hedefi 2: Başkaları ile iletişim kurarken güvenle konuşarak anlamı doğru iletin.

Öğrenme Hedefi 3: Zevkle ve anlayarak okuyun.

Öğrenme Hedefi 4: Fikirleri ve bilgileri iletmek için sembolleri, harfleri, kelimeleri geleneksek yazım kurallarına uygun olarak kullanın (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Dil ve Okuryazarlık (Ana Dil) için öğrenme hedefleri:

Öğrenme Hedefi 1: Ana dilini öğrenmekten keyif alın ve ilginizi gösterin.

Öğrenme Hedefi 2: Ana dilinde temel dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmek

Öğrenme Hedefi 3: Kendi yerel etnik kültürüne dair farkındalığı geliştirmek (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Aritmetik: Okul öncesi dönemde aritmetik gelişimi çocukların sayıları tanımasına, kullanmasına, sayılar arasındaki ilişkiyi anlamasına, doğru saymasına, şekilleri tanımasına yardımcı olmayı içerir. Bu yetenekler çocukların aritmetik çocukların aritmetik kavramlarını ve becerilerini günlük yaşamda kullanmalarına yardımcı olur. Erken matematik öğrenme sağlanmasına, somut materyallerle çocukların ön bilgilerine dayandırılarak öğrenmelerine öncelik verilir. İlk yıllarda aritmetik gelişimi sayıları ve sayıların ilişkilerini anlamayı içeren temel sayı kavramlarını ve becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaya odaklanmalıdır. Bu da ilkokulda matematik öğreniminin temelini oluşturur (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Aritmetik İçin Temel Öğrenme Hedefleri

Öğrenme Hedefi 1: Günlük deneyimlerde aritmetik kavramları ve becerileri öğrenmekten ve kullanmaktan zevk alır.

Öğrenme Hedefi 2: Aritmetik ile ilgili ilişkileri ve kalıpları anlar.

Öğrenme Hedefi 3: Sayma becerilerini ve sayı duygusunu geliştirir.

Öğrenme Hedefi 4: Temel şekilleri ve mekânsal kavramları anlar (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Singapur Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesinde (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) İTeach İlkeleri

Singapur Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesinde (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) öğretmenlere çocuklar için uygun ve anlamlı öğrenme deneyimlerini

planlama, tasarlama ve kolaylaştırma konusunda rehberlik eden altı tane İteach ilkesi bulunmaktadır. Yerel ve uluslararası araştırmaların bulgularından elde edilerek hazırlanan bu ilkeler kaliteli öğretme ve öğrenmeye yönelik çocukların öğrenimlerini ve gelişimlerini teşvik etmek için iyi ve etkili uygulamalara yönelik öğretmenlere rehberlik etmektedir. Bu ilkeler şu şekildedir;

Öğrenme ve öğretmede bütünsel yaklaşım: Çocuklar karşılaştıkları deneyimlerden öğrenirler. Çocuklar öğrendiklerini bölümlere ayırmazlar. Bu nedenle öğrenme deneyimleri farklı ve izole konularla değil, bütünlük bir yaklaşımla planlanmalıdır. Bütünlük bir yaklaşım, etkinlikleri ve kavramları birbirine ve gerçek dünyaya bağlar. Çocukların öğrenimlerinde anlamlı bağlantılar kurmalarını ve kavram ve becerilerin nasıl bağlantılı olduğunu anlamalarını sağlar. Çocuklar daha önce deneyimledikleri veya bildikleri ile yeni edindikleri bilgiler arasında bağlantı kurdukça, beyinleri etraflarındaki dünyayı bir bütün olarak anlamalarına yardımcı olacak modeller yaratır. Öğretme ve öğrenmeye yönelik bütünlük bir yaklaşım, çocukların anlamlı öğrenmelerine yardımcı olan öğrenme deneyimleri yaratılarak uygulanabilir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak öğretmenler: Öğrenmeyi kolaylaştırıcılar olarak öğretmenler bilgi, beceri ve kaynaklarını kullanmanın yanı sıra çocukların öğrenimini genişletmek ve zenginleştirmek için ailelerle yakın iş birliği içinde çalışırlar. Çocukları hakkında derinlemesine bilgi sahibi olan aile üyeleri, çocukların öğrenimini ve gelişimini teşvik etmek ve desteklemek için öğretmenlere aydınlatıcı bilgiler sunabilirler. Öğretmenler çocukların ilgi alanları, yetenekleri, günlük deneyimleri ve

ilerlemeleri hakkındaki bu bilgiden yararlanarak çocukların okulda ve evde olup bitenler arasında bağlantı kurmasına yardımcı olabilir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Amaca yönelik oyun yoluyla çocukların öğrenmesini destekleme: Oyun, çocukların yakın çevrelerini keşfetmelerini sağlayan temel mekanizmadır. Bu nedenle oyun, çocukları kendileri ve çevrelerindeki dünya hakkında bilgi edinmeye motive etmenin doğal bir yolu haline gelir. Çocukların temel bilgi ve becerileri kazanmalarının en önemli yollarından biridir. Çocuklar farklı oyun türlerini başlattıkça ve bunlara katıldıkça (örneğin, hayali oyun, tek başına oyun, işbirlikçi oyun, fiziksel oyun), sosyal, duygusal, bilişsel ve motor yeterlilikler de dâhil olmak üzere tüm gelişim alanlarındaki kavram ve beceriler geliştirilir. Oyun, çocuklara risk alma, hata yapma, yeni fikirler keşfetme ve neşeyi deneyimleme fırsatları sunar. Oyun yoluyla öğrenme aynı zamanda çocukların başkalarıyla çalışırken ve onların fikirlerini ve bakış açılarını dinlerken işbirliği yapma becerilerini ve eğilimlerini öğrenmelerine de olanak tanır. En önemlisi oyun, öğrenmeyi zevkli hale getirir ve çocukların hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Kaliteli etkileşimler yoluyla öğrenme: Çocuklar bilgiyi, kendileri için gerçek, ilgili ve anlamlı bağlamlarda insanlarla, nesnelerle ve fiziksel çevreyle etkileşimler yoluyla yapılandırırlar. Düşüncelerini ve fikirlerini başkalarıyla hem sözlü olarak hem de eylemleri ve beden diliyle iletme fırsatları verildiğinde anlayışları artar. Öğretmenlerin ise bu süreçte hem öğretimsel hem de sosyal amaçlar için günlük olarak kaliteli etkileşimler için anlamlı fırsatlar yaratması önemlidir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Bilgilerin yapılandırıcıları olarak çocuklar: Çocuklar öğrenmeye karşı doğal bir merakla sahiptirler ve aktif ve yetkin öğrencilerdir. İçlerinde bulunan keşfetme arzusuyla hareket ederek, kafalarındaki sorulara yanıt ararlar. Meraklarını uyandıran kişi, nesne, olay ve fikirleri anlamak isterler. Engellerle karşılaştıklarında bunları aşmak için yeni stratejiler geliştirme ve bu süreçte zorluklara karşı dayanıklılık geliştirme becerisine sahiptirler. Bilginin yapıcıları olarak çocuklar, kendilerine ve dünyaya dair yeni bir anlayış kazanmak için önceki deneyimlerinden yararlanırlar. Bilgiyi günlük deneyimleri yoluyla, gözlemleyerek, keşfederek, yansıtarak, kararlar vererek ve yaşadıkları şeyler hakkında arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim kurarak yapılandırırırlar. Kendi başlarına bir şeyler keşfederler ve etraflarındaki insanlara, yerlere ve nesnelere anlam verirler. Düşünerek, soru sorarak ve akıl yürüterek öğrenmede bağlantılar kurar ve yeni bir anlayış düzeyi kazanırlar. Yetişkinlerin uygun rehberliği ve teşvik edici bir öğrenme ortamı, çocukların yeni bilgiler öğrenmesine ve yapılandırmasına yardımcı olmak açısından önemlidir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

-Bütünsel gelişim: Bütünsel gelişim, ilk yıllarda öğretme ve öğrenmenin anahtarıdır. Çocuğu bir bütün olarak ele alır ve her çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel, ahlaki, yaratıcı ve estetik yeteneklerinin önemini vurgular. Çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için tanınmalı ve değer verilmelidir. Tüm gelişim alanları birbiriyle ilişkilidir, eş zamanlı gelişir ve gerçekte birbirinden ayrılamaz. Bir alandaki gelişme diğer alanlardaki gelişmeyi etkiler ve onlardan etkilenir. Çocukların bütünsel gelişimini kolaylaştırmak için öğretmenlerin, çocuklara temel değerleri, sosyal ve duygusal yeterlilikleri, öğrenme eğilimlerinin

yanı sıra beş öğrenme alanındaki bilgi, beceri ve eğilimleri geliştirme fırsatları sunması gerekir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022)

2.6. Singapur Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesinde (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) Eğitimcilerin Rolü

Öğretmenler çocukların nasıl geliştiklerini ve öğrendiklerine ilişkin çocukların öğrenmelerine teşvik etmede ve derinleştirmede kritik bir rol oynarlar. İyi öğretim planları ise sağlam ilkelere dayanır. Öğretmenleri ise bu aşamadaki temel rolleri ve bu rollere yönelik açıklamalar aşağıda verilmiştir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Dikkatli Planlamacılar Olarak Öğretmenler: Dikkatli planlamacılar olarak öğretmenler, çocukların kim olduğu, neler yapabilecekleri ve nasıl öğrendikleri hakkındaki inançlarına göre yönlendirilir; çünkü bunlar sınıftaki kararlarını ve eylemlerini şekillendirir. Öğretmenler çocukların bütünsel gelişimini destekleyecek fırsatları planlar ve sağlarlar. Bu fırsatlar çocukların sınıf içinde ve dışında oluşturulan öğrenme etkinliklerini ve deneyimlerinin yanı sıra çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekleyecektir. Ayrıca öğretmenlerin planlama aşamasında dikkat edeceği bazı sorular vardır. Bu sorular ise;

-Çocuklar için belirlenen müfredat ve öğrenme hedefleri nelerdir?

-Çocuklar bu öğrenme hedeflerine nasıl ulaşacaklar?

-Çocuklara öğrenme hedeflerini uygularken hangi ortamları seçecekler ve hangi stratejileri kullanacaklar?

-Çocukların öğrenme sürecini kolaylaştırmak için hangi kaynaklara ihtiyaç vardır?

-Çocuklar tarafından öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini nasıl anlarız? Şeklinde (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Bu soruları cevaplarını değerlendirilme aşamasında öğretmenin izlemesi gereken bazı adımlar vardır.

-Müfredat ve program için öğrenme hedeflerini belirleyin,

-Çocukların ilgilendiği temalara, hikâyelere veya konulara dayalı olarak öğrenme bağlamını belirleyin,

-Konularla ilgili fikirler üretmek için çocuklarla veya diğer öğretmenlerle beyin fırtınası yapın,

-Basitten karmaşığa doğru bir yol izleyin,

-Çocukların kavramları tekrar gözden geçirmeleri için öğrenme aktivitelerini sıralayın,

-Çocukların kavramları tekrar gözden geçirmelerine, pekiştirmelerine, öğrenmelerini genişletmelerine yardımcı olacak, bilgi beceri ve eğilimleri belirleyin,

-Çocukların nasıl öğrendiklerini izlemek ve değerlendirmek için çocukların öğrenmelerini gözlemleyin ve belgeleyin (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022)

Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi

Yönlendirici ve etkili bir öğrenme ortamı, çocukların bütünsel gelişimi kapsamında ilgi çekici, teşvik edici ve zorlayıcı deneyimler sağlamak amacıyla özel olarak oluşturulur. Öğrenme ortamının

düzenlenmesinde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken üç temel husus vardır (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

- Fiziksel çevre
- Etkileşim ortamı
- Zamansal ortam

Fiziksel çevre: Fiziksel çevre hem iç hem de dış mekânların oluşturulmasını içerir. Fiziksel alanların düzenlenmesi ve kurulması sınıf merkezinin duysal iklimi çocukların sosyal duygusal gelişimini ve öğrenimini destekler. Fiziksel çevre çocukların oyun etkinliklerini ve kaliteli bir etkileşimi destekleyecek şekilde düzenlenmelidir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022)

Fiziksel çevre, okul öncesi merkezde kurulan öğrenme merkezlerini de içerir. Fiziksel çevre düzenlenirken çocukların kendi kendine başlattığı oyunu ve kendi kendine öğrenmeyi teşvik edecek şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca çocukların başkalarıyla oyun oynayarak, işbirliği içinde çalışarak sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemelidir. Çocuklar bu merkezlerde farklı roller edinerek problem çözme imkânı bulabilirler. Ayrıca öğretmen tarafından öğretilen kavram ve beceriler yeniden gözden geçirilip, davranışın pekiştirilmesi sağlar (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Fiziksel çevre oluşturulurken şunlara dikkat etmek gerekir.

-Küçük çocuk gruplarının barındırılabilceği açıkça tanımlanmış alanlar yaratılır.

-Çocukların yeteneklerine, farklı ilgi alanlarına hitap edecek çeşitli materyaller ve kaynaklar sağlanabilir.

-Çocukların dikkatini çekecek ve meraklarını geliştirecek materyalleri düzenli olarak değiştirilebilir ya da yeni materyal eklenebilir.

-Çocukların nerede, ne ile ve kim ile oynayacağını seçme imkânı verilir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Etkileşim ortamı: Etkileşimli ortam, çocukların öğretmenleri ve akranları ile arasında etkileşimin gerçekleşmesi için olanaklar tanır. Olumlu bir etkileşim ortamı, çocukların sosyal açıdan iyi vakit geçirmelerini, başkalarıyla sıcak ilişkiler kurmalarına ve bundan keyif almalarını ve duygu ve davranışlarını düzenlemeleri için fırsatlar sağlar. Böyle bir ortam çocuklarda özerkliği destekleyerek çocukları risk almaya, güvenle keşfetmeye teşvik eder (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Zamansal ortam: Çocukların oyun sırasında, bireysel ve grup çalışmalarında yeterli zamana ihtiyaçları vardır. Zamansal ortam, öğretmenlerin öğrenme için zamanı nasıl yönettiklerini ve organize ettiklerini ifade eder. Zamansal ortam çocukların iç ve dış mekânlarda aktif öğrenmeye katılmaları için öğretmenlerin yeterli zaman sağlayan günlük aktivite programının planlanmasını ve sağlanmasını içerir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Duyarlı Kolaylaştırıcılar Olarak Öğretmenler: Çocukların oyun severliğinden, merak duygusundan ve öğrenme isteğinden yararlanarak ortamı biliçli bir şekilde tasarlarlar. Çocukların amaçlı olarak bilgi oluşturmaları olmalarını sağlamak ve amaçlı oyun ve kaliteli etkileşimler yoluyla öğrenmelerini desteklemek için çok çeşitli öğretim stratejileri ve kaynaklar kullanırlar. Öğretmenler ayrıca çocukların neyi ve nasıl öğrendiğini gözlemler ve izler.

Çocukların kavramlar, fikirler ve deneyimler arasında bağlantı kurmasına ve yeni ile eski bilgileri bütünleştirirken yeni anlayışlar yaratmasına yardımcı olmak için bilgileri kullanırlar (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Amaçlı Oyun Yoluyla Çocukları Öğrenmeye İlgilendirmek: Öğretmenler amaca yönelik oyun sağlamayı planlarken çocuklara anlamlı, keyifli oyun deneyimleri sağlamaya çalışırlar. Bu oyun deneyimleri, çocukların ilgilerini ve fikirlerini kasıtlı olarak destekleyecek, böylece onların öğrenmeye, öz düzenlemeye, özerkliğe ve diğer öğrenme ve gelişim alanlarına yönelik eğilimlerini besleyecek şekilde planlanabilir. Öğrenme hedefine bağlı olarak çocuklara farklı türde amaçlı oyun deneyimleri yaratabilirler (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Kaliteli Etkileşimler Yoluyla Gerçek Öğrenmeyi Kolaylaştırma: Çocuklar, insanlarla, nesnelerle ve çevreleriyle gerçek, ilgili ve kendileri için anlamlı bağlamlarda etkileşim kurmaları için onlara bol miktarda fırsat verildiğinde en iyi şekilde öğrenirler. Kaliteli etkileşimler, öğretmenlerin ve çocukların bir konuyu araştırırken, bir sorunu çözerken veya birlikte bir hikâye okurken ortak ve sürekli etkileşime girmelerini içerir. Öğretmenlerin çocukların sohbet ve tartışmalara katılımlarını sağlamak için desteklemeleri gerekir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Çocuklar, kendilerine özgü kişiliklerine katkıda bulunan farklı geçmişlerini, deneyimlerini, ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını yanlarında getirirler. Kendi hızlarında geliştikçe ve kendi yöntemleriyle öğrendikçe, çeşitli büyüme yörüngeleri ve öğrenmeye hazır olma durumları vardır. Öğretmenler, çocukların farklı

olduğunun farkında olmalı ve bunu kabul etmeli ve çocukların değişen öğrenme stillerine, güçlü yönlerine ve ihtiyaçlarına hitap edecek farklı türde destek sağlamak için sınıflarındaki çeşitliliği benimsemelidir. Çocukların aidiyet duygusunu geliştirmelerine yardımcı olmak için, tüm çocuklara saygılı ve eşit davranılmalı, okul öncesi merkezinde onlar için oluşturulan öğrenme deneyimlerinin her alanında uygun destek sağlanmalıdır. Çocuklara, çeşitlilik içeren ve çok kültürlü bir toplulukta öğrenirken ve yaşarken birbirlerine karşılıklı saygı göstermeyi öğretmek de önemlidir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Okul öncesi programları çocuk merkezlidir. Çocuklar kendi hızlarında geliştikçe çeşitli büyüme öğrenmeye hazır olma hale gelirler. Öğretmenler her çocukların farklı olduğunun farkında olmalıdır. Çocukların değişen öğrenme stillerine, güçlü yönlerine ve ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde sınıflarındaki çeşitliliği benimsemelidir. Çocukların aidiyet duygusunu geliştirmelerine yardımcı olmak için tüm çocuklara saygılı ve eşit davranılmalı, okul öncesi merkezinde onlar için oluşturulan öğrenme deneyimlerinin her alanında uygun destek sağlanmalıdır. Çocuklara, çeşitlilik içeren ve çok kültürlü bir toplulukta öğrenirken ve yaşarken birbirlerine karşılıklı saygı göstermeyi öğretmek de önemlidir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Çocukların Öğrenmesinin Gözlemlenmesi ve Değerlendirilmesi: Öğrenme öğretme sürecinde çocukların öğreniminin gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi, erken çocukluk eğitiminde ayrılmaz bir parçasıdır. Çocukların ne bildiğini ve yapabildiğini bilme bilgilerin gözlemlenmesini, belgelenmesini ve

yorumlanmasını içeren bir döngüyü ifade eder (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Öğretmenler çocukların gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi için aşağıda belirtilen adımları uygulayabilirler.

-Çocukların hakkında bilgi toplayın ve bu bilgileri belgelendirin,

-Çocukların öğrenme sürecinde bu bilgileri yorumlayarak değerlendirin,

-Bilgileri bir portfolyo ile düzenleyin ve derleyin,

-Ailelerle iletişim kurun ve bu bilgileri paylaşın,

-Yeni öğrenme aktiviteleri geliştirin ve bu aktiviteleri gözden geçirin (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Yansıtıcı Uygulayıcılar Olarak Öğretmenler: Okul öncesi dönemde çocuklar günlük hayatlarına dair nitelikli öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler, çocukların için kaliteli öğrenme deneyimleri tasarlamak ve yaratmak amacıyla onları gerekli bilgi ve becerileri donatmak için yansıtıcı uygulamalara ve sürekli mesleki öğrenme deneyimlerine katılmalıdırlar. İyi öğretmenler yansıtıcı uygulayıcılardır. Yansıtıcı uygulama, öğretmenlerin kendi mesleki uygulamalarını izlemeye, değerlendirmeye ve gözden geçirmeye yönelik sürekli ve döngüsel bir süreçtir. Öğretmenler ayrıca başkalarının bakış açısını toplamak, yorumlamak ve bütünleştirmek için kendi başlarına veya meslektaşlarıyla birlikte öğretim uygulamaları üzerinde derinlemesine düşünebilirler (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Yansıtıcı uygulayıcı öğretmenler mesleki gelişim sürecine devam ederler. Mesleki öğrenme öğretmenlerin birlikte çalışmasını ve çocukların eğitim ve öğretimlerini geliştirmek için fikir paylaşımlarını gerektirir. Etkili mesleki öğrenme öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına dayanmalıdır (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

İşbirliği Ortakları Olarak Öğretmenler: Okul öncesi merkezleri tüm çocuklara besleyici bir ortamda kaliteli bir müfredat sağlamak için özenle çalışırken bunu tek başlarına yapamazlar. Kaliteli erken çocukluk eğitiminin temel bileşenlerinden biri, okul öncesi merkezlerinde bulunan ailelerle, ilkokullarla ve toplumla güçlü ortaklıklar kurmaktır. Tüm ortaklar çocukların öğrenimi ve gelişimindeki rollerini yerine getirdiğinde çocukların hayata iyi bir başlangıç, yapmalarını sağlayacak duyarlı bir topluluk oluşturulur (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Öğretmenler bu süreçte okul öncesi merkezi ile ev arasında çocukların öğrendiklerini bağlantılandırmalıdır. Ev ve okul öncesi arasındaki bulunan ortaklık toplumla kurulacak bağlantılarla zenginleştirilebilir. Çocukların içinde yaşadığı topluluk, onların bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ve etraflarındaki dünyayı nasıl anladıkları üzerinde etkiye sahiptir. Okul öncesi merkezi ile toplum arasındaki ortaklıklar çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirip geliştirebilir. Ayrıca okul öncesinden ilkokula geçiş, bir çocuğun okul deneyiminde çok önemli bir andır. Araştırma başarılı bir geçişin çocukların sosyal gelişimi üzerinde uzun süreli olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu nedenle ilkokula geçiş yalnızca çocuğun hazır bulunuşluğundan değil aynı zamanda okulun hazır bulunuşluğundan da etkilenir. Bu nedenle okul öncesi

eğitimcileri için ilkökul eğitimcilerin ve ailelerin her çocuğun okul öncesinden ilkökula sorunsuz bir geçiş yapmasını sağlamak için birlikte çalışması önemli unsurlardan biridir. Çocukların günlük okul etkinliklerine katılarak ilkökul ortamında hakkında fikir oluşturmaları çocuklarda güven duygusunun gelişmesine yardımcı olur (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Sonuç

Singapur'da Erken Öğrenenlerin Yetiştirilmesi için hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesi (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) çocukların içinde yaşadıkları dünyanın sürekli değişmesine uyum sağlamak amacıyla 2022 yılında güncellenmiştir. Bebeklerin ve küçük çocukların bakımına ve eğitime yönelik yeni gelişmelere ve uygulamalara ayak uydurmak amacıyla hazırlanan Erken Yıllar Gelişim Çerçeve Programı ise 2023 yılında gözden geçirilerek yenilenmiştir. (SİNGAPUR EÇGA EYGÇ, 2023). Erken Yıllar Gelişim Çerçevesi (SİNGAPUR EÇGA EYDF,2023) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Singapur'da Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim Müfredatı birbirini (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022) tamamlamaktadır. Her iki çerçevede de çocuklar ile ilgili inançlar belirlenerek ve çocuklardan beklenen gelişim sonuçlarına da yer verilerek arasında bağlantılar güçlendirilmiştir (SİNGAPUR MEB OÖEMÇ, 2022).

Her iki programda da programa yönelik temel kavramlar, çocukların gelişim alanları ve gelişim hedefleri, ve eğitimcinin rolü yer almaktadır.

Her iki çerçeveye rehberlik eden temel hususlar ise şu şekildedir;

1. Eğitimcilerin ocuklar neler yapıyorlar, neler yapabilecekler, nasıl öğreniyorlar ve nasıl gelişiyor hakkındaki inançlara sahip olması,
2. Çocuklar ve eğitimciler arasındaki duyarlı ve sıcak etkileşim
3. Aileler ve diğer eğitimcilerin sürece aktif katılımı şeklindedir (SİNGAPUR MEB OEM, 2022).

Her iki ereve programda çocuklara yönelik inançlar ise şu şekildedir,

1. Çocuklar neşeli, meraklı, aktif ve yetkin öğrencilerdir.
2. Çocuklar eşitlilik içeren ve çok kültürlü bir toplulukta başkalarıyla birlikte oynar, öğrenir ve büyürler (SİNGAPUR MEB OEM, 2022).

Ayrıca her iki ereve program farklı yaş aralıklarını kapsamaktadır. Çocukların farklı gelişimsel ihtiyaçlarına ve öğrenmeye hazır olma durumlarına göre hazırlanmıştır. Her iki programda da bilişsel gelişim, dil ve iletişim, fiziksel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim basamakları ve basamaklara yönelik öğrenme hedefleri yer almaktadır. Her iki program da bütüncül bir anlayış sunarak eğitimcilere bir yol gösterici şeklinde hazırlanmıştır. Ayrıca her iki programında eğitimcilere ailelerle yakın ilişkiler kurularak ve iş birliği içinde çalışarak çocukların hayata ve ilkokula hazırlanmalarında güzel bir yol gösterici olduğu ifade edilebilir (SİNGAPUR MEB OEM, 2022).

Kaynakça

Bencik Kangal, S. & Özkızıklı, S., (2019). Teknoloji ve Eğitim. Pınar Bayhan (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Teknolojinin Rolü* içinde (s. 18). Ankara: Hedef Cs Basın Yayın.

Demirel, Ö. (2012) *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (18.Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Erken Çocukluk Gelişim Ajansı (2023). *Erken Çocukluk Gelişim Çerçevesi (Early Years Development Framework, A Good Start for Every Child)* .ECDA | Early Years Development Framework (Erişim Tarihi: 30.06.2024)

Milli Eğiti Bakanlığı(2024) .*Okul Öncesi Eğitim Programı* (<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>) (Erişim Tarihi:23.06.2024)

Milli Eğitim Bakanlığı (2022). *PISA 2022 Türkiye Raporu*. PISA 2022 Türkiye Raporu Yayınılandı (meb.gov.tr). (Erişim Tarihi:30.06.2024)

Milli Eğitim Bakanlığı Singapur. (2022). Singapur’da Erken Öğrenenleri Yetiştirmek için Okul Öncesi Eğitim

Müfredat Çerçevesi.(Nurturing Early Learners A Curriculum Framework for Preschool Education in Singapore). 30.06.2024 tarihinde NEL Framework 2022 new.pdf (moe.edu.sg) adresinden erişilmiştir.

Ornstein, A.C & Hunkins, F.P. (2014). *Eğitim Porgramı Temeller, İlkeler ve Sorunlar* (Asım Arı, Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.

BÖLÜM II

İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programlarında Demokrasi Eğitimi

Gökhan IZGAR¹

Giriş

Günümüz dünyasında birçok ülke yönetim anlayışı olarak demokrasiyi benimsemiştir. Demokratik yönetim anlayışı birçok bileşeni içinde barındırmakla birlikte en önemli paydaşı vatandaşlarıdır. Ülke vatandaşları bu yönetim tarzını hangi düzeyde benimsemiş olursa demokratik yönetim anlayışı da o düzeyde gerçekleşebilecektir. Dolayısıyla demokratik bir toplumun oluşması ancak vatandaşların yetiştirilmesi ile mümkün olacaktır. Bu noktada demokrasi ile yönetilen ülkelerin en önemli misyonlarından birisi vatandaşlarına demokratik vatandaşlık becerileri kazandırmaktır. Bu da ancak eğitim yoluyla gerçekleşebilecektir.

¹ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya/Türkiye, ORCID: 0000-0002-6835-9701, g.izgar@hotmail.com

Milli Eğitim Temel Kanununda (Resmî Gazete, 1973) yer alan şu ifade; *“Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır...”* ülkemizde demokrasi eğitiminin nasıl yapılması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla bireye demokrasi ile ilgili bilgi, tutum ve beceri kazandırmayı amaçlayan demokrasi eğitimini, Şimşek (2000) demokrasinin temel dayanaklarının gençlere öğretilmesi olarak tanımlanmaktadır. Ancak demokrasi eğitimi bu genel tanımın ötesinde etik değerlerin, toplumsal sorumluluğun ve aktif vatandaşlığın önemine de vurgu yapmaktadır (Pais ve Costa, 2017). Bu noktada demokrasinin öğretilmesi gerekli olmakla birlikte tek başına yeterli bir girişim değildir. Bunun yanında bireyler tüm yaşam alanlarında kendi eylemleriyle demokratik birikim oluşturmalıdır (Şimşek, 2000). Nitekim Millî Eğitim Bakanlığının [MEB] yayınlamış olduğu İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi öğretim programında (MEB, 2018) demokrasi eğitiminin amacı bir taraftan öğrencilere demokrasinin temel ilke ve değerlerini kazandırmak diğer taraftan bu ilke ve değerleri yaşam biçimi haline getirmek şeklindeki ifadesi demokrasi eğitimine bir bakış açısı sunmaktadır.

Türk Eğitim Sistemi’nin demokrasi eğitimi ile ilgili hukuki metinlerini ve uygulama örneklerini inceleyen Okutan’a (2010) göre eğitim sistemimizin yazılı kaynaklarında demokrasi eğitimi ile ilgili gerekli mevzuatın oluşturulmuş olmasına rağmen sınıf içi ve okul uygulamalarında demokrasi eğitimi ile istenilen düzeye

gelineemediğini belirtmekte ve öğretmenler ile diğer okul çalışanlarının demokrasi kültürünü içselleştirmelerini ve öğrencilere örnek olmaları gerektiğini önermektedir. Nitekim MEB (2018) öğretmenlerin, öğrencilerin millî, manevî, kültürel, insani, evrensel değerleri içselleştirmeleri, demokratik tutum ve davranış sergilemeleri konusunda onlara rol model olmaları gerektiğini belirtmektedir. Buradan hareketle demokrasi eğitiminin başarısı öğrenme ortamlarının yaparak-yaşayarak öğrenmeye uygun olmasına bağlı olduğu söylenebilir. Diğer taraftan Hotaman (2010) demokratik bir eğitim programında olması gereken özellikleri şu şekilde özetlemektedir: Demokratik bir eğitim programının hedefleri belirlenirken birey merkeze alınmalı, toplum içerisinde yer alan farklı kültür ve gruplar göz önünde bulundurulmalıdır. Programın içeriği bölgeler arası sosyal, ekonomik, eğitsel ve yaşamsal gereksinimleri karşılamalı ve bilimsel gerçeklere uygun olmalıdır. Programının eğitim durumları öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkân tanınmalı, demokratik tutum, inanç ve düşünme yollarını yaşayarak öğrenmelerine fırsat vermelidir. Programın ölçme ve değerlendirme boyutu klasik yöntemlerin yerine süreç ve performans değerlendirmeye yönelik olmalıdır.

MEB 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretim kademelerinde uygulanacak olan eğitim faaliyetlerini Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak adlandırdığı yeni bir anlayış ile yürürlüğe koymuştur (MEB, 2024a). Bu modelde temel eğitimdeki tüm öğretim kademelerinde birçok dersin öğretim programı yenilenmiştir. Dolayısıyla yenilenen öğretim programlarında demokrasi eğitiminin nasıl gerçekleştirileceğinin bilinmesi vatandaşlık eğitimi açısından önem

arz etmektedir. Yenilenen bu öğretim programları doğrudan veya dolaylı olarak demokrasi eğitimi ile ilişkilendirilmelidir, çünkü Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan demokrasi eğitimi ilkesi (Resmî Gazete, 1973) bu ilişkilendirmeye temel olmaktadır. Bu noktada bu araştırmanın temel amacı ilköğretim kademesinin ilkokul ve ortaokul 2024 öğretim programlarını demokrasi eğitimi açısından incelemektir. Bu inceleme demokrasi eğitimi ile doğrudan ilişkili olan derslerin öğretim programları ile sınırlandırılmıştır. Bu kapsamda araştırmada Hayat Bilgisi, İnsan Hakları Vatandaşlık ve Demokrasi, Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin öğretim programları incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Betimsel araştırmalar var olan bir durumu aynen ortaya koymaya, betimlemeye, açıklamaya çalışır (Karasar, 2009). İlkokul ve ortaokul 2024 öğretim programını demokrasi eğitimi bağlamında incelemeyi amaçlayan bu çalışma mevcut durumu ortaya koymaya çalıştığı için betimsel bir araştırmadır. Ayrıca bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesini temel alarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi araştırılacak konuya temel olan yazılı kaynakların analizini içerir. Doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir. Ders kitapları, öğretim programları, yönetmelikler gibi yazılı dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Buradan hareketle bu araştırmada ilkokul ve ortaokul 2024 öğretim programları veri kaynağı olarak analiz edilmiştir.

Veri Kaynağı

Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığının resmi internet sitesinde yayımlanmış olan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (<https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/hayat-bilgisi-dersi>), İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (<https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/insan-haklari-vatandaslik-ve-demokrasi-dersi>), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (<https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi>) ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (<https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/tc-inkilap-tarihi-ve-ataturkculuk-dersi/9>) veri kaynağı (MEB, 2024b, 2024c, 2024d, 2024e) olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri kaynağı olarak belirlenen öğretim programları nitel veri çözümleme yöntemlerinden betimsel analizine tabi tutulmuştur. Betimsel analizinde esas olan elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde raporlamaktır. Bu amaçla veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Betimsel analiz şu dört aşamada gerçekleşir; çerçeve oluşturma, oluşturulan çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu noktada ilk aşamada betimsel analizine tabi olacak veri kaynağı, öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarını temel alan bir çerçeve oluşturulmuştur. İkinci aşamada oluşturulan bu çerçeveye göre veriler işlenmiştir. Bu aşamada veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Üçüncü aşamada düzenlenen veriler kolay anlaşılır hale getirilerek gerekli görülen yerlerde programdan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son aşamada ise tanımlanan

bulguların açıklanması, ilişkilendirmesi ve anlamlandırılması yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik nitel araştırmalarda araştırılan olgunun, olduğu biçimiyle ve tarafsız bir şekilde gözlemlemesi ile sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Dolayısıyla araştırmanın geçerliğini sağlayabilmek için verilerin analizinde öğretim programından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın güvenirliliğini sağlayabilmek için, verilerin analizinde kodlayıcının kodları arasındaki uyum sağlanmaya çalışılmıştır (Creswell, 1998). Yani veri analizi farklı tarihlerde iki defa yapılmış ve yapılan bu iki kodlama arasındaki uyuma bakılmıştır. Miles ve Huberman’a (1994) göre kodlar arasındaki uyum “*Kodlamalar Arası Görüş Birliği / Kodlamalar Arası Görüş Birliği + Kodlamalar Arası Görüş Ayrılığı*” formülü ile hesaplanır. Bu noktada yapılan hesaplamalar sonucu kodlar arasındaki uyum %94 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1-2-3. Sınıflar)

1. Sınıf düzeyi

Programın bu sınıf düzeyinde öğrencilere kazandırılacak demokratik değerler olarak adalet, özgürlük, saygı, mahremiyet, sorumluluk, çalışkanlık, vatanseverlik ve duyarlılık değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu sınıf düzeyinde öğrencilere iletişim, kendini tanıma (öz farkındalık) ve iş birliği becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Programın içerik çerçevesinde demokrasi eğitimi ile ilişkili olarak şu konulara yer verilmiştir;

“Sınıf ve okul kuralları, kişisel alan, Türk Bayrağı ve İstiklâl Marşı, Mustafa Kemal Atatürk’ün hayatı, millî gün ve bayramlar, bilim ile ilgili merak edilenler.” Bu sınıf düzeyinde programın öğrenme çıktıları incelendiğinde demokrasi ile ilgili altı kazanım yer almaktadır. Bunlar “*HB.1.1.3., HB.1.2.2., HB.1.4.2., HB.1.4.3., HB.1.4.4., HB.1.6.1.*” numaralı kazanımlardır (MEB, 2024b).

Programın öğrenme-öğretme boyutu incelendiğinde ise demokrasi ile ilişkili olarak hak ve sorumlulukları bilme, sınıf kuralları, uzlaşma, sorumluluk alma, başkalarının bakış açılarını anlama, ortak kullanım alanlarını temiz tutmak, kişisel alanının sınırlarını belirleyebilme, kişiler arası sosyal mesafeyi belirleme, bireye ait duygu ve düşüncelerin ne kadarının açıklanabileceği, sosyal hayatta karşılıklı saygı, bayrağımızın ve milli marşımızın bağımsızlığımızın sembolü olduğunu bilme, bayrağımıza ve marşımıza saygı gösterme, Atatürk’ün hayatında yer alan önemli olayları bilme, bugünlere ulaşmamıza katkı sağlayan Atatürk ve tüm kahramanlarımıza saygı duyma, millî bayramlarımız ve önemli günlerimizin önemini fark etme, millî ve manevi değerlere saygı duyma, bilimin demokrasi açısından önemini fark etme, araştırmacı ve sorgulayıcı olmak (MEB, 2024b) gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik örnek uygulamalara yer verilmiştir. Programın ölçme-değerlendirme boyutunda ise boşluk doldurma, karşılaştırma tablosu eşleştirme, rubric gibi çeşitli ölçme araçları hakkında bilgi verilmiş olup demokrasi ile ilgili kazanımların öğrenilme düzeylerini ortaya çıkartabilecek örnek ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmemiştir.

2. Sınıf düzeyi

Programın bu sınıf düzeyinde öğrencilere kazandırılacak demokratik değerler olarak adalet, özgürlük, çalışkanlık, saygı, mahremiyet, sorumluluk, duyarlılık ve vatanseverlik değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu sınıf düzeyinde öğrencilere iletişim, iş birliği, sorumlu karar verme ve sosyal farkındalık becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Programın içerik çerçevesinde demokrasi eğitimi ile ilişkili olarak şu konulara yer verilmiştir: *“Sınıf içi karar alma süreçleri, kişisel alan sınırlarını koruma, öğrencinin görev ve sorumlulukları, yaşadığı yerin yönetim birimleri, Mustafa Kemal Atatürk’ün öğrencilik yılları, millî gün ve bayramların önemi, bilim insanlarının bilime katkıları”* Programın öğrenme çıktıları incelendiğinde demokrasi ile ilgili olarak yedi kazanım yer almaktadır. Bunlar *“HB.2.1.4., HB.2.2.2., HB.2.3.3., HB.2.4.2., HB.2.4.3., HB.2.4.4., HB.2.6.1.”* numaralı kazanımlardır (MEB, 2024b).

Programın öğrenme-öğretme boyutu incelendiğinde ise demokrasi ile ilişkili olarak eğitim ortamlarında alınacak kararlara katılma ve karar alma sürecine katkı sağlama, düşünceleri net ve anlaşılır bir şekilde ifade etme, diğer kişilerin görüşlerine saygı duyma, hakkaniyetli olma, uzlaşma, sorumluluk alma, kişisel alanının sınırlarını koruyabilme, bedensel temas sınırları, bireye ait bilgilerin ve düşüncelerin ne zaman ve ne kadarının açıklanabileceği, yüz yüze veya çevrim içi ortamlarda özel hayatın gizliliği ve kendisine ait özel bilgilerin korunması, sosyal hayat içerisinde görev ve sorumlulukları yerine getirme, toplumsal hayat içerisinde yer alan kurallara uymak, yaşanan bölgenin yönetim birimlerini tanımak, Atatürk’ün eğitim hayatı ile ilgili yaşantılarını

yorumlayabilmek, millî bayramlar ve önemli günlerin önemini fark etmek ve saygı duymak, doğru ve yanlış bilgiyi ayırt etmek, üreten ve kendini kontrol edebilen olmak, ihtiyaç olan bilgiye ulaşabilmek için kaynaklardan faydalanmak (MEB, 2024b) gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik örnek uygulamalara yer verilmiştir. Programın ölçme-değerlendirme boyutunda boşluk doldurma, karşılaştırma tablosu eşleştirme, rubric gibi çeşitli ölçme araçları hakkında bilgi verilmiş olup demokrasi ile ilgili kazanımların öğrenilme düzeylerini ortaya çıkartabilecek örnek ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmemiştir.

3. Sınıf düzeyi

Programın bu sınıf düzeyinde öğrencilere kazandırılacak demokratik değerler olarak adalet, çalışkanlık, özgürlük, saygı, sorumluluk, yardımseverlik, dürüstlük, mahremiyet ve vatanseverlik değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanında öğrencilere iletişim, iş birliği, kendini tanıma (öz farkındalık) ve sosyal farkındalık becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Programın içerik çerçevesinde demokrasi eğitimi ile ilişkili olarak şu konulara yer verilmiştir: *“Okuldaki Hak ve Sorumluluklar, Çocuk Hakları, Güvenliği Tehdit Eden Durumlar, Ülkemizin Yönetim Şekli, Mustafa Kemal Atatürk’ün Kişilik Özellikleri, Millî Birlik ve Beraberlik, Bilimsel Gelişmelerin Günlük Yaşama Etkisi.”* Programın öğrenme çıktıları incelendiğinde demokrasi ile ilgili olarak yedi kazanım yer almaktadır. Bunlar *“HB.3.1.2., HB.3.1.3., HB.3.2.2., HB.3.4.2., HB.3.4.3., HB.3.4.4., HB.3.6.1.”* numaralı kazanımlardır (MEB, 2024b).

Programın öğrenme-öğretme boyutu incelendiğinde ise demokrasi ile ilişkili olarak birey olarak hak ve sorumlulukları

bilmek, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’de yer alan çocuk haklarını bilmek, güvenliği tehdit eden bir durumlarda neler yapılabileceğini bilme, akran zorbalığı ile gerçek ve sanal platformlarda özel alanların ihlali belirlenme ve bu durumlarda neler yapılması gerektiğini bilme, cumhuriyetin önemi bilme, Atatürk’ün adil, dürüst ve çözüm odaklı olmasını başarılarıyla ilişkilendirebilme, vatandaşlık haklarını bilme, bir vatandaş olarak yaşadığı topluma katkı sağladığını bilme, millî ve manevî değerlere saygılı olma ve bu değerlerin insan ilişkilerini düzenlediğini bilme, toplumsal sorunların çözümünde bilimin önemli bir yere sahip olduğunu bilme (MEB, 2024b) becerilerin kazandırılmasına yönelik örnek uygulamalara yer verilmiştir. Programın ölçme-değerlendirme boyutunda boşluk doldurma, karşılaştırma tablosu eşleştirme, rubric gibi çeşitli ölçme araçları hakkında bilgi verilmiş olup demokrasi ile ilgili kazanımların öğrenilme düzeylerini ortaya çıkartabilecek örnek ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmemiştir.

İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (4. Sınıflar)

Programda öğrencilere kazandırılacak demokratik değerler olarak adalet, duyarlılık, dürüstlük, saygı, sorumluluk, çalışkanlık, özgürlük ve vatanseverlik değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanında öğrencilere problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Programın içerik çerçevesinde demokrasi eğitimi ile ilişkili olarak şu konulara yer verilmiştir: *“Çocuk Hakları, İnsan Olmanın Getirdiği Hak ve Özgürlükler, Eşitlik, Adalet, Fırsat Eşitliği, Vatandaş Olarak Hak ve Özgürlüklerimiz, Etkin Vatandaş Olmak, Dijital Vatandaş Olmak, Etkin Bir Vatandaş Olarak Yardımlaşma,*

Ortak Karar Alma, Farklı Fikirler, Seçme ve Seçilme Hakkı.” Programın öğrenme çıktıları incelendiğinde demokrasi ile ilgili olarak on iki kazanım yer almaktadır. Bunlar “*İHVD.4.1.2., İHVD.4.1.3., İHVD.4.2.1., İHVD.4.2.2., İHVD.4.2.3., İHVD.4.3.1., İHVD.4.3.2., İHVD.4.3.3., İHVD.4.3.4., İHVD.4.4.1., İHVD.4.4.2., İHVD.4.4.3.*” numaralı kazanımlardır (MEB, 2024c).

Programın öğrenme-öğretme boyutu incelendiğinde ise demokrasi ile ilişkili olarak yaşadığı grup içinde söz hakkı olduğunu bilme, karar alma süreçlerinde yer alabilme, diğer kişilerin farklı görüşlere sahip olabileceği bilme, sınıf başkanı veya temsilcisinin nasıl belirleneceği, bir sosyal yaşam alanında bir görevin hangi sırayla yerine getirileceği gibi durumlarda bireylerin rol ve sorumluluklarını bilme, demokrasi ile yönetilen ülkelerde yönetimlerin seçme ve seçilme hakkı ile belirleneceğini bilme, seçme ve seçilme hakkını ülkemize kazandıran Atatürk’ün rolünü bilme, ülkemizde kadınların Cumhuriyet Dönemi’nde kazandığı siyasi hakları bilme, eşitlik kavramının ne olduğunu, toplumsal hayat içerisinde bireylerin eşit haklara sahip olduğunu, eşitliğin temel bir insan hakkı olduğu bilme, adalet kavramının ne olduğunu, eşitlik ile adalet kavramı arasındaki farkları bilme, fırsat eşitliğinin ne olduğunu bilme, duyarlılık ve adalet değerlerinin fırsat eşitliğini sağlamadaki rolünü bilme, bir vatandaş olarak hak ve özgürlükler ile sorumlulukların neler olduğunu bilme, bir tüketici olarak haklarını bilme, diğer insanlarla haberleşebilme özgürlüğüne sahip olduğunu bilme, bir vatandaş olarak dilekçe hakkının olduğunu bilme, birey olarak özel hayatının gizliliğini ve korunması gerektiğini bilme, bir vatandaş olarak seçme ve seçilme hakkı olduğunu bilme, vergi verme, oy kullanma gibi sorumluluklarının olduğunu bilme,

yardımlaşmanın toplumsal hayat açısından önemini bilme, bir grup yönetimine katılımın önemini fark etme, bir grup içinde görevlerin yapılmasında yer alan roller ve sorumlulukları bilme, grup içerisinde alınacak kararların oy birliği veya oy çokluğuyla alınabileceğini bilme, seçme ve seçilme hakkını tecrübe ederek toplumsal hayat açısından önemini bilme (MEB, 2024c) gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik örnek uygulamalara yer verilmiştir. Programın ölçme-değerlendirme boyutunda boşluk doldurma, karşılaştırma tablosu eşleştirme, rubric gibi çeşitli ölçme araçları hakkında bilgi verilmiş olup demokrasi ile ilgili kazanımların öğrenilme düzeylerini ortaya çıkartabilecek örnek ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmemiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4-5-6-7. Sınıflar)

4. Sınıf düzeyi

Programın bu sınıf düzeyinde öğrencilere kazandırılacak demokratik değer olarak adalet, duyarlılık, yardımseverlik, vatanseverlik, saygı ve sorumluluk değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanında öğrencilere eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Programın içerik çerçevesinde demokrasi eğitimi ile ilişkili olarak şu konulara yer verilmiştir: *“Bireysel Özelliklere Saygı Duyma, Toplumsal Birliğin Sürdürülmesi, Cumhuriyete Giden Yolda Mustafa Kemal Atatürk ve Türk Milleti, Cumhuriyetin Getirdiği Yenilikler, Okulda Demokratik Katılım, Çevrim İçi Ortamda Güvenlik Kuralları.”* Programın öğrenme çıktıları incelendiğinde demokrasi ile ilgili olarak altı kazanım yer almaktadır. Bunlar *“SB.4.1.2., SB.4.1.3., SB.4.4.1., SB.4.4.2., SB.4.4.3., SB.4.6.1.”* numaralı kazanımlardır (MEB, 2024d).

Programın öğrenme-öğretme boyutu incelendiğinde ise demokrasi ile ilişkili olarak bireysel farklılıkların olağan olduğunu ve toplumsal hayatı zenginleştirdiğini bilme, bireysel farklılıklara saygı duyma, toplumsal birliğin sağlanmasında bireylerin sorumlulukları, rolleri ve özelliklerini bilme, adalet ve güven gibi demokratik değerın toplumsal bütünlüğü sağlamadaki rolünü bilme, Millî Mücadele Dönemi'nde gösterilen ülkeye bağlılık, fedakârlık ve dayanışmanın ülkemiz açısından önemini bilme, cumhuriyetin ilanıyla birlikte bireysel hak ve özgürlükler ile toplumsal hayat üzerindeki gelişimleri bilme, okul ve sınıfta yapılan seçim ve karar alma süreçlerine katılarak demokratik vatandaşın sorumluluklarını bilme, çevrim içi ortamları kullanırken olumlu ve olumsuz eylemleri belirleme, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma, kişisel bilgilerin gizliliğine önem verme, siber zorbalık ve etik davranışların neler olduğunu bilme (MEB, 2024d) gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik örnek uygulamalara yer verilmiştir. Programın ölçme-değerlendirme boyutunda boşluk doldurma, karşılaştırma tablosu eşleştirme, rubric gibi çeşitli ölçme araçları hakkında bilgi verilmiş olup demokrasi ile ilgili kazanımların öğrenilme düzeylerini ortaya çıkartabilecek örnek ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmemiştir.

5. Sınıf düzeyi

Programın bu sınıf düzeyinde öğrencilere kazandırılacak demokratik değer olarak adalet, çalışkanlık, sorumluluk, mahremiyet, özgürlük, yardımseverlik, duyarlılık ve vatanseverlik değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanında öğrencilere bilgi toplama ve karşılaştırma becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Programın içerik çerçevesinde

demokrasi eğitimi ile ilişkili olarak şu konulara yer verilmiştir: *“Gruplar ve Roller, Kültürel Özelliklere Saygı ve Birlikte Yaşama Kültürü, Yardımlaşma ve Dayanışma Faaliyetlerinin Toplumsal Birliğe Etkisi, Demokrasi ve Cumhuriyet Kavramının Temel Nitelikleri, Etkin Vatandaşın Özellikleri ve Önemi, Temel Haklar, Sorumluluklar ve Önemi, İhtiyaç Durumunda veya Sorunların Çözümünde Başvurulabilecek Kurumlar, Teknolojik Gelişmelerin Toplum Hayatına Etkileri, Teknolojik Ürünlerin Bilinçli Kullanımı.”* Programın öğrenme çıktıları incelendiğinde demokrasi ile ilgili olarak dokuz kazanım yer almaktadır. Bunlar “SB.5.1.1., SB.5.1.2., SB.5.1.3., SB.5.4.1., SB.5.4.2., SB.5.4.3., SB.5.4.4., SB.5.6.1. SB.5.6.2.” numaralı kazanımlardır (MEB, 2024d).

Programın öğrenme-öğretme boyutu incelendiğinde ise demokrasi ile ilişkili olarak toplumsal hayatta yer alan farklı grupların ve bu gruplarda bulunan kişileri rolleri ile hak ve sorumluluklarının neler olduğunu bilme, rollerin benzerlik ve farklılıklarını bilme, farklı ülkelerin farklı kültürel özelliklerinin olduğunu bilme ve bunlara saygı gösterme, toplumsal hayatın devamı ve bütünlüğü açısından yardımlaşma ve dayanışmanın önemini bilme, temel demokrasinin temel bileşenlerinden bağımsızlık, eşit haklar, seçme ve seçilme hakkı, millî egemenlik, kararlara katılma olanağı, çoğulculuk ve hukukun üstünlüğünü bilmek, cumhuriyetin özelliklerini bilme, etkin vatandaşın özelliklerini bilme, etkin vatandaşın toplumsal hayata katkısını bilme, temel insan hak ve sorumluluklarını bilme, toplumsal düzeni sağlayan kurumları bilme, bir sorun ile karşılaşıldığında veya bir ihtiyaç olduğunda bu kurumlara nasıl başvuru yapılacağını bilme, teknolojik gelişmelerin toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kişisel

haklara saygı ve özgürlük kapsamında gerekçeleriyle açıklayabilme, teknolojik ürünleri kişisel bilgilerin gizliliğini dikkate alarak bilinçli kullanabilme (MEB, 2024d) gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik örnek uygulamalara yer verilmiştir. Programın ölçme-değerlendirme boyutunda boşluk doldurma, karşılaştırma tablosu eşleştirme, rubric gibi çeşitli ölçme araçları hakkında bilgi verilmiş olup demokrasi ile ilgili kazanımların öğrenilme düzeylerini ortaya çıkartabilecek örnek ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmemiştir.

6. Sınıf düzeyi

Programın bu sınıf düzeyinde öğrencilere kazandırılacak demokratik değer olarak adalet, özgürlük, duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanında öğrencilere sınıflandırma becerisinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Programın içerik çerçevesinde demokrasi eğitimi ile ilişkili olarak şu konulara yer verilmiştir: *“Kültürel Bağlarımızın ve Millî Değerlerimizin Toplumsal Birlikteliğe Etkisi, Toplumsal Sorunlar ve Çözümler Önerileri, Yönetimin Karar Alma Sürecini Etkileyen Unsurlar, Temel Hak ve Sorumlulukların Toplumsal Düzenin Sürdürülmesindeki Önemi, Dijitalleşme ve Teknolojik Gelişmelerin Vatandaşlık Hak ve Sorumluluklarına Etkileri.”* Programın öğrenme çıktıları incelendiğinde demokrasi ile ilgili olarak beş kazanım yer almaktadır. Bunlar “SB.6.1.2., SB.6.1.3., SB.6.4.1., SB.6.4.2., SB.6.4.3.” numaralı kazanımlardır (MEB, 2024d).

Programın öğrenme-öğretme boyutu incelendiğinde ise demokrasi ile ilişkili olarak kültürel özellikler ve millî değerler ile bağlantılı olarak ülkede karşılaşılan sorunların çözümünde milli

birlik ve beraberliğin önemini bilme, milli bilinç ve milli birlik kapsamında sorumluluk, fedakârlık ve dayanışmanın önemini bilme, afetler, çevre kirliliği, göç, salgın hastalıklar, israf gibi toplumsal sorunlara çözüm üretebilme, sosyal hayat içerisinde karar alma süreçlerine katılma, hak ve özgürlükler ile görev ve sorumlulukların neler olduğu, bunların kullanımında başkalarının hak ve özgürlüklerinin ihlal edilmemesi, Anayasa’da yer alan “Siyasi Haklar ve Ödevleri” bölümü bağlamında seçme ve seçilme haklarını bilme, seçme ve seçilme hakkının kullanılmasının toplumsal hayat açısından bir görev ve sorumluluk olduğunu bilme, bir vatandaş olarak ülke yönetiminde karar alma süreçlerine hangi araçları kullanarak katılabileceğini bilme, dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin kullanımında siber zorbalık, kişisel verilerin güvenliği ve gizliliğinin ne o olduğunu bilme, teknolojik araçların kullanımında etik davranışlar sergileme (MEB, 2024d) gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik örnek uygulamalara yer verilmiştir. Programın ölçme-değerlendirme boyutunda boşluk doldurma, karşılaştırma tablosu eşleştirme, rubric gibi çeşitli ölçme araçları hakkında bilgi verilmiş olup demokrasi ile ilgili kazanımların öğrenilme düzeylerini ortaya çıkartabilecek örnek ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmemiştir.

7. Sınıf düzeyi

Programın bu sınıf düzeyinde öğrencilere kazandırılacak demokratik değer olarak adalet, vatanseverlik, dostluk, özgürlük, duyarlılık, çalışkanlık, sorumluluk ve saygı değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanında öğrencilere karşılaştırma ve problem çözme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Programın içerik çerçevesinde demokrasi eğitimi ile ilişkili olarak

şu konulara yer verilmiştir: “*Özel Gereksinimli Bireyler İçin Fırsat Eşitliği, Millî Meseleler Karşısında Türk Toplumunun Tutum ve Davranışları, Türkiye Cumhuriyeti’nin Nitelikleri, Türkiye Cumhuriyeti’nin Yönetim Yapısı, Ülkemizde Demokrasinin Gelişimi, Demokrasinin Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar, Toplumsal Hayatta Karşılaşılabilecek Problemlere Çözüm Üretme.*” Programın öğrenme çıktıları incelendiğinde demokrasi ile ilgili olarak yedi kazanım yer almaktadır. Bunlar “SB.7.1.2., SB.7.1.3., SB.7.4.1., SB.7.4.2., SB.7.4.3., SB.7.4.4., SB.7.6.3.” numaralı kazanımlardır (MEB, 2024d).

Programın öğrenme-öğretme boyutu incelendiğinde ise demokrasi ile ilişkili olarak özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sağlamanın toplumsal hayatın bütünlüğü açısından önemini bilme, toplumsal barışın dostça ilişkiler kurma ve uzlaşma yoluyla sağlanabileceğini bilme, toplumsal barışın sağlanmasında insana ve topluma değer vermenin önemini bilme, Türkiye Cumhuriyeti’nin temel özelliklerini bilme, ülkemizin demokrasi ile yönetildiğini, ülkemizin Atatürk milliyetçiliğine bağlı, demokratik, laik, sosyal, hukuk devleti olduğunu, cumhuriyetin temel niteliklerini insan hak ve özgürlükleri kapsamında yorumlayabilme, ülke yönetiminde kuvvetler ayrılı ilkesinin önemini bilme, hak ve özgürlüklerin yasama, yürütme, yargı organları ile nasıl kullanılacağını bilme, ülkemizde demokrasinin gelişimini bilme, antidemokratik uygulamaların toplumsal barış ve toplumsal birliktelik üzerindeki olumsuz etkilerini yorumlayabilme, toplumsal hayatta karşılaşılabilecek problemlerin neler olabileceği, bu problemlerin çözümünde kullanılabilecek güvenilir bilgiye ulaşma yolları ile doğru ve güvenilir bilgiyi ayırt edebilme (MEB, 2024d)

gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik örnek uygulamalara yer verilmiştir. Programın ölçme-değerlendirme boyutunda boşluk doldurma, karşılaştırma tablosu eşleştirme, rubric gibi çeşitli ölçme araçları hakkında bilgi verilmiş olup demokrasi ile ilgili kazanımların öğrenilme düzeylerini ortaya çıkartabilecek örnek ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmemiştir.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (8. Sınıf)

Programda öğrencilere kazandırılacak demokratik değer olarak adalet, çalışkanlık, özgürlük, saygı, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanında öğrencilere tartışma ve sıralama becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Programın içerik çerçevesinde demokrasi eğitimi ile ilişkili olarak şu konulara yer verilmiştir: *“Mustafa Kemal’in Hayatı, Millî Mücadele Hazırlık Süreci, Millî Mücadele Döneminde Siyasi ve Askerî Gelişmeler, Türk Milletinin Millî Mücadele Sürecindeki Rolü, Cumhuriyet’in İlanına Kadar Yaşanan Siyasi ve Diplomatik Gelişmeler, Türk Modernleşmesi ve Atatürk İnkılapları, Atatürk İlke ve İnkılapları Arasındaki İlişki.”* Programın öğrenme çıktıları incelendiğinde demokrasi ile ilgili olarak yedi kazanım yer almaktadır. Bunlar “İTA.8.1.2., İTA.8.3.2., İTA.8.3.3., İTA.8.3.4., İTA.8.4.1., İTA.8.4.2., İTA.8.4.3.” numaralı kazanımlardır (MEB, 2024e).

Programın öğrenme-öğretme boyutu incelendiğinde ise demokrasi ile ilişkili olarak Mustafa Kemal Atatürk’ün hayatı ve kişilik özellikleri kapsamında ülkemizin bağımsızlığının nasıl kazanıldığını açıklayabilme, Millî Mücadele sürecinde Kuvâ-yı Millîye ve Büyük Millet Meclisi kavramlarını bağımsızlık ve

vatanseverlik değerleri açısından açıklayabilme, bu dönemde ortaya çıkan siyasi değişmelerin bireye, topluma ve kurumlara etkilerini fark edebilme ve sorumluluk, bağımsızlık, vatanseverlik kapsamında yorumlayabilme, dönem insanının ülkesi ve milleti için sergilemiş olduğu fedakârlıkları ve dayanışmayı bilme, cumhuriyetin ilanı sürecinde saltanatın kaldırılması ve Lozan Barış Antlaşması'nın önemini bilme, millî egemenliğin ve bağımsızlığı korumanın önemini bilme, toplumsal hayat açısından cumhuriyet yönetiminin kazanımlarını bilme, Atatürk Dönemi'nde kadın hakları, hukuk, eğitim gibi toplumsal alanlarda gerçekleştiren inkılapları bilme ve sınıflandırma, demokrasi ile yönetilen toplumların ne tür özelliklere sahip olması gerektiğini bilme, demokratik toplumlarda hak ve özgürlüklerin, millî ve manevi değerlere saygının önemini bilme (MEB, 2024e) gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik örnek uygulamalara yer verilmiştir. Programın ölçme-değerlendirme boyutunda boşluk doldurma, karşılaştırma tablosu eşleştirme, rubric gibi çeşitli ölçme araçları hakkında bilgi verilmiş olup demokrasi ile ilgili kazanımların öğrenilme düzeylerini ortaya çıkartabilecek örnek ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmemiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Hayat Bilgisi dersi öğretim programının incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde altı ünitelerde sarmal programlama anlayışı çerçevesinde içerikler oluşturulmuştur. Öğretim programı sarmal programlama yaklaşımına uygun olarak sınıf düzeyi ilerledikçe öğrenme alanlarındaki konuların ardışıklık ilişkisi görölmektedir (Demirel, 2008). Örneğin programın “*Ben ve Okulum*” öğrenme alanı birinci sınıf düzeyi öğrenme-öğretme boyutunda demokrasi eğitimi hak ve

sorumluluklarını bilme, sınıf kurallarını bilme, başkalarının bakış açılarını anlama, ortak kullanım alanlarını temiz tutmak gibi beceriler ile kazandırılması hedeflenmektedir. İkinci sınıf düzeyinde ise bu becerilerin devamı niteliğinde sınıf ve okulla ilgili konularda karar alma süreçlerine katılma ve bu sürece katkıda bulunma, farklı görüşlere saygı duyma gibi becerilerin öğretimine yer verilmiştir (MEB, 2024b). Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme yaşantıları bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta olacak şekilde tasarlandığı söylenebilir. Programın demokrasiyle ilişkili içerik çerçevesi incelendiğinde toplumsal kurallara, çocuk haklarına, görev ve sorumluluklara, ülkemizin yönetim şekline, milli, manevi, kültürel ve bilimsel değerlere, karar alma süreçlerine, kişisel alan sınırlarına ve Atatürkçülük konularına yer verilmiştir. Bu noktada Hayat Bilgisi dersi öğretim programının öğrencilere temel demokratik değerleri kazandırmayı amaçladığı söylenebilir.

İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programı incelendiğinde dördüncü sınıf düzeyinde dört öğrenme alanı ile içerikler oluşturulmuştur. İçerik çerçevesi incelendiğinde konuların Hayat Bilgisi dersinin demokrasi ile ilgili konularının devamı niteliğinde olduğu söylenebilir. Şöyle ki; çocuk hakları, hak ve özgürlükler, eşitlik, adalet, fırsat eşitliği, yardımlaşma, etkin vatandaşlık, dijital vatandaşlık ortak karar alma, farklı fikirler, seçme ve seçilme hakkı konularının programda yer aldığı görülmektedir (MEB, 2024c). Söz konusu program ile öğrencilere temel demokratik değerler ile vatandaşlık bilgisine ait temel demokrasi kavramlarının öğretilmesinin amaçlandığı söylenebilir.

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde altı ünite sarmal programlama anlayışı

çerçevesinde içerikler oluşturulmuştur. Öğretim programı, Demirel'in (2008) ifade ettiği sarmal programlama yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır. Yani sınıf düzeyi ilerledikçe öğrenme alanlarındaki konularda ardışıklık ilişkisi görülmektedir. Örneğin “*Birlikte Yaşamak*” öğrenme alanı dördüncü sınıf düzeyi öğrenme-öğretme boyutunda demokrasi eğitimi ile ilgili olarak bireysel farklılıkların olağan olduğunu ve toplumsal hayatı zenginleştirdiğini bilme, bireysel farklılıklara saygı duyma becerileri kazandırılmaya çalışılırken beşinci sınıf düzeyinde toplumsal hayatta yer alan farklı grupların ve bu gruplarda bulunan kişilerin rolleri ile hak ve sorumluluklarının neler olduğunu bilme, rollerin benzerlik ve farklılıklarını bilme becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir (MEB, 2024d). Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme yaşantılarının bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta olacak şekilde tasarlandığı söylenebilir. Programın demokrasiyle ilişkili içerik çerçevesi incelendiğinde toplumsal birlik, gruplar ve roller, etkin vatandaşlık, hak ve sorumluluklar, toplumsal kurumlar, teknolojik gelişmeler ve toplumsal hayat, ülkemizin yönetim yapısı, demokrasinin gelişimi ve Atatürkçülük konularına yer verilmiştir.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı incelendiğinde sekizinci sınıf düzeyinde dört öğrenme alanı ile içerikler oluşturulmuştur. İçerik çerçevesi incelendiğinde konuların Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi ve Sosyal Bilgiler derslerinin demokrasi ile ilgili konularının devamı niteliğinde olduğu söylenebilir. Programda demokrasi ile ilgili olarak Osmanlı döneminde başlayan demokratikleşme hareketleri, Millî Mücadele, Cumhuriyet dönemi demokrasi hareketleri ve Atatürkçülük konularına yer verildiği görülmektedir (MEB, 2024e).

Söz konusu program ile öğrencilere temel vatandaşlık bilgisine ait demokrasi kavramlarının öğretilmesinin amaçlandığı söylenebilir.

İncelenen öğretim programlarının öğrenme-öğretme boyutlarındaki örnek etkinliklerin öğrencilerin gelişimsel dönemlerine, yaparak-yaşayarak öğrenmelerine, konuları hayatla ilişkilendirebilmelerine imkân tanıyacak şekilde yani öğretim ilkelerinden çocuğa görelilik, aktivite ve hayata yakınlık ilkelerine (Izgar, 2020) uygun olarak tasarlandığı söylenebilir. Yine demokrasi eğitimi açısından öğrenme-öğretme boyutunda verilen örnek etkinliklerin öğrenci merkezli bir anlayış içerisinde tasarlandığı söylenebilir. Örneğin Hayat Bilgisi dersi öğretim programı üçüncü sınıf *“Ben ve Okulum”* öğrenme alanının öğrenme-öğretme boyutunda şu şekilde bir örnek uygulama sunulmuştur (MEB, 2024b): *“Öğrencilere Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’de yer alan haklara yönelik örnekler sunulur. Öğrencilere sahip oldukları haklara ilişkin görüş geliştirme, fikir paylaşma, öğrenme halkası gibi tekniklerle çeşitli etkinlikler yaptırılır. Küçük gruplar oluşturularak konu ile ilgili farkındalık projesi hazırlama görevi verilir.”* Diğer taraftan demokrasi eğitimi açısından öğrenme-öğretme boyutunda verilen örnek etkinliklerin bazılarının öğretmen merkezli bir anlayış içerisinde tasarlandığı da söylenebilir. Örneğin Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ikinci sınıf *“Ailem ve Toplum”* öğrenme alanının öğrenme-öğretme boyutunda şu şekilde bir örnek uygulama sunulmuştur (MEB, 2024b): *“... saygılı ve anlayışlı olmak, özür dilemeyi ve teşekkür etmeyi bilmek, gerekli yerlerde sıranın gelmesini beklemek gibi nezaket kuralları; ağzımızda yiyecek varken konuşmamak, çatal, kaşık, peçete kullanmak, sofraya beraber oturup beraber kalkmak gibi görgü kuralları üzerinde*

durulur. Bu nezaket ve görgü kurallarına uyarak anlayışlı davranmanın, insana ve topluma değer vermenin önemine vurgu yapılır.”

Izgar’a (2017) göre, birçok öğrenme kuram, yaklaşım veya modelin üzerinde durduğu bir diğer önemli husus öğretimin ölçme ve değerlendirme boyutudur. Bu noktada programın ölçme-değerlendirme boyutunda, öğretmenlere kullanılabilecekleri ölçme araçlarının neler olabileceği hakkında bilgi verilmektedir. Ancak demokrasi ile ilgili kazanımların öğrenilme düzeylerini ortaya çıkartabilecek ölçme-değerlendirme etkinliklerine vurgu yapılmadığı görülmektedir. Hâlbuki MEB’nın (2007) ders kitapları ile eğitim araçlarının incelenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin yayınlamış olduğu yönergeye göre her bir öğretim hizmeti sonunda öğrencilerin bu öğretim hizmeti sonucunda kazanacakları bilgi, beceri, tutum veya davranışların kazandırılıp kazandırılmadığının ölçülmesi gerekir. Açık uçlu, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme gibi sonuç değerlendirme teknikleri ile portfolyo veya performans değerlendirme, gözlem formu gibi süreç değerlendirme teknikleri kullanılabilir. Demirel’e (2008) göre ölçme ve değerlendirme öğrencilerin öğrenme güçlerini ortaya çıkarmak, gerekli düzeltmeleri yapmak ve bir sonraki öğrenmenin başlangıcını belirleyebilmek için hayati bir önem sahiptir. Bu noktada öğrencilerin öğretim hizmeti sonundaki bilgi, tutum ve davranışlarının belirlenmesi bir sonraki öğretim hizmetinin niteliği etkileyecektir. Demokrasi kavramının soyut anlamlar içermesi göz önüne alındığında öğrencilerin demokrasi hakkındaki bilgilerinin ortaya çıkartılması ile bir sonraki öğretim hizmetine yönelik bağlantılar kurulabilecektir. Bu noktada incelenen öğretim

programlarının ölçme-değerlendirme boyutunda demokrasi ile ilgili kavramlara yönelik örnek ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilebilmesi önerilebilir. Ayrıca ortaöğretim kademesine ait öğretim programlarının da demokrasi eğitimi açısından incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and Research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.

Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi.

Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 29-42.

Izgar, G. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının yapılandırmacı yaklaşım açısından analizi. *İlköğretim Online*, 16(2), 584-600.
<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304720>

Izgar, G. (2020). Eğitsel oyunların öğrencilerin değer kazanımlarına etkisi: Bir durum çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 207-241. <https://doi.org/10.34234/ded.736639>

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Edition). Calif: SAGE Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge. *Tebliğler Dergisi*: Haziran 2007/2597.

MEB. (2018). İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı.
<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120202622474->

[INSAN%20HAKLARI%20YURTTASLIK%20VE%20DEMOKRASI%20OGRETIM%20PROGRAMI.pdf](#)

MEB. (2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>

MEB. (2024b). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/hayat-bilgisi-dersi>

MEB. (2024c). İnsan Hakları, Vatandaşlık Ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/insan-haklari-vatandaslik-ve-demokrasi-dersi>

MEB. (2024d). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi>

MEB. (2024e). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/tc-inkilap-tarihi-ve-ataturkculuk-dersi>

Okutan, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 938-946.

Pais, A., & Costa, M. (2017). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 61(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>

Resmî Gazete. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Kanun Numarası: 1739, Tarih: 24/6/1973, Sayı: 14574, Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5, Cilt: 12, Sayfa: 2342.

Şimşek, A. (2000). Önsöz. İçinde A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta Demokrasi Eğitimi* (ss. 111-114). Eğitim Sen Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

BÖLÜM III

Çağdaş Eğitimde Öğretmen

Murat GÖKALP¹

Çağdaş Öğretmen

Öğretmen olmak, bir meslekten çok, özellikle sosyal ve ekonomik durgunluk gibi kritik durumlarla karşı karşıya olan ülkeler için zorlu bir işidir.

Eğitim ve Öğrenme süreçlerine odaklanan çağdaş öğrenme-öğretme alanına sahip bir öğretmenin yeteneklerinin son derece profesyonel olması gerekir. Eğitim, yeni taktik ve stratejilerle eğitim gündeminde önemli bir yere sahip olmayı gerektirmektedir.

Göz önünde bulundurulması gereken ilk husus, öğretmen eğitiminin bir “mesleki gelişim” paradigması altında yeniden formüle edilmesidir; bu paradigma açıkça bu gelişmeye yönelik

¹ Prof.Dr. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü AĞRI mgokalp@agri.edu.tr, ORCID ID 000-0003-4928-6954

abaları teşvik eden veya dllandiren bir sistem tarafından işaretlenmiştir. İkinci husus ise “kalıcı bir kültürün” yaratılmasıdır; diğeri bir deyişle, uzun aralıklarla belirli anlar yaşanmamalı, bunun yerine mesleki gelişim ve/veya güncelleme yapılması gerekmektedir.

ğretmenlerde motivasyon ve özsaygı ile ilgili ciddi bir sorunla karşı karşıyayız ve bu da çeşitli faktörlerle ifade ediliyor: birincisi, öğretmenlik durumu ve bunun gelişim olanakları; ğretmeni mesleki alanda başarılı olmaya veya lisansüstü eğitime yatırım yapmaya motive edebilir. İkinci lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim alanında kalite standartlarını geliştirmek, üçüncüsü ğretmen adayının profili ile mesleki eğitim sürecinin koşulları arasındaki ilişkiyi sağlamlaştırmaktır.

Gerçek eğitimsel dönüşüme ilişkin temel soru, kurumlara ve kaynaklara ilişkin reformist vizyonun açılması gerekir ve bizi kaçınılmaz olarak sorgulama merkezine götürür: Öğretmenlik mesleği; Bu yüzden: kanunlarda, müfredatta, ders kitaplarında ve yönetimde reform yapmayı gerektirir.

Geleceğin Eğitim Yapısı

İçinde yaşadığımız dünyayı daha iyi anlamak için eleştirel düşünmeyi, ayrıntılı okumayı, net yazmayı ve mantıksal analizi ğrenebilmenin rehberliğini yapmak gerekir. Eğitimsel ve bilimsel araçlar ve dolayısıyla bilgi, kalkınmanın anahtarındır; ancak bilgi - kendi başına- aynı zamanda insanlık dışı oluşumun da temeli olmuştur; 21. yüzyıl yapay zekanın simgesi ama özellikle insan zekasının simgesi olmalı; en büyük ifadesi yeterli, tutarlı ve etik bilginin özgürlük, eşitlik ve hümanizme dayandığı; İnsan ise önce

kendini, sonra çevresini, en sonunda da her şeyi tanımakla yükümlüdür. Öğrenenler, hayret etme, sorunsallaştırma, kavramsallaştırma ve anlam çıkarmayı engelleyen ortamları yok etmelidir.

Küresellik yeni rasyonalitenin bir diğer temelidir; burada bütün, parçalara atıfta bulunulduğunda açıklanamaz, aynı şekilde parçalar bütünle ilişkilendirilmeden anlaşılamaz; ama tamamı çok yönlü kimliklere sahip bir toplamdır, parçalardan farklı ama parçalardan dolayı mümkün olan bir şeydir; küresel genişliyor ve kendine ait bir varlık kazanıyor; Ancak aşırılıklara düşmeden, küresel bilinç, hem tek bir yapı iskelesinde hem de yerel varoluşa meydan okumaktadır.

Ahlak alanındaki eğitim politikaları ve programları, toplumsal gerileme ve mistik öğretmenin yokluğuna tepki olarak ortaya çıkmaya başlamıştır.

Öğretmenler, kendini adanmış bir mesleğin mistik desteğini geride bırakarak, diğer zamanlarda yurttaş vicdanının zanaatkârı olarak öğrenmenin teknik kolaylaştırıcıları haline gelmelidir.

Bilgi akışının son derece hızlı olduğu günümüzde, sadece gerekli değil öğretmenin öğretmesi ve öğrencilerin dinlemesi, not alması ve daha sonra sözlü ve yazılı sınavlarda yazdıklarını veya ders kitaplarında okuduklarını yeniden üretmeleri ile öğrenme gerçekleşmez. Öğretmen her türlü değişimin ruhu ve yeniliklerin taşıyıcısı olmalıdır.

Çağdaş Öğretmenin Amaçları

Öğrencilerine demokratik öğrenme atmosferi düzenlemek, gereksiz eğitim içeriğinden kaçınmak, modern bir öğretim yaklaşımını benimlemek, araştıran, sorgulayan, inceleyen, merak eden, keşfetmeye çalışan, öğrencilerini doğru yönlendirebilen, okul içi ve okul dışı etkinlikler ile öğrenci merkezli bir uygulama tasarlayan, okulun yetiştirme işlevini güçlendirmek; öğrencilerin bireysel ve kolektif hak ve sorumluluklara uygun yaşamlarını sağlamak, sağlayabilen,

yurttaşlık ahlâkı, genel kültürel ve uygarlık değerleri, temel insani değerlere saygı gösteren,

farklılıklara saygı göstererek vicdan ve kültürlerarası anlayışı bilen, bağımsızlık, inisiyatif, iletişim kapasitesi, dürüstlük, doğruluk, kendine güven, başkalarına saygı ve başkalarını önemseme, hoşgörü ve anlayış, huzur, tüm insanların eşitlik duygusu, dayanışma duygusu geliştirmektir. Bu temel ama karmaşık hedeflerin gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin geliştirmesini gerektirir.

Çocuklarla çalışırken psikolojik, pedagojik, sosyal ve kültürlerarası yeterlilikler, özel ihtiyaçları olan, yaratıcılığı, karakter ve mizaç yeterlilikleri olan, yaşam boyu öğrenme, boş zamanları düzenleme kapasitesi, ders dışı etkinlikler önemsenmelidir.

Günümüz öğretmenleri geleneksel öğrenme ve öğretme yöntemlerini terk etmek zorundadır.

Öğrencileri hayata, dünyaya ve yaşam boyu öğrenmeye daha iyi hazırlamak amacıyla

Öğrenme ortamının sağlanmasıdır.

Geleneksel Öğretim

Aktarımın birincil yolu olarak ağırlıklı olarak öğretmen derslerine dayanmaktadır.

Geleneksel ekol geçmişle özdeşleşir ve şöyle der: “...geçmişte, okul, kendilerini düşünen öğrencilere bilgi sağlamak için tasarlanmıştır. Bu, öğretmeni bir kişi olarak tutan bir güç yapısı yarattı. Bu durumda bilgeliği ve bilgiyi yayıyor ve öğrencileri çaresiz alıcılar olarak görüyoruz. Öğrenci pasifti, doldurulması gereken boş bir kaptı” (Jensen, 2003). Böyle

Öğretmenin öğretme rolünün hakim olduğu öğretimde etkileşim mümkün değildir.

Öğretmen ve öğrenci arasında ve bağımsız öğrenci için yeterli zaman yoktur. (Bognar, Matijević, 2002).

Çağdaş Öğretim

Öğrencileri öğretim sürecinin merkezine yerleştiren çağdaş öğretim, kalkınmayı etkilemek amacıyla düzenlenmesi gerektiği gerçeği yansıtılmaktadır. Öğrencinin bilişsel ve genel entelektüel yetenekleri. Temel görevlerden biridir. Çağdaş okulun amacı, bütünü oluşturan bilgiyi keşfetmek ve benimsemektir. Mantıksal ve tutarlı bir sistem. Bir öğrenciyi dünyanın bütünlüğüyle tanıştırmak çağdaş okulun görevidir.”(Tot, 2010).

Sınıf Atmosferinin Şekillendirilmesi Alanında Öğretmen Yeterlikleri

“Sınıf atmosferi öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır, dolayısıyla öğrenme sürecini etkiler. Her öğretmen ve öğrenci” (Marsh, 1994). Hemen hemen her sınıfta öğrenciler

kendilerine özgü davranışları, iletişim biçimleri, öğrenmeye yönelik tutumları,

öğretim faaliyetlerine katılım ve öğretmenlerle sosyal etkileşimi sağlar. Sınıf atmosferi hayatın ve çalışmalarının bütünlüğüdür. İyi organize edilmiş, karşılıklı saygı ve anlayış atmosferinde ders vermek öğrenci itaatsizliğini en aza indirir. (Kyriacou, 1990)

Öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine ve faaliyetlerine dayalı daha esnek ve çeşitli eğitim biçimleri olan yaygın ve yaygın eğitim, yaşam boyunca gerekli olan öğrenme çıktılarının zamanında alınması açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Örgün, yaygın ve yaygın eğitimin bu ve diğer tamamlayıcı özelliklerinin varlığı, “yaşam boyu öğrenme” ilkesini uygulamak için bu eğitim faaliyeti biçimlerinin entegrasyonunun geliştirilmesini uygun hale getirir (Demchenko ve diğerleri, 2021; Kosholap ve diğerleri, 2021; Melnyk ve diğerleri, 2021; Nerubasska ve Maksymchuk, 2020; Nerubasska ve diğerleri, 2020).

Çağdaş araştırmacılar ve bilim adamları farklı olasılıklar üzerinde çalışıyorlar: Anishchenko (2015), Luhovyi ve Talanova (2018), yetişkin eğitimini sivil toplumun gelişimi için bir kaynak olarak görüyor, yalnızca sürekli eğitimin geçici yönüne ve öğrenme sürecinin sürdürülebilirliğine odaklanmıyor ancak aynı zamanda örgün, yaygın ve yaygın eğitimi de içeren biçimlerinin çeşitliliği nedeniyle araştırmalarını yabancı bilim adamlarının çalışmalarına yönlendirmektedir. Bekh (2018), günümüz gerçeklerinde yetişkin kişilik gelişimi çalışmalarını bilimsel olarak yönlendirmekte ve yaygın ve yaygın eğitim uygulamalarının geliştirilmesinin önemini,

kişisel gelişimi teşvik eden çeşitli eğitim kaynaklarının uluslararası platformlara erişilebilirliğinin ve açıklığının arttırılmasında yattığını kanıtlamaktadır. Örgün ve yaygın eğitimin ortaya çıkmasının, uzay-zaman sınırlarının ötesine geçen, günlük yaşamın gerçekliklerinin anlaşılmasını genişleten her türlü bilgiye anında erişim sağlayan yeni ağ bilgi ve iletişim teknolojilerinin geliştirilmesinin doğrudan bir sonucu olduğunu savundu. Artık İnternet'in sanal gerçekliğini de resmi olmayan öğretim yöntemlerini kullanan kolejlerin çalışmalarını inceleyen araştırma dünyasının temsilcileri, öğrencilerin birbirlerinden kişisel deneyim yoluyla öğrendikleri, öğretmenin bilgi edinme sürecini kontrol etmediği, ancak bir arkadaş ve ortak olduğu ve teşvik ettiği sonucuna vardı. (Vatolina, 2019).

Gayri resmi ve resmi olmayan eğitimin ortaya çıkışı, uzay-zaman sınırlarının ötesine geçen, artık dünyanın sanal gerçekliğini de içeren gündelik gerçeklik anlayışını genişleten her türlü bilgiye anında erişim sağlayan yeni ağ bilgi ve iletişim teknolojilerinin geliştirilmesinin doğrudan bir sonucudur. Yaygın eğitim her yerde ve her zaman uygulanabilir. Dünyada ilgi duyulan konularda deneyim ve bilgi alışverişinin yapıldığı birçok farklı etkinlik bulunmaktadır (George, 2016).

Bu tür olayların ayırt edici bir özelliği gayri resmi etkileşimlerdir. Hem sunumlar, raporlar hem de spor faaliyetleri, yemekler vb. yoluyla deneyim ve bilgi alışverişi söz konusudur. Bu tür faaliyetler, eğitim faaliyetlerinin amaçlı olması ve sürelerinin örgün eğitim sisteminin ötesine geçmesi nedeniyle yaygın eğitimin bir örneğidir (Hanzha, 2011).

Yaygın eğitim, günlük hayata, bireysel öğrenme faaliyetlerine eşlik eden ve mutlaka amaçlı bir yapıya sahip olan, yani kendiliğinden öğrenme, kişinin kendi faaliyetleri, iletişim, okuma, kültür yerlerini ziyaret etme, kütüphaneler, seyahatler, fuarlar, medya yoluyla gerçekleştirilen bir spontane eğitim türüdür. vb. bir yetişkinin "toplumun eğitim potansiyelini gelişiminde etkili bir faktör haline getirmesi".

Çağdaş Eğitimde Eğitim Liderliği

Liderlik tanımlarının çoğu şunları içerir: bir kişinin veya grubun diğeri üzerindeki sosyal etkisi kişi veya insan gruplarının hedeflere ulaşabilmesi için bir örgütün bağlamıdır. (Yukl, 2002; Northouse, 2007).

Eğitimde liderlik teorisi, etki, vizyon ve değerleri kapsamalıdır. Başkalarını etkileme yeteneği

başkalarını etkilemek için zihinsel güçlere sahip olanlardır. Eğitim kurumlarında merkezi rol oynayan kişilerin sahip oldukları nitelik olarak görülebilir. Liderlik için ihtiyaç duyulan özellikler benzersiz olmaktan ziyade benzersizdir.

Çağdaş eğitimin kurucusu ve başlıca katkıda bulunanı, Illinois Üniversitesi'nden Küresel Eğitim alanında yüksek lisans ve Chicago Üniversitesi'nden Sosyal Bilimler alanında yüksek lisans derecesine sahip uzun süredir eğitimci olan Sarah O. Weiler'dir. Şu anda University College London Eğitim Enstitüsü'nde Eğitim alanında doktora eğitimine devam etmektedir. Bu derecelere ek olarak Brezilya'daki São Paulo Papalık Katolik Üniversitesi (PUC) ile birlikte araştırmalar yürütmüştür.

Sarah O. Weiler, ABD ve Brezilya'da okul lideri olarak görev yaptı. Kariyeri boyunca okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede öğretmenlik yapmış, üniversitelerde ve uluslararası konferanslarda dersler vermiştir. Deneyimi sayesinde seçkin, özel okulların yanı sıra kamu kurumları ve STK'larda çalıştı. Ana tutkusu, eğitimde reform yaratmak ve şu anda geçerli olan baskın öğretme ve öğrenme paradigmasını kırmak amacıyla öğretmenlerin mesleki gelişimidir. Çağdaş Eğitimi Anlamak, eğitim çalışmaları öğrencilerinin yanı sıra stajyer ve uygulamalı öğretmenlerin yalnızca sınıf düzeyinde değil, daha geniş anlamda eğitim üzerinde derinlemesine düşünmelerine olanak tanıyacak eğitimdeki temel kavram ve konuların temel bir incelemesini sunar. Ayrıntılı örnekler kullanan kitap, pek çok popüler ve kabul görmüş görüşü sorunsallaştırıyor ve okuyucunun eğitim girişiminin doğasına meydan okumasına ve ciddi bir şekilde düşünmesine olanak tanıyor.

Çok çeşitli teorik konumlardan yararlanan Çağdaş Eğitimi Anlamak, eğitimdeki temel tema ve kavramlara erişilebilir bir giriş sağlayarak okuyucuları eğitimin amacını tam olarak düşünmeye ve tüm okulları etkileyen konular üzerinde akıllıca düşünmeye teşvik eder.

Modern çağda eğitim, reform niteliğindeki dönüşüm ifadeleriyle dolup taşmakta ve kendi kendini yöneten yeni nesil öğrenenleri teşvik etmektedir. Bugün pek çok okul, öğrenci özerkliğinin savunucusu gibi davranarak, öğrencilere kendi eğitim yolculukları üzerinde kontrol ve eylemlilik vaat eden bir eğitim paradigması değişikliği vaadinde bulunuyor. Seçkin eğitim eleştirmeni ve "Bizi Aptallaştırmak: Zorunlu Eğitimin Gizli Müfredatı" kitabının yazarı John Taylor Gatto'nun sık sık

vurguladığı gibi, geleneksel eğitim sistemi sıklıkla bu hedeflerin altında kalıyor, ezberci öğrenmeye ve öğrenmeyi kısıtlayan katı eğitim modellerine geri dönüyor.

Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları

Eğitim sistemlerinin başarısı, sisteme yön veren eğitim politikacılarının ve eğitim yöneticilerinin niteliği ile doğru orantılıdır. Araştırmalar, eğitim ve okul sistemlerinin başarısı için, her kademedeki eğitim politikacıları ile okul müdürlerinin liderlik davranışlarını sergilemesi gerektiğini göstermektedir. Bu alandaki alan yazın tarandığında eğitim ve sistemin başarısı için her kademedeki eğitim yöneticilerinin şu davranışları sergilemesi gerektiğini göstermektedir (Balcı, 2001; Alton, 1996; Anspaugh, 1995; Bamburg ve Andrews, 1990; Balcı, 2001; Şişman, 2005):

Eski ile Yeni arasındaki Çatışma

Eğitim kurumları genellikle bir okulun başarısının ölçüsü olarak test puanlarına orantısız bir şekilde odaklanarak bu uçuruma katkıda bulunur.

Bu tür zorluklar okul topluluğunun aşağıdaki konularda anlayışa odaklanmasını gerektirir:

Teknoloji açısından zengin bir dünyada yaşamayı ve öğrenmeyi tanıyan kişiselleştirilmiş öğrenme ve eğitim. Öğrenme ortamı ve neye benzediği.

Öğrencilerin zorunlu müfredat bağlamında gerçek dünyadaki sorunları tanımlamalarını sağlayan pedagojik bir yaklaşım olan tasarım odaklı düşünme yoluyla görünür öğrenme.

21. yüzyılda öğrenim, çocuklarımızı, sorunları çözmenin yaratıcı yollarını keşfedecek ve henüz var olmayan işlere uyum sağlama becerilerini sağlayacak yaratıcı düşünürler haline getiriyor.

Öğrenmenin sağlanması için öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte öğrenmek ve çalışmak için işbirliği yapabileceği aktif öğrenme ortamlarının olmasını gerektirir. Özellikle aktif öğrenme alanı sadece esneklikle ilgili değil, aynı zamanda o andaki öğrenme ihtiyacına uyacak şekilde kolay ve hızlı yapılandırılabilirlik yeteneğiyle de ilgilidir. Aktif öğrenme ortamları, gelişen teknolojilere ve yeni öğrenme ortamlarına hazır erişimle açık öğretim, grup ve bireysel çalışmayı karşılamak için güvenli öğrenme ortamını gerektirir.

KAYNAKÇA

Allton, J. (1996). An Investigation of the Relationship between Teachers' Perceptions of Their Schools' Climate and the Nature of Their Principals' Self-Reported Instructional Leadership. Dissertation Abstracts International, 578(1), 37-A.

Anspaugh, D. L. (1995). Teachers' Perceptions of Instructional Leadership and Student Achievement, Dissertation Abstracts International, 56 (6) 2049- A.

Balcı, A. (2003). Etkili Okul. Ankara: PegemA.

Bognar, L., Matijević, M. (2002), Didaktika (2. izdanje). Školska knjiga, Zagreb.

Demchenko, I., Maksymchuk, B., Bilan, V., Maksymchuk, I., & Kalynovska, I. (2021). Training future physical education teachers for professional activities under the conditions of inclusive education. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 12(3), 191-213. <https://doi.org/10.18662/brain/12.3/227>

George, I. V. (2016). *Formirovanie professionalnyih kompetentsiy studentov obrazovatelnyih organizatsiy vyisshego obrazovaniya na osnove organizatsii samostoyatelnoy raboty* [Formation of professional competencies of students of educational institutions of higher education based on the organization of independent work]. Tyumen Industrial University.

Hanzha, N. V. (2011). Motyvy samoosvity suchasnoho pedahoha-doshkilnyka [Motives of self-education of a modern preschool teacher]. *Electronic collection of scientific works of*

Zaporizhia Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, 4(5).

https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp5/ganga.pdf

Jensen, E. (2003), *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno*

učenje. Educa, Zagreb.

Vatolina, S. G. (2019). *Povyishenie professionalnoy kompetentnosti pedagogov doshkolnoy obrazovatelnoy organizatsii v protsesse samoobrazovaniya* [Improving the professional competence of teachers of a preschool educational organization in the process of self-education] [Unpublished Doctoral Disertation]. Ural State Pedagogical University.

Kosholap, A., Maksymchuk, B., Branitska, T., Martynets, L., Boichenko, A., Stoliarenko, O., Matsuk, L., Surovov, O., Stoliarenko, O., & Maksymchuk, I. (2021). Neuropsychological Bases of Self-Improvement of Own Physical Health of Future Teachers in the Course of University Education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(3), 171-190. <https://doi.org/10.18662/brain/12.3/226>

Melnyk, N., Maksymchuk, B., Gurevych, R., Kalenskyi, A., Dovbnya, S., Groshovenko, O., & Filonenko, L. (2021). The Establishment and Development of Professional Training for Preschool Teachers in Western European Countries. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(1). <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/369>

Nerubasska, A., & Maksymchuk, B. (2020). The demarkation of creativity, talent and genius in humans: a systemic aspect. *Postmodern Openings*, 11(2), 240-255. <https://doi.org/10.18662/po/11.2/172>

Şişman, M. (2005). Eğitimde Mükemmellik Arayışı. Ankara: PegemA Yayınları

Tot, D. i Klapan, A. (2010), Ciljevi stalnoga stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja.

Pedagogijska istraživanja, 5 (1), 60 – 71.

Marsh C. (1994), Kurikulum: temeljni pojmovi. Educa, Zagreb.

Yukl, G., A., (2002), *Leadership in Organizations*, 5th edition, Prentice-Hall, Upper Saddle River 13

BÖLÜM IV

Öğretmen Adaylarının Not Alma Alışkanlıklarıyla Ders Çalışma Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Rükneddin Halil YAMAÇ¹
Tuğba YANPAR²

1. Giriş

Bilgi çağının gereksinimleri ve bilginin yaşamsal fonksiyonu göz önüne alındığında, bireylerin bu dinamik süreçte başarılı olabilmeleri için etkili bilgi edinme yöntemlerini benimsemeleri büyük önem taşımaktadır. Akademik yaşam boyunca bilgi edinmede kullanılan en temel araç, ders çalışma eylemi olarak değerlendirilebilir. Ders çalışma eyleminin temel unsurları, hedef belirleme, planlama, uygun kaynakların kullanılması, not alma ve

¹ Arş. Gör., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mersin/Türkiye, Orcid: 0009-0006-2076-5168

² Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mersin/Türkiye, Orcid: 0000-0002-0800-4802

düzenleme, tekrar, test ve değerlendirmelerle öğrenmenin ölçülmesidir. Öğrenme görevinin doğasına bağlı olarak da farklı ders çalışma yaklaşımları benimsenmekte (Eley, 1992), benimsenen ders çalışma yaklaşımı, sayılan bileşenlerin sürece nasıl ve ne kadar dahil olduğunu belirlemektedir.

Ders çalışma yaklaşımları ilk olarak Entwistle, Hanley ve Hounsell (1979) tarafından stratejik, derin ve yüzeysel olmak üzere 3 farklı boyutta ele alınmıştır. Mevcut araştırmada kullanılan Ders Çalışma Yaklaşımı ölçeğini geliştiren Biggs ve ark. (2001) da ders çalışma yaklaşımlarını derin ve yüzeysel olmak üzere 2 boyutta ele almışlardır. Biggs (1999)'e göre, yüzeysel yaklaşım düşük bilişsel düzeydeki etkinleri ifade eder ve öğrenci bütünün anlamını tam aktarmayan parça parça sonuçlara ulaşır. Derin yaklaşım ise, görevi uygun şekilde ele almak için gerekli etkinlikleri ifade eder, uygun sonucun elde edilmesini sağlar. 'Uygun sonuç'u, parçalar arasındaki anlamlı ilişkiler ve bu ilişkilerin üzerine inşa olan anlamlı bir bütün olarak değerlendirebiliriz.

Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları öğrenme süreci üzerinde doğrudan etkilidir. Olumlu ders çalışma yaklaşımlarının, daha düzenli ve etkili çalışma alışkanlıkları geliştirmeye katkıda bulunduğu ve bunun da öğrencilerin notlarında belirgin bir iyileşmeye yol açtığı belirlenmiştir. (Cook, 1979) Öğrencinin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları çerçevesinde doğru planlama ve doğru uygulamayla yürütülen öğrenme süreci, kalıcı öğrenmede ve akademik başarıda belirleyicidir. Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının akademik yılın başındaki genel öğrenme yaklaşımlarının, yıl boyunca derslerdeki sınav puanlarını anlamlı ve

pozitif bir şekilde öngördüğü bulgulanmıştır (Coertjens & ark., 2016).

Bu bağlamda, ders çalışma sürecinde not almanın önemi daha da belirgin hale gelmektedir. Nitekim, yapılan araştırmalar bilginin kaydedilmesi ve kalıcılığının sağlanmasında, biriktirilmesinde, bilgiler arası ilişkilerin ortaya koyulması ve düzenlenmesinde, öğrenme hedefine odaklanmada, bilgi üzerine etkileşim kurmada, konuların gözden geçirilmesinde not almanın kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Not alma, ders çalışmanın eylemsel boyutunu yansıtmaktadır.

Not alma, kişinin bireysel ihtiyaçları ve öğrenme yaklaşımı etrafında şekillenir. Öğrenilen bilgi bu çerçevede yeniden düzenlenir. Bireysel bağlamda düzenli ve sistematik bir yapı sergileyen notlar bilgilerin gözden geçirilmesini de kolaylaştırır. Not alma, aktif bir öğrenme yöntemidir, böylece bilginin işlenerek anlamlandırılmasına yardımcı olur. Aydın (2022) gerçekleştirdiği sistematik derleme çalışmasında, Türkiye'de yapılan araştırmaların önemli bir kısmında not almanın akademik başarı, dinleme becerisi ve bilgilerin bellekte kalıcılığı gibi değişkenlerle olan ilişkisinin irdelendiğini raporlamıştır.

Yapılan literatür taramasında ders çalışma yaklaşımıyla not alma davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen Wilding ve Hayes (1992)'in araştırması dışında bu konuda başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, not alma alışkanlıkları ve ders çalışma yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi, eğitim bilimleri alanında önemli bulgular ortaya koyabilir. Ders çalışma süreci ve öğrenme üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, not alma

alışkanlıklarının rolü ve katkıları daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmalıdır. Not almanın öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini nasıl şekillendirdiği ve akademik başarılarına olan etkisi, eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi açısından da değerlidir. Not alma ve ders çalışma yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi, daha etkili öğrenme stratejileri geliştirmek ve öğrencilere akademik başarı yolunda daha fazla destek sağlamak için kritik öneme sahiptir. Araştırma konu özelinde bugünkü durumu görmek ve literatürü güncellemek adına da önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ile not alma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşmış farklılaşmadığının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ana problem ve alt problemlere cevap aranmıştır: Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ile not alma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ana problem olup alt problemler de aşağıda yer almaktadır:

1. Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ve not alma alışkanlıkları ne düzeydedir?

2. Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ve not alma alışkanlıkları cinsiyete, sınıf seviyesine ve bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ile not alma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evreni ve çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, toplanan verilerin düzenlenip analiz edilme yöntemi ve analiz süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla tarama yöntemi modellerinden ilişkisel tarama kullanılarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelinde, iki veya daha çok değişkenin aralarındaki ilişkiler ve değişkenler arasındaki değişimin varlığı incelenir (Büyüköztürk & ark., 2020).

2.2. Araştırma Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim dönemi Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencileri (N=430) oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, bu evrenin belirli bir kısmından veri toplanması planlanmıştır. Araştırmada, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve işgücü açısından mevcut sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden örneklem seçilmesini içerir. Bu yöntem, belirli bir popülasyonun tamamını temsil etme amacı gütmeyen, ancak belirli bir grup hakkında hızlı ve pratik bilgi toplamayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntemin dezavantajı, elde edilen verilerin genellenebilirliğinin sınırlı olmasıdır. Dolayısıyla, araştırma sonuçları, sadece bu örnekleme yöntemi ile elde edilen verilerle sınırlı olarak değerlendirilmelidir. Araştırmanın örneklemi ise %95 güven oranı ve %6 hata payı ile 165 kişi olarak saptanmıştır. Türkçe ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin farklı sınıf seviyelerinden 165 öğrenciye ulaşılmış ve veri toplanmıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm ve sınıflara göre dağılımı (N=165)

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	111	67,3
	Erkek	54	32,7
	Toplam	165	100,0
Katılımcının Bölümü	Türkçe Öğretmenliği	113	68,5
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	52	31,5
	Toplam	165	100,0
Katılımcının Sınıfı	1. Sınıf	58	35,2
	2. Sınıf	26	15,8
	3. Sınıf	25	15,2
	4. Sınıf	56	33,9
	Toplam	165	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 112'si kadın (%66,7), 56'sı erkek (%33,3)'tir. Öğretmen adaylarının 58'i (%34,5) 1.sınıf, 26'sı (%15,5) 2.sınıf, 25'i (%14,9) 3.sınıf, 59'u (%35,1) 4.sınıfta öğrenim görmektedir. 115'i (%68,5) Türkçe Öğretmenliğinde, 53'ü (%31,5) Fen Bilgisi Öğretmenliğinde okumaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği ve Not Alma Alışkanlıkları Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Çalışmanın amacına uygun olarak bilgi formunda cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm bilgileri toplanmıştır.

2.3.2. Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği (DÇYÖ):

Araştırmada üniversite öğretmen adaylarına yönelik Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen ve Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği” (DÇYÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış versiyonu, derin (10) ve yüzeysel (10) olmak üzere toplam 20 madde ve 2 boyuttan oluşmaktadır.

Beşli likert tipi derecelendirme yapılan ölçekte her bir madde için “benim için asla geçerli değil, ya da nadiren geçerli (1)”, “benim için bazı zamanlar geçerli (2)”, “benim için yarı yarıya geçerli (3)”, “benim için sıklıkla geçerli (4)”, “benim için her zaman ya da hemen hemen her zaman geçerli (5)” seçenekleri sunulmuştur.

Ölçeğin Cronbach Alfa değerleri derin yaklaşım boyutu için .79 ve yüzeysel yaklaşım boyutu için .73'tür. Bu araştırma özelinde ise derin yaklaşım boyutu için .69, yüzeysel yaklaşım boyutu içinse .65 çıkmıştır.

2.3.3. Not Alma Alışkanlıkları Ölçeği (NAAÖ):

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek, üniversite öğretmen adaylarına yönelik olarak Aydın ve Doğan (2018) tarafından geliştirilen “Not Alma Alışkanlıkları Ölçeği” (NAAÖ)'dir. Ölçek, kodlama (8) ve harici bellek (4) olmak üzere toplam 12 madde ve 2 faktörden oluşmaktadır. Ölçekte dörtlü likert tipi derecelendirme yapılmış her madde için “her zaman (4)”, “çoğunlukla (3)”, “bazen (2)”, “hiçbir zaman (1)” seçenekleri sunulmuştur.

Ölçeğin Cronbach Alfa değerleri kodlama boyutu için ,874 ve harici bellek boyutu için ,839'dur. Bu araştırma özelinde ise kodlama

boyutu için ,803, harici bellek boyutu için ise ,785 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Kişisel bilgi formu, Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği (DÇYÖ) ve Not Alma Alışkanlıkları Ölçeği (NAAÖ)'nden oluşan veri toplama araçları Mayıs 2024 ayında seçilen örnekleme uygulanmış ve 176 öğrenciden elde edilen veriler SPSS 27.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Eksik ve uç değerler çıkarıldıktan sonra 165 veriyle analize devam edilmiştir. Verilerin normal dağılımı için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış, DÇYÖ ve NAAÖ'nün çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3,00 ve +3,00 aralığında yer alması sebebiyle (Kalaycı, 2009) verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir.

Veriler normal dağıldığı için parametrik testler kullanılmıştır. 'ders çalışma yaklaşımı' ve 'not alma alışkanlıkları' arasındaki ilişkinin hesaplanmasında Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ve not alma alışkanlıkları ne düzeydedir?" şeklindedir. Bu probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1.1. Öğretmen Adaylarının DÇYÖ ve NAAÖ Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan ortaöğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının NAAÖ'ye ilişkin puanları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen adaylarının NAAÖ'ye ilişkin betimsel istatistikleri

	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Ss
NAAÖ	165	24,00	48,00	35,97	6,25

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının NAAÖ'den aldıkları ortalama puanın ($\bar{X}$) 35,97; en düşük puanın 24,00; en yüksek puanın ise 48,00 olduğu görülmektedir.

Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği (DÇYÖ), derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım olmak üzere iki faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının DÇYÖ'den aldıkları puanlar, 100 öğretmen adayının derin yaklaşıma, 53 öğretmen adayının ise yüzeysel yaklaşıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu alt boyutlara ait istatistikler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen adaylarının DÇYÖ alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikleri

	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Ss
Derin Yaklaşım	165	15,00	50,00	32,07	6,25
Yüzeysel Yaklaşım	165	12,00	42,00	27,45	6,77

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının DÇYÖ'nün Derin Yaklaşım alt faktörüne ilişkin ortalama puanının ($\bar{X}$) 32,07; Yüzeysel Yaklaşım alt faktörüne ilişkin ortalama puanın ($\bar{X}$) 27,45 olduğu görülmektedir.

Not Alma Alışkanlıkları Ölçeği (NAAÖ), Kodlama ve Harici Bellek olmak üzere iki faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Alt faktörlere ait istatistikler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen adaylarının NAAÖ alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikleri

	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Ss
Kodlama	165	16	32	24,79	3,81
Harici Bellek	165	4	16	11,18	3,14

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının NAAÖ’nün Kodlama alt faktörüne ilişkin ortalama puanının ($\bar{X}$) 24,79; Harici Bellek alt faktörüne ilişkin ortalama puanın ($\bar{X}$) 11,18 olduğu görülmektedir.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ve not alma alışkanlıkları cinsiyete, sınıf seviyesine ve bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.2.1. Öğretmen adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımları ve Not Alma Alışkanlıkları Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bulguları

Öğretmen adaylarının DÇYÖ ve NAAÖ’den aldıkları puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelip gelmediğini belirlemek için puanların normal dağılım göstermesi sebebiyle t testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5: Öğretmen adaylarının DÇYÖ ve NAAÖ puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

		Cinsiye t	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Ders Çalışma Yaklaşımı	Derin Yaklaşım	Kadın	11	31,6	6,0	-	,27
		Erkek	54	32,8	6,6	1,10	3
						0	
	Yüzeysel Yaklaşım	Kadın	11	27,6	6,9	,421	,67
			1	0	9		5
		Erkek	54	27,1	6,3		
Not Alma Alışkanlıkları	Kadın	11	36,4	6,1	1,33	,18	
		1	2	0	9	2	
	Erkek	54	35,0	6,5			

Levene Varyansların Eşitliği Testinde p değeri DÇYÖ Derin Yaklaşım alt boyutu için ,907, Yüzeysel Yaklaşım alt boyutu için ,413 olarak, NAAÖ için ,848 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler grupların homojen dağıldığını göstermektedir ($p>,05$).

Tablo 5 incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının DÇYÖ Derin Yaklaşım alt boyutu puan ortalamasının 31,69, erkek öğretmen adaylarının puan ortalamasının 32,83; Yüzeysel Yaklaşım alt boyutu kadın öğretmen adayları puan ortalamasının 27,60, erkek öğretmen adaylarının puan ortalamasının ise 27,13 olduğu görülmektedir. Cinsiyet kategorik değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t-testinde anlamlılık değeri Derin Yaklaşım alt boyutu için ,273, Yüzeysel Yaklaşım alt boyutu için ise ,675 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda, DÇYÖ özelinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

NAAÖ ölçeğinde kadın öğretmen adaylarının puan ortalamasının 36,42; erkek öğretmen adaylarının puan ortalamasının 35,04 olduğu görülmektedir. Cinsiyet kategorik değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t-testinde anlamlılık değeri ise ,182 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda, NAAÖ’de de cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

3.2.2. Öğretmen adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımları ve Not Alma Alışkanlıkları Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Bulguları

Öğretmen adaylarının DÇYÖ puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için öncelikle sınıf düzeyleri için normallik testleri yapılmıştır. Her bir sınıf düzeyi için ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış, tamamının -3,00 ve +3,00 değer aralığında yer aldığı görülmüştür. Sınıf düzeyinde grupların kendi içinde normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ardından grupların homojenliğini belirlemek için Levene testi sonuçlarına bakılmış, Derin Yaklaşım için ,294 ve Yüzeysel Yaklaşım için ,277 olarak hesaplanmıştır. Grupların iki alt boyutta da homojen dağıldığı görülmüştür ($p>,05$). Bu durumda ANOVA testi sonuçları yorumlanmıştır. DÇYÖ’nün Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşım alt boyutlarında ANOVA testlerine ilişkin bulguları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım puan ortalamalarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Derin Yaklaşım	Gruplar arası	887,939	3	295,980	8,648	<,001
	Gruplar içi	5510,328	161	34,226		
	Toplam	6398,267	164			
Yüzeysel Yaklaşım	Gruplar arası	447,241	3	149,080	3,392	,019
	Gruplar içi	7075,571	161	43,948		
	Toplam	7522,812	164			

Tablo 6 incelendiğinde Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşım puan ortalamalarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p<,05$). Farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için grupların homojen dağılmış olması sebebiyle sayıların birbirine yakın olduğu gruplarda Gabriel testinden, sayıların birbirine uzak olduğu gruplarda Hochberg yararlanılmıştır. Test sonuçlarına göre Derin Yaklaşım alt boyutunda 4.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanlarında 1. ve 2.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanlarına göre pozitif yönlü anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır ($p<,05$). Yüzeysel Yaklaşım alt boyutunda ise 1.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanlarında 4.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<,05$).

Öğretmen adaylarının NAAÖ puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için öncelikle normallik testleri yapılmıştır. Her bir sınıf düzeyi için ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış, tamamının -3,00 ve +3,00 değer

aralığında yer aldığı görülmüştür. Sınıf düzeyinde grupların kendi içinde normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ardından grupların homojenliğini belirlemek için Levene testi sonuçlarına bakılmış ve grupların homojen dağıldığı görülmüştür ($p>,05$). Bu durumda ölçeğin bütününde ANOVA testi sonuçları yorumlanmıştır. NAAÖ'nün ANOVA testine ilişkin bulguları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre NAAÖ puan ortalamalarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	434,215	3	144,738	3,895	0,010
Gruplar içi	5982,634	161	37,159		
Toplam	6416,848	164			

Tablo 7 incelendiğinde NAAÖ puan ortalamalarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<,05$). Farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için grupların homojen dağılmış olması sebebiyle sayıların birbirine yakın olduğu gruplarda Gabriel testinden, sayıların birbirine uzak olduğu gruplarda Hochberg yararlanılmıştır. Test sonuçlarına göre 4.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanlarında 1.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanlarına göre pozitif yönlü anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Not Alma Alışkanlıkları Ölçeğinin Kodlama ve Harici Bellek alt boyutları da incelenmiş, bu alt boyutlarda da sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulgulanmıştır. Kodlama ve Harici Bellek alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre kodlama ve harici bellek puan ortalamalarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kodlama	Gruplar arası	121,883	3	40,628	2,893	0,037
	Gruplar içi	2261,111	161	14,044		
	Toplam	2382,994	164			
Harici Bellek	Gruplar arası	122,047	3	40,682	4,390	0,005
	Gruplar içi	1491,856	161	9,266		
	Toplam	1613,903	164			

Tablo 8 incelendiğinde Kodlama ve Harici Bellek puan ortalamalarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p < .05$). Farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için grupların homojen dağılmış olması sebebiyle LSD testinden yararlanılmıştır. Test sonuçlarına göre Kodlama alt boyutunda 3. ve 4.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanlarında 1.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanlarına göre pozitif yönlü anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Harici Bellek alt boyutunda ise 4.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanlarında 1. ve 2.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanlarına göre pozitif yönlü anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır ($p < .05$).

3.2.3. Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımları ve Not Alma Alışkanlıkları Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Bulguları

Öğretmen adaylarının DÇYÖ ve NAAÖ'den aldıkları puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelip gelmediğini belirlemek için puanların normal dağılım

göstermesi sebebiyle t testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9: Öğretmen adaylarının DÇYÖ ve NAAÖ puan ortalamalarının bölüm değişkenine göre t-testi sonuçları

	Bölüm	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Derin Yaklaşım	Türkçe Öğretmenliği	113	32,50	6,25	1,303	,194
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	52	31,13	6,19		
Yüzeysel Yaklaşım	Türkçe Öğretmenliği	113	27,01	6,49	1,231	,220
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	52	28,40	7,31		
Not Alma Alışkanlıkları	Türkçe Öğretmenliği	113	37,31	6,08	4,295	<,001
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	52	33,03	5,65		

Levene Varyansların Eşitliği Testinde p değeri DÇYÖ Derin Yaklaşım için ,568 olarak, DÇYÖ Yüzeysel Yaklaşım için ,338 olarak ve NAAÖ için ,165 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler grupların homojen dağıldığını göstermektedir ($p>,05$).

Tablo 9 incelendiğinde Türkçe Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının DÇYÖ Derin Yaklaşım puan ortalamasının 32,50, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının puan ortalamasının ise 31,13; DÇYÖ Yüzeysel Yaklaşım puan ortalamasının Türkçe Öğretmenliği bölümü için 27,01, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü için 28,40 olduğu görülmektedir. Bölüm değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t-testinde anlamlılık değeri ise Derin Yaklaşım için ,194, Yüzeysel Yaklaşım için ,220 olarak hesaplanmıştır ($p>,05$). Bu veriler doğrultusunda, DÇYÖ

özelinde bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

NAAÖ ölçeğinde Türkçe Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının puan ortalamasının 37,31; Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının puan ortalamasının 33,03 olduğu görülmektedir. Bölüm kategorik değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t-testinde anlamlılık değeri ise $<,001$ olarak hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda, NAAÖ’de bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Puan ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın Türkçe Öğretmenliği bölümünden yana olduğu görülmektedir.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ile not alma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Öğretmen adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımları ile Not Alma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ve not alma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesinde dağılımın normal olması sebebiyle Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ve not alma alışkanlıkları arasındaki ilişki

		Derin Yaklaşım	Yüzeysel Yaklaşım
	Pearson r	,548*	-276*
Not Alma	p	<,001	<,001
Alışkanlıkları	n	165	165

* Korelasyon $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının not alma alışkanlıkları ile derin yaklaşım arasında orta düzeyde pozitif yönlü ($r=0,548$) ve anlamlı ($p < ,001$); yüzeysel yaklaşım ile arasında zayıf düzeyde negatif yönlü ($r=-276$) ve anlamlı ($p < ,001$) bir ilişki bulunmuştur. Yani not alma alışkanlıkları ile derin yaklaşım orta düzeyde bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte artmaktadır. Not alma alışkanlıklarıyla yüzeysel yaklaşım arasında ise zayıf düzeyde negatif yönlü bir ilişki vardır, not alma alışkanlıkları arttıkça yüzeysel yaklaşım azalmaktadır.

4. Tartışma

Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarında derin ve yüzeysel yaklaşımların dağılımı incelendiğinde, derin yaklaşımın daha yaygın olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının DÇYÖ'den aldıkları puanlar, 100 öğretmen adayının derin yaklaşıma, 53 öğretmen adayının ise yüzeysel yaklaşıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının genel olarak bilgi ve kavrama düzeyini artırma yönünde bir eğilim taşıdığının göstergesi olabilir. Derin yaklaşımın daha yaygın olması, eğitim fakültelerinde verilen eğitimin ve öğretmen adaylarının pedagojik formasyon süreçlerinin etkili olduğunu düşündürmektedir. Özellikle, öğretmen adaylarının meslek hayatlarında daha donanımlı

olmak için derinlemesine öğrenmeye eğilim gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde ise, ders çalışma yaklaşımları ve not alma alışkanlıklarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar, Bıyıklı (2016)'nın ve Olpak ve Korucu (2014)'nin ders çalışma yaklaşımlarında cinsiyete ilişkin anlamlı bir fark olmadığına dair bulguları ile örtüşmekte, Sarıbaş ve Akay (2019)'ın ve Aksu ve Kurtuldu (2015)'nin ders çalışma yaklaşımlarında anlamlı fark olduğuna dair bulgularıyla uyusmamaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının cinsiyet fark etmeksizin benzer öğrenme stratejileri ve alışkanlıklar geliştirdiğini göstermektedir. Türk eğitim sisteminde uzun yıllardır çalışılan eğitimde fırsat eşitliğini sağlama çalışmalarının bu noktada etkili olduğu söylenebilir.

Sınıf düzeyi değişkeni ele alındığında, derin ve yüzeysel yaklaşım puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Özellikle, 4. sınıf öğretmen adaylarının derin yaklaşım puanlarının 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu; 1.sınıf öğretmen adaylarının yüzeysel yaklaşım puanlarının 4.sınıf öğretmen adaylarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar Aksu ve Kurtuldu (2015)'nin öğretmen adaylarının sınıf seviyesi arttıkça derin yaklaşımı daha fazla tercih ettiklerine dair bulguları ile uyumlu, Dönmez vd. (2016), Bıyıklı (2016), Yıldız (2015) ve Olpak ve Korucu (2014)'nin sınıf düzeyine göre anlamlı fark olmadığı yönündeki bulgularıyla uyumsuzdur. Benzer şekilde 4.sınıf öğretmen adaylarının not alma alışkanlıkları 1.sınıf öğretmen adaylarınıninkine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Mevcut

bulgular, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça daha karmaşık ve derin öğrenme stratejilerini benimsedikleri yönünde yorumlanabilir. Üst sınıflardaki öğrencilerin, eğitim hayatları boyunca edindikleri deneyimler ve artan akademik yükümlülükler doğrultusunda daha stratejik ve derinlemesine çalışmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Bölüm değişkenine göre yapılan analizlerde, Türkçe Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümleri arasında ders çalışma yaklaşımları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular, Olpak ve Korucu (2014)'nın ve Yıldız (2015)'in bölümlere göre ders çalışma yaklaşımının değişmediğini gösteren bulgularla uyumlu, Sarıbaş ve Akay (2019)'ın öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarında bölüme göre anlamlı fark olduğu bulgusuyla uyumlu değildir. Ancak, not alma alışkanlıklarında Türkçe Öğretmenliği bölümü lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu farkın nedeni, Türkçe Öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin derslerinde daha fazla okuma ve yazma aktiviteleri yapmaları ve bu nedenle not alma becerilerini daha fazla geliştirmiş olmaları olabilir. Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri ise daha çok deney ve uygulamalı çalışmalarla meşgul olduklarından, not alma alışkanlıklarını geliştirme konusunda aynı düzeyde fırsat bulamamış olabilirler.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, not alma alışkanlıkları ile derin yaklaşım arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı; yüzeysel yaklaşım ile arasında zayıf düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmasıdır. Literatürde bu iki değişkeni inceleyen bir başka çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının daha derinlemesine ve stratejik çalışmaları, not alma becerilerini de olumlu yönde etkileyerek, akademik başarılarını

artırmaktadır. Bu durum, eğitim süreçlerinde ders çalışma ve not alma stratejilerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, not alma alışkanlıkları ile derin yaklaşım arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı; yüzeysel yaklaşım ile arasında zayıf düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmasıdır. Öğretmen adaylarının daha derinlemesine çalışmaları, not alma becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir. Bir diğer ifadeyle, öğretmen adaylarının not alma alışkanlıklarının artması derinlemesine çalışma eğilimlerini arttırmakta, yüzeysel çalışma eğilimlerini ise azaltmaktadır. Bu durum, not alma, anlamlı ve derin öğrenmeler için sağlıklı bir zemin oluşturmaktadır, şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca derinlemesine öğrenme arayışının yüksek düzeyde motivasyon ve akademik öz-yeterlilik gerektirdiği düşünüldüğünde not alma alışkanlıklarının derin öğrenme ile ilişkisi, öğrencilerin kendini düzenleme becerilerinin de bir göstergesi olabilir. Literatürde bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen bir başka çalışmaya rastlanmamıştır.

Sonuç olarak iki ölçeğin birbiriyle ilişkili olduğu, kimi değişkenler üzerinde yordayıcılığa sahip olduğu görülmüştür.

5. Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının not alma alışkanlıklarıyla derin yaklaşım arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı, yüzeysel yaklaşımla arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Yine bu iki değişkenin bölüm, sınıf seviyesi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş; öğretmen adaylarının büyük bir

kısının derin yaklaşıımı benimsediği ve 4. sınıf öğretmen adaylarının derin yaklaşım puanlarının 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, yüzeysel yaklaşım puanlarında ise 1.sınıf öğretmen adaylarının 4.sınıf öğretmen adaylarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca 4.sınıf öğrencilerinin not alma alışkanlıklarının, 1.sınıf öğrencilerinininkine göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Kodlama alt boyutunda 4.sınıfların puan ortalamaları 1. ve 2. sınıflara göre anlamlı olarak farklılaşırken, harici bellek boyutunda 3. ve 4. sınıfların puan ortalamaları 1. sınıflara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bölüm değişkenine göre bakıldığında ders çalışma yaklaşımlarında anlamlı bir farklılık çıkmazken; not alma alışkanlıklarında Türkçe Öğretmenliği bölümü lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine bağılı olarak öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarında ya da not alma alışkanlıklarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

5.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ve not alma alışkanlıklarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği ve bu farklılıkların eğitim süreçlerinde dikkate alınması gerektiğı ortaya konmuştur. Bu bulgular, eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin bireysel farklılıkları göz önünde bulunduracak şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimciler, öğrencilerin ders çalışma stratejilerini ve not alma alışkanlıklarını geliştirmek için çeşitli öğrenme ve öğretme tekniklerini kullanarak onların akademik başarılarını artırabilirler. Bu, gelecekte daha donanımlı ve başarılı öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlayacaktır.

Not alma alışkanlıklarının öğrenme yaklaşımlarıyla ilişkisi öğretim süreci içinde vurgulanabilir.

Öğretmen adaylarının not alma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik seçmeli dersler öğretim süreçlerine dahil edilebilir.

Not alma alışkanlıklarının öğrenme sürecinde verimini artırmak için bilgilerin kalıcılığını sağlamada kodlamanın işlevi vurgulanabilir ve doğru kodlama teknikleri paylaşılabilir.

Öğretim sürecinde bilginin hatırlanması ve bilgiler arasında bağlantıların kurulmasını kolaylaştırması açısından harici bellek boyutu kritik öneme sahiptir. Alınan notların harici bellek yönü dijital not alma araçlarıyla güçlendirilebilir. Bunların kullanımı konusunda öğrenciler teşvik edilebilir.

5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma üniversite düzeyinde ders çalışma alışkanlıkları ve not alma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmıştır. Benzer bir çalışma farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerle gerçekleştirilebilir.

Bu araştırmanın örneklemini Fen Bilgisi ve Türkçe Öğretmenliği bölümleri oluşturmaktadır. Benzer bir çalışma farklı bölüm öğrencileriyle gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmada not alma alışkanlıkları genel olarak ele alınmış, bunun hangi araçlarla yapıldığı konusu irdelenmemiştir. Benzer bir çalışma, ders çalışma yaklaşımlarının dijital not alma alışkanlıklarıyla (tablet, laptop vb. üzerinde not tutma) ilişkisi üzerine gerçekleştirilebilir.

Bu araştırmada derin ve yüzeysel çalışma yaklaşımlarıyla not alma alışkanlıklarının arasındaki ilişkisi incelemiştir. Bir başka çalışmada, bu değişkenlerin anlam oluşturmayla aralarındaki ilişki incelenebilir.

Bu araştırma, nicel veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle,  ğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ve not alma alışkanlıklarını yüzeysel olarak irdeleyebilmiştir. Benzer bir çalışma, bu konuları derinlemesine incelemek adına nitel araştırma desenleriyle yürütülebilir.

KAYNAKÇA

Aydın, Y. (2022). Not alma stratejisi araştırmalarının sistematik olarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1555-1572.

Aydın, Y., & Doğan, Y. (2018). Not alma alışkanlıkları ölçeği geliştirme çalışması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(2), 159-175.
<https://doi.org/10.7822/omuefd.437396>

Bıyıklı, C. (2016). Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile ders çalışma süreleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 98-119.

Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education*, 18(1).

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001, March). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), s. 133-149.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Coertjens, L., Vanthournout, G., Lindblom-Ylänne, S., & Postareff, L. (2016). Understanding individual differences in approaches to learning across courses: A mixed method approach. *Learning and Individual Differences*, 51, 69–80.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.003>

Cook, R. (1979). An investigation of the relationship between student attitudes and student achievement. *Journal of the Academy*

of Marketing Science, 7, 71-79.
<https://doi.org/10.1007/BF02721914>.

Davidson, R. (2002). Relationship of study approach and exam performance. *Journal of Accounting Education*, 20, 29-44.
[https://doi.org/10.1016/S0748-5751\(01\)00025-2](https://doi.org/10.1016/S0748-5751(01)00025-2).

Dönmez, C., Yazıcı, K., & Demirez, G. M. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 227-239.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

Eley, M. G. (1992). Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher education*, 23(3), 231-254.

Entwistle, N., Hanley, M. & Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *High Educ* 8, 365–380.
<https://doi.org/10.1007/BF01680525>

Kurtuldu, M. K., & Aksu, C. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 3(2), 1-23.

Olpak, Y. Z., & Korucu, A. T. (2014). Öğrencilerin Ders Çalışma Yaklaşımlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 333-347.

Sarıbaş İ. A. ve Akay C. (2019). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları: bir karma yöntem araştırması. *The Journal of*

Academic Social Science Studies, 58, 157-175.
<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7031>

Wilding, J., & Hayes, S. (1992), Relations between approaches to studying and note-taking behaviour in lectures. *Applied Cognitive Psychology*, 6(3), 233-246. <https://doi.org/10.1002/acp.2350060305>

Yılmaz, M., & Orhan, F. (2011). Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Ve Bilim*, 36(159).

BÖLÜM V

Öğretim Sürecinde ClassDojo Uygulaması ile Olumlu Öğrenme İklimi Oluşturma

Ayhan KOÇOĞLU¹

1.Giriş

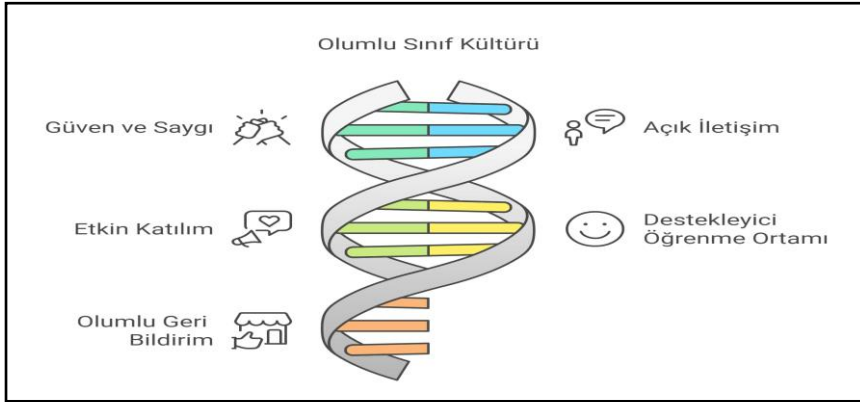
Öğretim sürecinde olumlu öğrenme iklimi oluşturma, öğrencilerin bilişsel becerilerini artırmanın yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekleyen temel bir unsurdur. Bu temel unsur, öğrenimin ilk yıllarında okul kültürü ile yeni tanışmış küçük öğrenci gruplarına olumlu davranış kazandırmanın yanında ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencileri derse motive etmenin de önemli bir parçasıdır. Çünkü öğrencilerin kendilerini rahat, güvende ve değerli hissettikleri bir ortam onların motivasyonunu artırarak öğrenmeye yönelik tutumlarını ve derse katılımlarını doğrudan etkileyebilir. Bu nitelikteki bir öğrenme iklimi, yalnızca öğrencilerin davranışlarını şekillendirmekle ve yönlendirmekle sınırlı kalmaz; bunun yanında iş birliği içinde çalışma, empati kurma, sorumluluk duyma ve öz düzenleme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini de teşvik eder. Bu kitap bölümünde öğretim sürecinde olumlu öğrenme iklimi ele

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Hizmetleri, Mersin/Türkiye, Orcid: 0000-0002-0245-3957, ayhan.kocoglu@gmail.com

alınarak böyle bir ortamı oluşturmada ClassDojo adlı internet tabanlı sınıf yönetimi uygulamasının etkileri incelenmiştir. Bu bağlamda çalışmada genel olarak ClassDojo uygulamasının özellikleri ele alınmış, uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri değerlendirilmiştir. Çalışmanın olumlu öğrenme iklimi oluşturmak isteyen ve ClassDojo uygulamasını bu amaç için kullanmayı düşünen eğitimcilere yol göstermesi hedeflenmiştir.

2.Olumlu Öğrenme İklimi

Öğrenme iklimi literatürde öğrenme ortamı ve sınıf kültürü gibi benzer başlıklarla da ele alınmaktadır. Öğrenme iklimi, öğrenmenin gerçekleştiği psikolojik, sosyal, kültürel ve fiziksel ortam olarak tanımlanabilir (Rusticus, Pashootan & Mah, 2023). Olumlu öğrenme iklimi ise, öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarabilecekleri, gelişimlerini destekleyici ve zenginleştirici bir öğrenme ortamını ifade etmektedir. Olumlu öğrenme iklimine sahip sınıfların bir takım temel özellikleri bulunmaktadır. Bu temel özellikler şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Olumlu öğrenme ikliminin temel özellikleri

Şekil 1’de verilen grafiğe göre olumlu öğrenme ikliminin özelliklerine bakıldığında bunların beş ana başlıkta ele alındığı görülmektedir. *Güven ve saygı*; olumlu bir öğrenme ikliminde bulunması gereken ilk temel özelliktir. Bu temel unsur, öğrenciler ve

öğretmenler arasında karşılıklı güven ve saygıya dayalı ilişkilerin olduğu bir öğrenme ortamını ifade etmektedir (Patrick, Kaplan & Ryan, 2011). *Güven ve saygı*, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve öğrenme ortamında risk almaları için gerekli olan temeli oluşturur. Böylece öğrenciler öğrenme süreçlerine aktif olarak katılım sağlayabilirler.

Diğer bir temel özellik ise açık iletişimidir. *Açık iletişim*, öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebildikleri, sorular sorabildikleri ve endişelerini dile getirebildikleri nitelikteki iletişim ortamını ifade etmektedir (Shan vd., 2014). *Açık iletişim*, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatça paylaşmalarını sağlar, bu da sınıf içindeki etkileşimi artırır ve öğrenme deneyimini zenginleştirir (Annisa vd., 2022).

Destekleyici öğrenme ortamı, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerinin desteklendiği, zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olunan ve başarılarının takdir edildiği bir öğrenme ortamını ifade etmektedir (Erdoğan vd, 2010). *Destekleyici öğrenme ortamı*, öğrencilere hata yapma özgürlüğü tanıyarak, öğrenme sürecinde öğrencileri cesaretlendirici bir ortam sağlar. Ayrıca, destekleyici öğrenme ortamında öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, her birinin ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirilmesi önemlidir (Vijayan, Chakravarthi & Philips, 2016).

Olumlu geri bildirim ise öğrencilerin gelişimlerinin desteklendiği, güçlü yönlerinin vurgulandığı ve iyi oldukları alanların belirtildiği; daha kısa bir ifade ile yapıcı geri bildirimlerin verildiği öğretim ortamını ifade etmektedir (Al-Ghamdi, 2017). Destekleyici öğrenme ortamında öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulur. Böylece, her bir öğrencinin ihtiyacını karşılayacak nitelikte uygun stratejiler geliştirilir. Bu stratejiler, öğrencilerin güçlü yönlerini ve ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olurken, zayıf yönlerini geliştirmeleri için fırsatlar sunar (Monteiro, Carvalho & Santos, 2021).

2.1.Olumlu Öğrenme İkliminin Teorik Temelleri

Olumlu öğrenme iklimi, öğrenci gelişimlerini bütünsel olarak ele alarak onların akademik başarılarını artıran, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen, güvenli ve teşvik edici bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Martinsone vd., 2023). Bu yaklaşımın teorik temellerinde motivasyon ve motivasyon teorileri önemli bir yer tutmaktadır (Green, Leach & Falecki, 2021). Bu nedenle öncelikle olumlu öğrenme ikliminin dayandığı teorik temellerden olan motivasyon kavramı ele alınmıştır.

2.1.1.Olumlu Öğrenme İklimi ve Motivasyon Teorileri

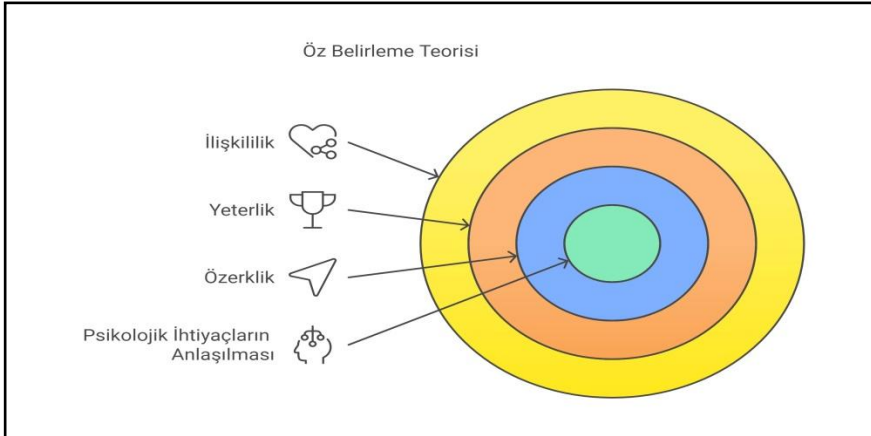
Motivasyon, öğretim sürecinde olumlu öğrenme iklimi oluşturulması bakımından önemli bir faktördür. Ancak motivasyon teorilerinin her biri, ayrı bir çalışmanın konusu olacak şekilde derin ve kapsamlıdır. Konuyu çok fazla dağıtmamak adına bu bölümde motivasyon kavramından ve motivasyon teorilerinden genel olarak bahsedilmiştir. Bu bağlamda eğitim alanında dikkate alınan motivasyon teorileri şu şekildedir;

- Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi
- Beklenti Değer Teorisi
- Öz Belirleme Teorisi
- Sosyal Bilişsel Teori
- Güçlendirme Teorisi
- Hedef Yönelimi Teorisi
- Davranışsal Motivasyon Teorisi
- Akış Teorisi
- Atıf Teorisi

Çalışmanın bu bölümünde motivasyon konusu Öz Belirleme Teorisi bağlamında ele alınmıştır. Motivasyon, birinin bir davranışı tekrarlama isteğini ya da o davranıştan kaçınma dürtüsünü tetikleyen

yapı olarak açıklanabilir (Gopalan vd., 2017). Motivasyon, sadece psikolojik bir kavram değil aynı zamanda öğretim sürecinde öğrenci davranışlarını şekillendirmek ve geliştirmek için kullanılabilecek önemli bir araçtır. Bu aracı öğretim sürecinde etkili olarak kullanmak motivasyon teorilerinin, insan motivasyonu hakkında neler ileri sürdüğüne de bakmak gerekir.

Öz Belirleme Teorisi: Bu teori (İngilizce Self-Determination Theory) Edward Deci ve Richard Ryan tarafından 1980'li yılların başında ortaya atılmıştır (d'Ailly & Blokhuis, 2018). Teorinin temelleri Deci ve Ryan'ın 1985 yılında yayımladıkları "Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior" adlı eserde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır (Ryan & Deci, 2000). Öz belirleme teorisi, bireylerin davranışları üzerinde etkisi olan motivasyon türlerini ve bunun insan gelişimi ile psikolojik iyilik hali üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Deci & Ryan, 2008). Öz Belirleme Teorisi'nin merkezinde, bireylerin psikolojik gereksinimlerini anlamaya yönelik olarak *özerklik*, *yeterlik* ve *ilişkililik* isimli üç temel ihtiyaç yer almaktadır (Van den Broeck vd., 2016). Bunlar şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Öz Belirleme Teorisi'nin temelleri

Şekil 2'de de görüldüğü üzere Öz Belirleme Teorisi'nin temelinde psikolojik ihtiyaçların anlaşılması vardır. Bu ihtiyaçlar,

bireyin motivasyon kaynaklarını ve davranışlarını anlamada önemli bir rol oynamaktadır. Teorideki *özerklik* kavramı, bireylerin kendi eylemlerini ve kararlarını yönlendirebilme becerisini; *yeterlik* kavramı, bireylerin bir görevi yerine getirme ve tamamlama konusunda gösterdiği etkililiği ve özgüven duygusunu; *ilişkililik* ise, bir öğrenme ortamında, ortamla bağlantılı olma duygusunu sağlar (Gopalan vd., 2017).

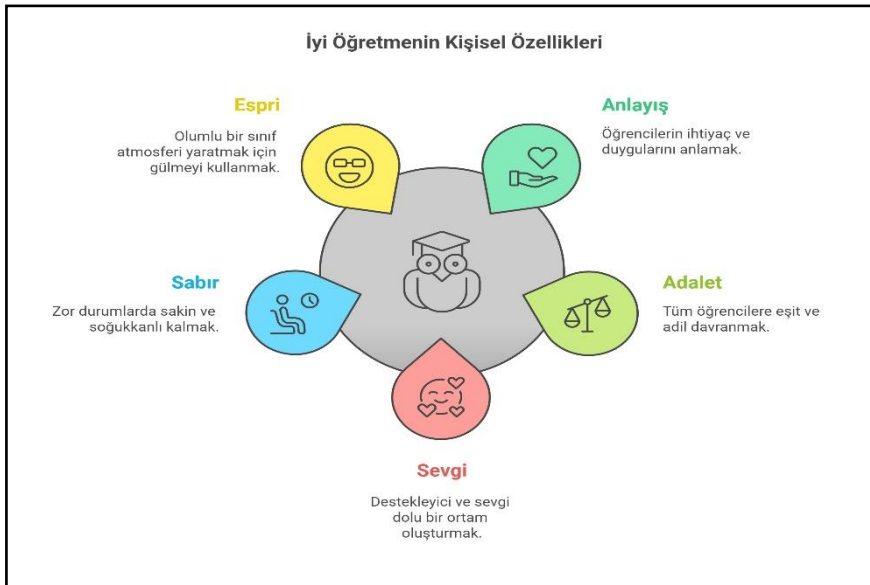
Öz belirleme teorisinin ana fikri, bireylerin temel ihtiyaçlarının makul ölçüde karşılandığını hissettiklerinde, eylemlerini ve seçimlerini içsel olarak motive olmuş veya özyönetimli olarak algılama eğiliminde olmalarıdır (Seifert & Sutton, 2011). Bu durumu daha da açmak gerekirse, öğrenciler eğitim ortamında özyönetimli olarak motive olduklarında temel ihtiyaçlarıyla doğrudan ilişkili olmayan fakat dikkatlerini çeken ya da önemli buldukları etkinlikleri daha iyi algılayabilirler. Teoride yer alan temel ihtiyaçlara ve bunların eğitim ortamına yansımalarına bakıldığında motivasyon kavramının öne çıktığı söylenebilir. Bu nedenle, Öz Belirleme Teorisi'nin motivasyonu nasıl ele aldığını incelemek, olumlu öğrenme iklimi oluşturmada motivasyonun önemini anlamak bağlamında gerekli olabilir.

Öz Belirleme Teorisi motivasyonu; dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak üç şekilde ele almaktadır. Teoride daha çok içsel motivasyonun önemini ileri sürmektedir. İçsel motivasyon, bireylerin eylemleri üzerindeki kısıtlamaların varlığı veya yokluğundan ziyade, bir kişinin özgürlük algısını vurgulamaktadır. Öz belirleme, bir kişinin belirli dışsal kısıtlamalar içinde hareket ediyor olsa bile, kendini özgür hissetmesi anlamına gelir (Deci & Ryan, 2008). Örneğin bir öğrenci, dışarıdan empoze edilen sınıf kurallarına uygun olarak davranmak durumunda olsa bile, aynı anda öz belirlemeyi deneyimleyebilir (Seifert & Sutton, 2011). Ancak, öz belirleme duygusunu elde etmek için öğrencinin özerklik, yeterlik ve ilişki kurma olarak adlandırılan temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencileri motive ederken dikkate alması gereken önemli nokta, onların temel ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Bu noktada

öğretmenlerin öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olurken; okul kurallarının veya öğretmenlerin kendi liderlik tarzlarının bu temel ihtiyaçların karşılanmasına engel olmasını önlemelidirler (Seifert & Sutton, 2011).

2.2.Olumlu Öğrenme İklimi Oluşturmada Öğretmen Roller

Öğretim sürecinde öğretmenler, sınıf içerisinde olumlu öğrenme ortamı oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları öğretim sürecini şekillendirmektedir. Bu durum öğretmenleri olumlu öğrenme ikliminin önemli bir aktörü haline getirir. Bundan dolayı öğretmenlerin iyi bir öğretmen olma özelliklerini taşıması gerekir. Literatürde iyi öğretmenin özellikleri çok çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Haidari ve Koçoğlu (2023) tarafından yapılan meta-özet çalışmasında iyi öğretmenin özellikleri üç ana başlık altında ele alınmıştır. Bunlardan ilki iyi bir öğretmende bulunması gereken kişisel özelliklerdir. Bu özellikler şekil 3'te özetlenmiştir.



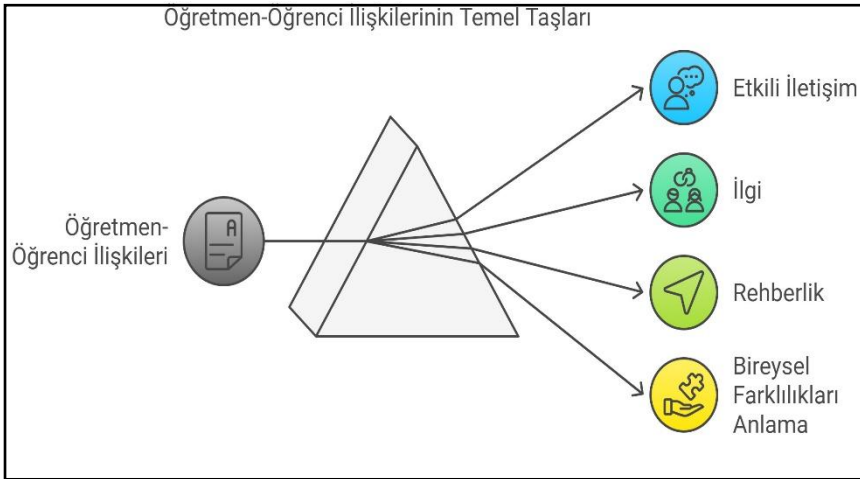
Şekil 3. İyi öğretmenin kişisel özellikleri (Haidari ve Koçoğlu'nun (2023) çalışmasından uyarlanmıştır)

Şekil 3'te verilen bilgilere göre iyi bir öğretmenin sahip olması gereken ilk kişisel özellik anlayış ve toleranstır. Buna göre iyi bir öğretmen öğrencilerinin ihtiyaç ve duygularını anlayarak onlara karşı tolerans göstermelidir. Diğer bir kişisel özellik ise adalettir. Dolayısıyla iyi bir öğretmenin tüm öğrencilerine adil ve eşit davranması beklenir. İyi öğretmende bulunması gereken diğer bir kişisel özellik ise sevgidir. Başka bir deyişle iyi öğretmen, öğrencilerine karşı sevgi duyarak öğrenme sürecinde destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturabilmelidir. İyi öğretmenin bir diğer kişisel özelliği ise sabırlı olmasıdır. Dolayısıyla iyi öğretmen zor durumlarda sakin ve soğukkanlı kalabilmelidir. Bunların yanında iyi bir öğretmende bulunması gereken kişisel özelliklerden biri de espri becerisidir. Bu beceri sayesinde öğretmen, olumlu öğrenme ortamı oluşturmada gülmeyi bir araç olarak kullanabilir. İyi bir öğretmenin sahip olması gereken temel özelliklerden biri de mesleki özelliklerdir (Haidari & Koçoğlu, 2023). Bunlar şekil 4'te özetlenmiştir.



Şekil 4. İyi öğretmenin mesleki özellikleri (Haidari ve Koçoğlu'nun (2023) çalışmasından uyarlanmıştır)

Şekil 4'te, iyi bir öğretmende bulunması gereken mesleki özelliklerden dördüne vurgu yapıldığı görülmektedir. Mesleki gelişim özelliği; iyi bir öğretmenin işini severek yaptığı, alanındaki yenilikleri takip ettiği ve bu sayede mesleki gelişimini sürekli hale getirebildiği anlamına gelmektedir. Sınıf yönetimi; iyi bir öğretmenin sınıf yönetimi konusunda etkili bir hâkimiyete sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Teknoloji entegrasyonu ise iyi bir öğretmenin gelişen teknolojiye ayak uydurarak bunu öğrenme ortamlarında kullanabilmesini vurgulamaktadır. Son olarak ders planlaması özelliği; iyi bir öğretmenin eğitimi ve dolayısıyla dersleri iyi planlamasını ifade etmektedir. İyi bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin ele alındığı son ana başlık ise öğretmen-öğrenci ilişkisi ile ilgilidir (Haidari & Koçoğlu, 2023). Bu ana başlığa ait özellikler şekil 5'te özetlenmiştir.



Şekil 5. İyi öğretmenin öğrenci ilişkilerine dair özellikleri (Haidari ve Koçoğlu'nun (2023) çalışmasından uyarlanmıştır)

Şekil 5'te de görüldüğü gibi iyi bir öğretmenin öğrencileriyle olan ilişkilerinde bir takım özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bunlardan ilki etkili iletişimdir. İyi öğretmenin en önemli özelliklerinden biri öğrencileri ile etkili iletişim kurabilmesidir. Diğer bir özellik ise ilgidir. İyi bir öğretmen öğrencileriyle sağlıklı

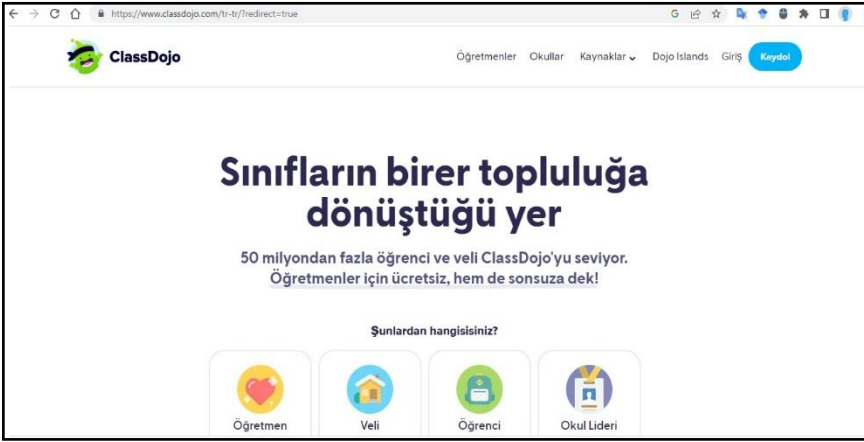
ilişkiler kurabilmek için onlara ilgi göstermelidir. Rehberlik başlığı altında ise iyi bir öğretmenin öğrencilerine rehberlik edebilmesi vurgulanmaktadır. Bunların yanında iyi bir öğretmenin öğrencilerini tanıması ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurması gerektiğinin altı çizilmektedir.

Öğretim sürecinde olumlu öğrenme iklimi oluşturmak isteyen öğretmenlerde bulunması gereken özellikler, yukarıda kısaca özetlenen ve iyi bir öğretmeni tanımlayan özellikler bağlamında özetlenmiştir. Bunun yanında olumlu öğrenme iklimi oluşturmada öğretmenlere düşen roller aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

- Öğrencilerin derse katılımını sağlamak ve onları derse katılmaya teşvik etmek (Vital, 2012).
- Öğrenci performansını takip etmek (Roof & Kreutter, 2010).
- Öğrencileri motive etmek (Rusticus, Pashootan & Mah, 2023).
- Öğretim sürecinde öğretim yöntemlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çeşitlendirmek (Chan-Anteza, 2020).
- Öğretim ortamının çevresel özelliklerini dikkate almak (Banks, 2014).
- Öğrencilerin farklı yeteneklerini ve ilgi alanlarını göz önünde bulundurarak öğrenme materyallerini çeşitlendirmek ve her öğrencinin potansiyelini en üst seviyeye çıkarmasına yardımcı olmak (Krause & Kelly, 2011).
- Velilerle işbirliği yaparak onları da eğitim sürecine dâhil etmek (Vijayan, Chakravarthi & Philips, 2016).
- Öğrencinin merkezde olduğu bir öğrenme ve öğretme süreci inşaa etmek (Ramaphakela & Mdhlalose, 2021).
- Etkili iletişim ve işbirliğini teşvik eden tartışmalar ile grup etkinliklerini kolaylaştırmak (Shan vd., 2014).

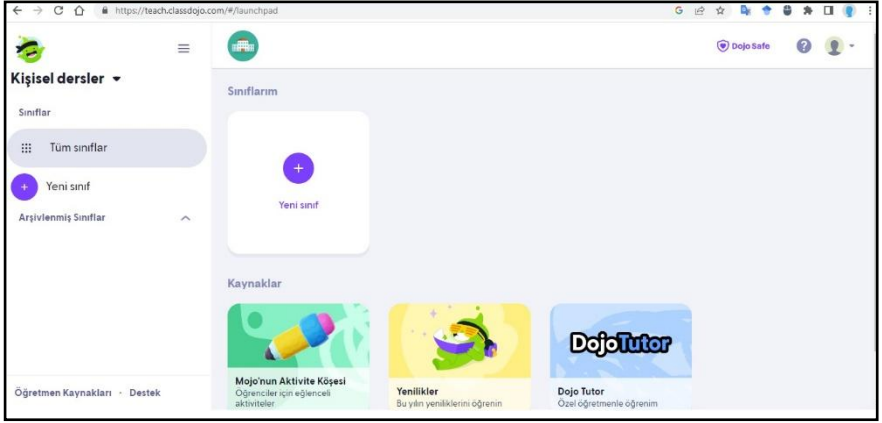
3.ClassDojo Uygulaması

ClassDojo, öğretim sürecinde olumlu davranış inşa etmek amacıyla öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve okul yöneticilerinin kullanabildiği internet tabanlı ücretsiz bir eğitim platformudur. Tablet ve akıllı telefonlar gibi mobil cihazlara da yüklenebilen bu uygulama sınıf içerisinde yaşanan deneyimlerin öğretmen, veli, okul yöneticileri ve hatta okul liderleri ile eş zamanlı olarak paylaşılmasına olanak tanımaktadır. Uygulamanın arayüzü aşağıda yer alan şekil 6’da verilmiştir.



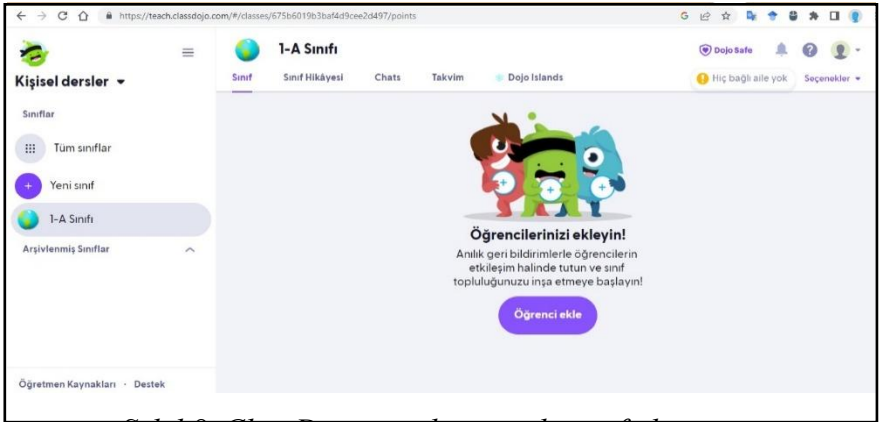
*Şekil 6. ClassDojo uygulamasına genel bakış
(<https://www.classdojo.com/tr-tr/?redirect=true> adresinden
alınmıştır)*

Şekil 6’ya bakıldığında ClassDojo platformunun öğretmen veli, öğrenci ve okul lideri gibi farklı rollerdeki kişilerin kullanımına uygun olduğu görülmektedir. Platformu kullanabilmek için öncelikle hesap oluşturulması gerekmektedir. Hesap oluştururken uygulamanın sağ üst köşesinde yer alan mavi renkli *Kaydol* butonundan giriş yapıp ilgili bilgiler doldurulmalıdır. Daha sonra *Giriş* sekmesine tıklanarak daha önce oluşturulmuş hesap bilgileri ile giriş yapılabilir. Öğretmenler için oluşturulmuş örnek bir hesaptan giriş yapıldığında karşımıza çıkan görüntüsü aşağıdaki gibidir.



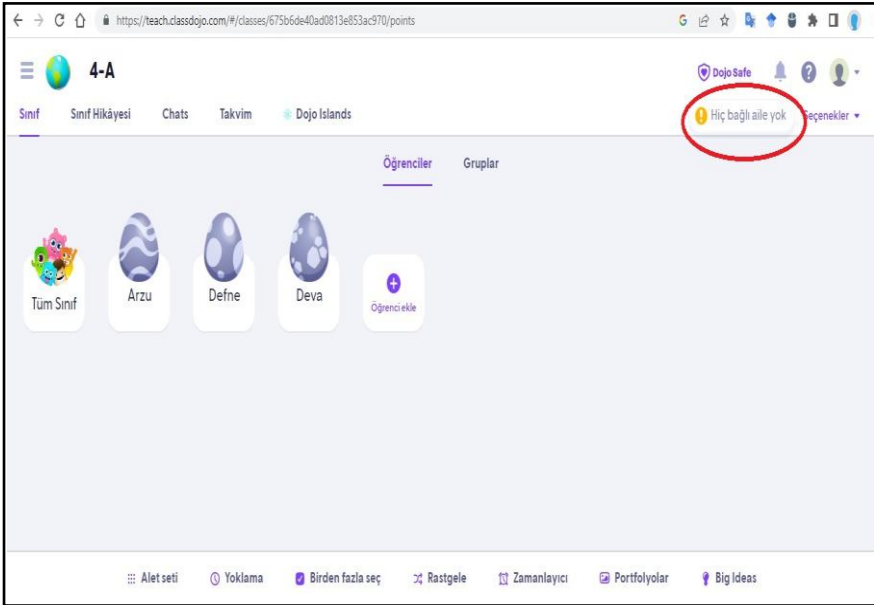
Şekil 7. ClassDojo uygulamasında öğretmen girişi
(<https://teach.classdojo.com/> adresinden alınmıştır)

Şekil 7 incelendiğinde uygulamanın çeşitli yerlerinde mavi daire içinde artı ile belirtilen *Yeni Sınıf* sekmeleri göze çarpmaktadır. Öğretmen olan kullanıcıların sınıflarını oluşturabilmesi için bu sekmelerden birine tıklamaları gerekmektedir. Bu sekmeye tıklandığında ekrana gelen sayfada sınıf adı ve seviyesi ile ilgili bilgiler girildikten sonra yeni bir sınıf oluşturulmuş olacaktır. Örnek olarak oluşturulan bir sınıfa ilişkin görüntü aşağıda şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. ClassDojo uygulamasında sınıf oluşturma
(<https://teach.classdojo.com/> adresinden alınmıştır)

ClassDojo uygulamasında sınıf oluşturduktan sonra, bu sınıfta yer alan öğrencilerin sınıflara eklenmesi gerekmektedir. Bunun için *Öğrenci Ekle* sekmesi kullanılarak öğrenci isimlerinin girilmesi ile öğrenciler teker teker sınıfa eklenebilir. Aynı sekmede, bir liste üzerinden topluca öğrenci kaydı seçeneği de bulunmaktadır. Uygulamanın buraya kadar anlatılan bölümü, asgari bir kullanım için yeterlidir. Daha açık şekilde ifade etmek gerekirse sadece sınıftaki öğrencileri takip etmek ve onlara dönütler vermek isteyen öğretmenler için sınıf oluşturmak ve öğrenci eklemek yeterlidir. Ancak olumlu öğrenme iklimi oluşturmak için uygulamanın diğer özelliklerinden faydalanmak gerekir. Örneğin olumlu öğrenme ikliminin temel özelliklerinden biri olan *açık iletişim* ilkesini yerine getirebilmek adına veliler de sürece dâhil edilebilir. Bunun için daha önce açıklanan basamaklar takip edilerek oluşturulmuş bir sınıfta işlem yapmak gerekir. Şekil 9’da oluşturulmuş bir sınıf örneğinin görseli yer almaktadır.



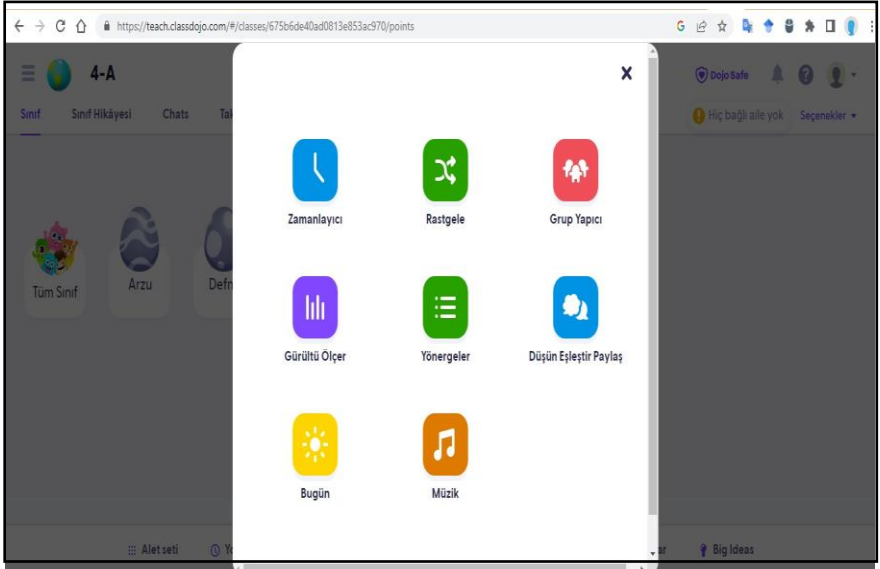
*Şekil 9. ClassDojo uygulamasında oluşturulmuş bir sınıf örneği
(<https://teach.classdojo.com/> adresinden alınmıştır)*

Şekil 9’da 4-A adıyla oluşturulmuş bir sınıf örneği bulunmaktadır. Oluşturulan sınıfta yer alan öğrenci velilerini sürece eklemek için şekil 9’un sağ üst köşesinde yer alan *Hiç bağlı aile yok* sekmesine girilmelidir. Bu sekme kırmızı bir daire içerisinde belirtilmiştir. Bu sekmeye tıklandığında ekrana sınıftaki öğrencilerin listesi ve karşılarında da öğrenci velilerine davet gönderilmek için oluşturulmuş boş bir kutucuk bulunmaktadır. Bu kutucuğa velinin telefon numarası ya da mail adresi bilgileri girildiğinde veliye elektronik bir davet bağlantısı gitmektedir. Bu bağlantı vasıtasıyla uygulamaya üye olan veliler sürece dâhil olarak öğrencisinin bilgilerine ulaşabilirler. Böylece ClassDojo vasıtasıyla öğretmenler tarafından paylaşılan bilgileri, duyuruları ve gün içerisinde gerçekleştirilen eğitimsel etkinlikleri takip edebilirler. Velileri uygulamaya davet etmenin bir diğer yolu ise *Seçenekler* sekmesidir. Bu sekmeye tıklandığında açılan listede ilk sırada *Aileleri Davet Et* seçeneği bulunmaktadır.

Olumlu sınıf ikliminin temel özelliklerinden olan *Açık İletişim* ilkesi, sadece öğretmen-veli arasındaki iletişimi ifade etmemektedir. Aynı zamanda öğrenci ve hatta okul yöneticilerinin de iletişim sürecinde yer alması gerekir. Bunun için sınıf düzeyi ve teknolojiye ulaşım imkânı uygun olan öğrenciler de uygulamada yer alabilmelidir. İnternet ve mobil cihazlara sahip olunmaması gibi sebeplerden dolayı uygulamayı kullanma imkânı olmayan ya da bulunduğu yaş düzeyi bakımından uygulamadan faydalanamayan öğrenciler için farklı çözümler üretilebilir. Örneğin akıllı tahta bulunan sınıflarda öğretmen uygulamayı ekrana yansıtarak öğrencilerinin süreci takip etmelerini sağlayabilir. Uygulamayı kullanabilen öğrenciler ise uygulama üzerinden mesajlaşabilir, fikir beyan edebilir ve bu sayede sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kurabilirler.

Olumlu öğrenme ikliminin diğer bir özelliği olan *Etkin Katılım* ilkesi için uygulamada kullanılabilecek çeşitli seçenekler bulunmaktadır. Bunun için uygulama içerisinde yer alan *Alet Seti* sekmesi kullanılabilir. Bu sekme şekil 9’un sol alt kısmında görülmektedir. Sekmeye tıklandığında karşımıza çıkan eğitimsel

aletler ise şekil 10’da yer almaktadır.



Şekil 10. ClassDojo uygulamasında alet seti içeriği
(<https://teach.classdojo.com/> adresinden alınmıştır)

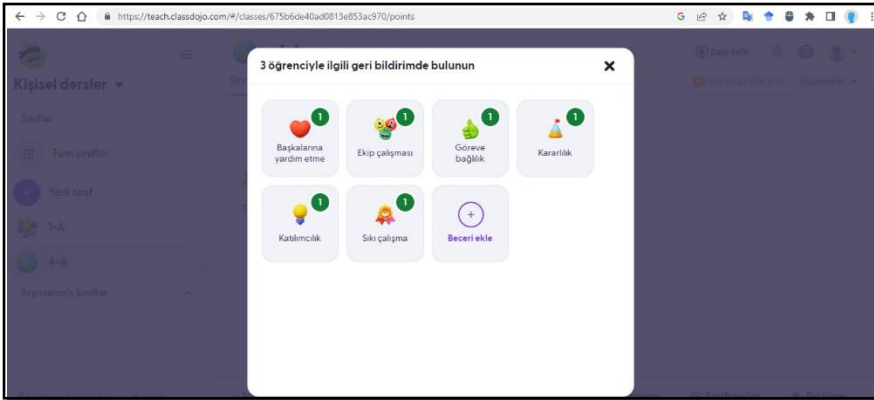
Şekil 10’da görüldüğü üzere ClassDojo uygulamasında sekiz adet eğitimsel alet bulunmaktadır. Bunlar; *Zamanlayıcı*, *Rastgele*, *Grup Yapıcı*, *Gürültü Ölçer*, *Düşün Eşleştir Paylaş*, *Bugün* ve *Müzik*’tir. *Zamanlayıcı*; bir etkinliğin belirli bir süre içerisinde gerçekleştirilmesi planlandığında istenilen süreyi ayarlamak için kullanılabilir. Böylece öğrencilerin etkinliklere katılımı ve belirlenen süre içinde çalışmayı tamamlamaları sağlanabilir. *Rastgele*, planlı bir etkinliğe katılmak ya da söz hakkı vermek için bir öğrencinin seçilmesi gereken durumlarda tüm sınıf içerisinde rastgele bir öğrenciyi seçmek için kullanılabilir. *Grup yapıcı*, grup çalışması gerektiren eğitimsel etkinliklerde tüm sınıfı belirlenen sayıdaki gruplara ayırmak için pratik bir seçenek sağlar. *Gürültü ölçer*, mikrofon ile kullanılabilen ve sınıfın o anki gürültüsü hakkında bilgi veren bir araçtır. Uygulamanın akıllı tahtaya yansıtıldığı durumlarda öğrenciler sınıftaki gürültü seviyesini buradan takip edebilirler. Böylece sınıfta sessizliği sağlamak için

gereken farkındalık sağlanmış olur. *Yönergeler*, bir etkinliğin gerçekleştirilmesi için gereken talimatlar ya da kuralların belirlendiği durumlarda kullanılabilir. Bu eğitimsel aletin kullanılması, öğrencilerin etkinliğin gerçekleştirilmesi için yapılması gerekenleri her defasında teker teker sormak yerine buradan takip etmelerine olanak sağlar. *Düşün Eşleştir Paylaş*, öğretmen tarafından belirlenen bir soruya öğrencilerin cevap vermesi ve cevaplarını tüm sınıfla paylaşması istenilen durumlarda kullanılabilir. Örneğin öğretmen bu seçeneği kullanarak öğrencilere son derste, “Bugün sınıfta yaptığımız hangi etkinlik hoşunuza gitti nedenleri ile söyleyiniz?” şeklinde bir soru yöneltebilir. Böylece her öğrenci etkinlikler hakkındaki fikrini paylaşarak eğitim sürecine aktif olarak katılabilir. ClassDojo’nun *Alet Seti* içerisinde yer alan *Bugün* sekmesi, öğretmenlerin günlük duyuruları, hoşgeldin mesajını ya da o gün yapılacak etkinlikleri paylaştığı bölümdür. *Müzik* sekmesinde ise etkinlikler sırasında dinletilmek üzere hazır müzikler yer almaktadır. Odaklanmayı ya da aktif katılımı gerektiren durumlar için oluşturulmuş iki ayrı modu bulunmaktadır. Etkinliğin içeriğine göre bu modlardan birine uygun müzikler seçilebilir.

ClassDojo’nun yukarıda bahsedilen *Alet Seti* içerisinde yer alan eklentiler, olumlu öğrenme ikliminin temel ilkelerinden olan *Destekleyici Öğrenme Ortamı* ve *Olumlu Geri Bildirim* ilkelerinin sağlanması amacıyla da kullanılabilir. Her öğrenci için özel bir takım etkinlikler planlanıp uygulama üzerinden öğrenciye gönderilebilir. Öğrencilerin öğretim sürecine katılımları ise yine uygulama üzerinden teşvik edilip puan vermek suretiyle ödüllendirilebilir. Daha önce, oluşturulan sınıflara nasıl öğrenci ekleneceği açıklanmıştı. Şekil 9’a bakıldığında sınıfa tanımlanan öğrencilerin isminin üzerinde birer yumurta resmi olduğu görülmektedir. Farklı desenlerle görselleştirilen yumurtalar, öğrenciler belli bir puan aldığında çatlayıp o öğrenciyi yansıtan birer avatara dönüşmektedir. Özellikle ilkökul düzeyindeki öğrencilere ilgi çekici gelen bu görsel yapı, öğrenme ortamında öğrenci motivasyonunu artırmak ve geri bildirim vermek amacıyla kullanılabilir.

ClassDojo uygulamasında öğrencilere geri bildirim

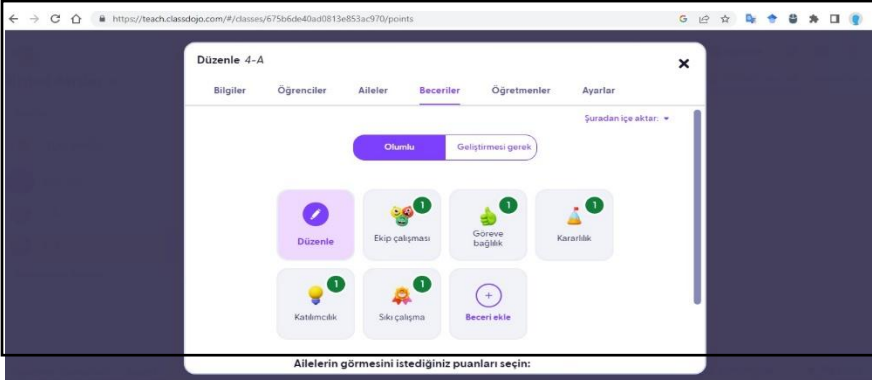
vereabilmek amacıyla kullanılan bir puanlama özelliği bulunmaktadır. Öğretmen tarafından tanımlanan olumlu davranışlar, öğrenci o davranışı gösterdiğinde puan olarak avatarına eklenir. Olumsuz davranışlar ise öğrencinin puanından düşölür. Hangi davranış, tutum ve performansların dikkate alınacağı ile bunların puan karşılığı öğretmen tarafından belirlenir. Bunun için şekil 9’da da görölen *Tüm Sınıf* sekmesine tıklanmalıdır. Bahsedilen sekme tıklandığında ekrana gelen görüntü şekil 11’deki gibidir.



*Şekil 11. ClassDojo uygulamasında geri bildirim
(<https://teach.classdojo.com/> adresinden alınmıştır)*

Şekil 11’de ClassDojo uygulamasında geri bildirim vermek için kullanılan seçenekler gösterilmiştir. Uygulamada otomatik olarak tanımlanmış bazı geri bildirimler ve puan olarak karşılıkları bulunmaktadır. Bunlar; *Başkalarna yardım etme* (1 puan), *Ekip çalışması* (1 puan), *Göreve bağlılık* (1 puan), *Kararlılık* (1 puan), *Katılımcılık* (1 puan), *Sıkı çalışma* (1 puan) şeklindedir. Belirtilen geri bildirimlerin içeriği ve puan karşılıkları öğretmen tarafından değıştirilebilir. Bununla birlikte yeni geri bildirimler de eklenebilir. Bunun için geri bildirim seçenekleri içerisinde yer alan *Beceri ekle* sekmesi tıklanmalıdır. Bu sekme tıklandığında otomatik olarak düzenlenmiş mevcut becerilerin içerikleri değıştirilebilir ya da yeni beceri eklenebilir. Mevcut becerilerin değıştirilebilmesi için imleci istenilen becerinin üzerine getirip düzenle sekmesine tıklanmalıdır.

Söz konusu sekmenin içeriği şekil 12’de gösterilmiştir.



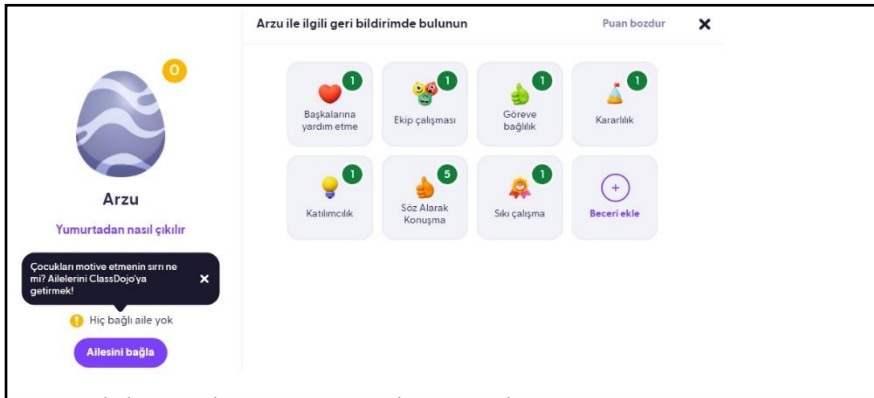
Şekil 12. ClassDojo uygulamasında beceri tanımlama
(<https://teach.classdojo.com/> adresinden alınmıştır)

Şekil 12’de görüldüğü üzere imlecin bulunduğu sekmede *Düzenle* seçeneği ile mevcut becerinin içeriği ve puanı değiştirilebilir. Bununla birlikte becerilerin üst kısmında *Olumlu* ve *Geliştirilmesi gerek* şeklinde iki sekme daha bulunmaktadır. Öğretmen tarafından belirlenen ve olumlu puan karşılığı olan becerilerin tanımlanmasında *Olumlu* sekmesi, olumsuz bir becerinin tanımlanmasında ise *Geliştirilmesi gerek* sekmesi tıklanmalıdır. *Olumlu* seçeneği ile oluşturulan örnek bir beceri şekil 13’te verilmiştir.



Şekil 13. ClassDojo uygulamasında olumlu beceri tanımlama
(<https://teach.classdojo.com/> adresinden alınmıştır)

Şekil 13'te görülen ekranda olumlu bir beceriyi tanımlamak için gerekli bilgiler yer almaktadır. Buna göre, *İsim* yazan sekmenin altındaki kutucuğa tanımlanmak istenilen becerinin ismi, *Puan aralığı* yazan sekmenin altındaki kutucuğa ise tanımlanan becerinin kaç puan ile değerlendirileceği yazılmalıdır. Daha sonra *Kaydet* seçeneği tıklanarak beceri tanımlanmış olur. Olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmak isteyen öğretmen, ClassDojo uygulamasının bu özelliğini kullanarak istenilen beceriyi tanımlayabilir. Olumlu öğrenme ikliminin temel özelliklerden biri olan *Güven ve Saygı* ilkesi bu seçenek kullanılarak oluşturulabilir. Örneğin, öğrenme ortamında öğrencilerin birbirinin söz hakkına saygı duymasını isteyen bir öğretmen bu ilkeye yönelik beceriler tanımlayabilir. Bunun için sınıfta her bir öğrencinin söz alarak konuşmasını, dolayısıyla birbirinin söz hakkına saygı duymalarını sağlamak için şekil 13'te *İsim* yazan yere *Söz Alarak Konuşma*, *Puan* karşılığına ise 5 yazabilir. Beceri tanımlandıktan sonra öğretim sürecinde söz alarak konuşan her öğrenciye beş puan verebilir. Böylece ClassDojo'yu sınıfta söz alarak konuşma davranışını sağlamak ve öğrencileri buna teşvik etmek için kullanabilir. Tanımlanan becerileri yerine getiren öğrencilere puan verebilmek için imleci öğrencinin ismine getirmek ve tıklamak gerekir. Bu durumda karşımıza çıkacak ekran şekil 14'te gösterilmiştir.



Şekil 14. ClassDojo uygulamasında öğrenciye puan verme
(<https://teach.classdojo.com/> adresinden alınmıştır)

Şekil 14’te de görüldüğü üzere öğrenci ismine tıklandığında ekrana gelen beceriler yer almaktadır. Ekran görüntüsü incelendiğinde, daha önce örnek olarak tanımlanan *Söz Alarak Konuşma* becerisinin de olduğu görülmektedir. Bu beceriyi gösteren öğrenciye tanımlanan puanın verilebilmesi için imleci becerinin üzerine getirip tıklamak gerekmektedir. Belirtilen işlemler yapıldığında bu beceri için tanımlanan 5 puan öğrenciye otomatik olarak eklenecektir. Öğrencilerin sahip olduğu toplam puanlar, yumurta şeklindeki simgenin sağ üst köşesinde görülebilir.

3.1. ClassDojo Uygulamasına Yönelik Araştırmalar

İlgili literatür incelendiğinde, ClassDojo uygulamasına yönelik olarak yapılan çeşitli çalışmalarda uygulamanın farklı perspektiflerden ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalarda ClassDojo uygulamasının öğrencilerin bazı tutum, davranış, beceri ve performanslarına etkisi incelenmiştir. Putrie, Salam, & Riyanti (2024) tarafından, ClassDojo’nun eğitim ortamındaki etkilerini ele alan 23 çalışmanın sistematik derlemesi yapılmıştır. Araştırmada ClassDojo ile ilgili yapılan çalışmalarda metodolojik olarak en çok deneysel desenin kullanıldığı, uygulamanın gerçek bir öğrenme ortamı olarak kullanıldığı, öğrenci davranışlarını yönetebilmede başarılı olduğu ve sınıf içi etkileşimi artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bahçeci (2019) yaptığı çalışmada, eğitim ortamlarında ClassDojo uygulamasının kullanılmasının öğrenci-öğretmen ve veliler arasındaki iletişim ve etkileşime etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonuç bölümünde Class Dojo uygulamasının veli ve öğretmenin iletişim ve işbirliğini artırarak öğrenci davranışlarını ve ders başarılarını olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır.

Minh ve Ngan (2022) yaptıkları çalışmada ClassDojo uygulamasının İngilizce dersindeki çevrimiçi etkileşime etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları ClassDojo’nun İngilizce öğreniminde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik

etkileşimi açısından çevrimiçi etkileşimi önemli ölçüde artırdığını ortaya koymuştur.

Kaplan ve Bolat (2021) çalışmalarında, ClassDojo aracının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun yanında çalışmada ClassDojo'nun öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğine ilişkin öğrenci ve veli görüşleri de incelenmiştir. Belirtilen araştırmaya göre ClassDojo'nun öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği ileri sürülmüştür. Öte yandan araştırmanın nicel bölümünde ClassDojo hakkında hem öğrencilerin hem de velilerin olumlu görüşler belirttiği ve uygulamanın öğrencilerin olumlu davranışlarına önemli ölçüde katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Pratista (2023), ClassDojo uygulamasına ilişkin öğrenci algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanmıştır. Yaşları 17-23 arasında değişen 77 öğrenciyle yürütülen çalışmada ClassDojo uygulamasının puan ve avatar özelliklerinden dolayı öğrenci motivasyonunu artırdığı, öğrencilere ilgi çekici geldiği ve öğrencilerin uygulamayı kullanmaktan keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dillon (2016), ClassDojo ile yürütülen bir öğretim sürecinin, rahatsız edici sınıf davranışlarının azaltılması ve akademik olarak katılımlı davranışların artırılması üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada ClassDojo'nun olumsuz öğrenci davranışlarını azaltmada ve akademik olarak katılımlı davranışları artırmada etkili olduğu raporlanmıştır.

Benhadj, Messaoudi & Nfissi (2019), araştırmalarında ClassDojo'nun sınıf motivasyonu, katılım, işbirliği, disiplin ve sınıf söylemi açısından sınıf içi uygulamaları ne ölçüde iyileştirdiğini değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçlarında ClassDojo'nun, davranış değişikliğine ilişkin yeni psikolojik teorileri popülerleştiren başarılı bir eğitim teknolojisi olduğu vurgulanmıştır.

Yukarıda kısaca özetlenen literatürde ClassDojo'ya ilişkin olumlu sonuçlar ele alınmıştır. Ancak çeşitli çalışmalarda da uygulamanın bazı olumsuz özelliklerine dikkat çekilmiştir. DiGiacomo, Greenhalgh & Barriage (2022) uygulamanın öğrenciler arasındaki rekabet ortamını artırarak yardımlaşma ve işbirliği gibi olumlu sosyal etkileşimi azaltabildiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrenmenin sadece puanla ölçülebilen bir olgu olmadığı, dolayısıyla uygulamanın aşırı kullanımının öğrenmenin özüne odaklanmayı engelleyebileceği ileri sürülmüştür. Bununla birlikte uygulama nedeniyle çalışmaların ebeveynlerle paylaşılmasının öğrencilerde sürekli izlenme kaygısı yaratabileceği ve bunun da strese neden olabileceğinin altı çizilmiştir.

Krach, McCreery, & Rimel (2017) ise ClassDojo'nun dijital doğasının bir gereği olarak tüm öğrencilerin bu uygulamaya eşit şekilde ulaşma imkanının olmadığını vurgulamıştır. Bunun da imkanı olmayan öğrenciler için dezavantaj oluşturarak öğrenciler arası dijital uçurumu artırabileceği ileri sürülmüştür.

Manolev, Sullivan & Tippet (2024) ise çalışmalarında ClassDojo'nun davranışları ölçülebilir verilere indirgediği için öğrenci davranışlarının karmaşıklığının göz ardı edilmesine neden olabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin gerçek duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının gözden kaçırılabilmesi vurgulanmıştır. Bununla birlikte ClassDojo'nun sınıftaki disiplin uygulamalarını standartlaştırarak öğretmen özerkliğini sınırlandırabileceğini belirtmişlerdir. Bundan dolayı öğretmenlerin, öğretim sürecinde gelişen yeni durumlara ve öğrenci ihtiyaçlarına karşı yaratıcı ve esnek çözümler üretme becerilerini kısıtlayabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Yukarıda özeti verilen literatür eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilecek olursa ClassDojo ile ilgili çalışmaların deneysel yöntemlere ağırlık verdiği bunun da gerçek öğrenme bağlamında uzun vadeli etkilerini her zaman tam olarak yansıtmayabileceği

söylenabilir. Bundan dolayı farklı metodolojik yaklaşımların dengeli bir şekilde kullanılması, yöntemin etkileri hakkında daha detaylı bakış açısı sağlayabilir. Ayrıca nitel yöntemi kullanan çalışmalardaki bulgular uygulamanın öğrenciler ve veliler üzerindeki olumlu etkilerini öne çıkarsa da, belirtilen etkilerin hangi bağlamlarda ve nasıl ortaya çıktığı yeterince açıklanmamıştır. Bu durum, ClassDojo hakkında ulaşılan yorumların genellenebilirliğini sınırlandırır. Yine ilgili literatür incelendiğinde çalışmaların büyük bir bölümünde ClassDojo'nun kısa vadeli etkileri üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Ancak teknolojik araç ve uygulamaların öğrenciler üzerindeki uzun vadeli etkisi ele alınmamıştır.

SONUÇ

Eğitim sistemleri, öğretim programlarında açıkça belirtilen amaçlar doğrultusunda öğrenenleri en iyi potansiyellerine ulaştırma amacı güderler. Bu süreçte olumlu öğrenme iklimi oluşturma, eğitim sürecinde bu amaçları yerine getirmenin temelini oluşturmaktadır. Öte yandan öğrencinin kendisini rahat ve güvende hissetmediği, öğretimin tek yönlü olarak yapıldığı, sınıf içi ve dışında etkili bir iletişim örgüsünün kurulmadığı, öğrencilerin yeterince motive edilmediği, velilerin de sürece dâhil edilmediği bir eğitim ortamında olumlu öğrenme ikliminden bahsetmek mümkün değildir. Bundan dolayı bu kitap bölümünde olumlu öğrenme iklimi ele alınmış ve ClassDojo uygulamasının böyle bir ortamın oluşturulmasına nasıl katkı sunabileceği değerlendirilmiştir.

ClassDojo ile ilgili yapılan çalışmalarda uygulamanın öğrencilerin başarılarına olumlu etki ettiği (Bahçeci, 2019), öğrenci motivasyonlarını artırdığı (Pratista, 2023), olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı (Alkan, 2022) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, olumlu bir öğrenme ikliminde öğrencilerden beklenenleri de vurgulamaktadır. Dolayısıyla ClassDojo'nun öğrenme iklimi oluşturma konusunda eğitimcilere yardımcı olabileceği söylenebilir. K-12 düzeyindeki tüm öğretim kademelerinde kullanılması mümkün olan uygulamanın görsel yapısı dikkate alındığında özellikle ilkokul

seviyesindeki öğrenciler için daha ilgi çekici olduğu ileri sürülebilir. Bu bağlamda uygulamanın etkin bir şekilde kullanılması öğrencilerin okul kültürüne alışmaları, sınıfın norm ve değerlerini benimsemeleri ve motive olmalarına yardımcı olabilir. Bunun yanında sınıf hikâyeleri oluşturularak veliler ile gün içinde yapılan eğitim faaliyetlerinin paylaşılması onları da eğitim sürecine dâhil eder.

Literatürde ele alınan çalışmalara bakıldığında uygulamanın sınıftaki rekabetçi ortamı artırdığı, içsel motivasyonu körelttiği, imkanı olmayan öğrencilerin kullanamamasından dolayı eşitsizlik meydana getirdiği şeklindeki olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Ayrıca Burger (2015), uygulamanın Skinner ile ilişkilendirilen davranışçı *Operant Koşullanma* teorisine dayandığını iddia etmektedir. Buna ek olarak ClassDojo'nun öğrencilerin davranışlarını pekiştirerek olumlu pekiştirmeler içeren davranışları tekrarlamalarını ve olumsuz pekiştirmeler içeren davranışlardan kaçınmalarını sağlamak için tasarlanmış bir sınıf yönetim aracı olduğunu vurgulamaktadır.

Sonuç olarak ClassDojo'nun olumlu ve olumsuz yönleri bütüncül bir şekilde değerlendirilecek olursa olumlu öğrenme iklimi oluşturma konusunda öğretmenlere yardımcı olabileceği söylenebilir. Uygulama içerisinde yer alan özelliklerin, olumlu öğrenme ikliminin *Güven ve Saygı, Açık İletişim, Etkin Katılım, Destekleyici Öğrenme Ortamı, Olumlu Geri Bildirim* gibi temel ilkelerini tahsis etmeye uygun olduğu ileri sürülebilir. Ancak öğretim sürecini tasarlayan kişinin öğretmen olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla olumlu öğrenme ikliminin inşasını sağlayacak en önemli faktör de öğretmen tutumlarıdır. ClassDojo'nun olumlu öğrenme iklimi oluşturmada kullanacak öğretmenlerin, bu uygulamanın istenilen hedefe ulaşmada sadece bir araç olduğunu göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Uygulamanın aşırı ve amacına uygun olmayan kullanımının ise literatürde bahsedilen olumsuzlukların ortaya çıkmasına neden olabileceği dikkate alınmalıdır.

Kaynakça

Al-Ghamdi, A. (2017). Building a positive environment in classrooms through feedback and praise. *English Language Teaching*, 10(6), 37-43. <http://doi.org/10.5539/elt.v10n6p37>

Alkan, A. (2022). *Investigating the effect of Classdojo application as an online assignment tool on efl learners' English performance* (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli).

Annisa, R. Wibowo, T. & Sapti, M. (2022). Implementation of Edmodo and Classdojo on the activeness and achievements of students during Covid-19 Pandemic in learning mathematics. *Jurnal Iqra' : Kajian Ilmu Pendidikan*, 7(1). 192-203. <https://doi.org/10.25217/ji.v7i1.2109>

Bahçeci, F. (2019). ClassDojo: The effects of digital classroom management program on students-parents and teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(4), 160-180.

Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior. *Creative Education*, 5, 519-524. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.57061>

Benhadj, Y., El Messaoudi, M., & Nfissi, A. (2019). Artificial intelligence in education: Integrating serious gaming into the language class classdojo technology for classroom behavioral management. *IAES International Journal of Artificial Intelligence*, 8(4), 382-390.

Burger, M. 2015. *The perception of the effectiveness of ClassDojo in middle school classrooms: A transcendental phenomenological study*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Liberty University, Virginia.

Chan-Anteza, T. K. (2020). Management of a conducive classroom environment: A meta-synthesis. *Management*, 11(26), 54-70.

d'Ailly, H. & Blokhuis, J.C. (2018). Book review: Richard M. Ryan and Edward L. Deci, *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness: Theory and Research in Education*, 16(3), 378-381.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185.

DiGiacomo, D. K., Greenhalgh, S., & Barriage, S. (2022). How students and principals understand ClassDojo: Emerging insights. *TechTrends*, 1-13.

Dillon, M. M. (2016). *The tootling intervention with ClassDojo: Effects on class-wide disruptive behavior and academically engaged behavior in an upper elementary school setting* (Doctoral Dissertation), University of Southern Mississippi, Mississippi.

Erdoğan, M., Kurşun, E., Şişman, G. T., Saltan, F., Gök, A., & Yıldız, I. (2010). A qualitative study on classroom management and classroom discipline problems, reasons, and solutions: A case of

information technologies class. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(2), 881–891.

Gopalan, V., Bakar, J. A. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A., & Mat, R. C. (2017, October). A review of the motivation theories in learning. In Aip conference proceedings (Vol. 1891, No. 1). AIP Publishing.

Green, S., Leach, C., & Falecki, D. (2021). Approaches to positive education. In M. L. Kern, & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 21-48). Cham: Springer International Publishing.

Haidari, S. M., & Koçoğlu, A. (2023). A meta-summary study of qualitative research on good teacher characteristics. *International Innovative Education Researcher*, 3(1), 1-14.

Kaplan, G., Bolat, Y. İ., Göksu, İ., & Özdaş, F. (2021). Improving the positive behavior of primary school students with the gamification tool "ClassDojo". *Ilkogretim Online*, 20(1), 1193-1204.

Krach, S. K., McCreery, M. P., & Rimel, H. (2017). Examining teachers' behavioral management charts: A comparison of Class Dojo and paper-pencil methods. *Contemporary School Psychology*, 21, 267-275.

Krause, S., & Kelly, J. (2011). Teaching, learning, and assessment resources for introductory materials science and engineering courses. *MRS Online Proceedings Library*, 1364(1), 409.

Manolev, J., Sullivan, A., & Tippet, N. (2024). Reshaping school discipline with metrics: an examination of teachers'

disciplinary practices with ClassDojo. *British Journal of Sociology of Education*, 45(7-8), 1146-1160.

Martinsone, B., Di Sano, S., D'Elia, P., & La Salle-Finley, T. (2023). A conceptual framework for sustainable promotion of a positive school climate: Context, challenges, and solutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 25(1), 64-85. <https://doi.org/10.2478/jtes-2023-0005>

Minh, N. T. H., & Ngan, V. T. (2022). Using ClassDojo to enhance online interaction in English learning at lower secondary schools. *International Journal of Social Science and Human Research*, 5(11), 5067-5074.

Monteiro, V., Carvalho, C., & Santos, N. N. (2021). Creating a supportive classroom environment through effective feedback: Effects on students' school identification and behavioral engagement. *Frontiers in Education*, 6, 661736. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.661736>

Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367.

Pratista, G. Y. (2023). Students' perceptions of using class dojo in a teaching and learning process. *English Education: Journal of English Teaching and Research*, 8(1), 77-90.

Putrie, D. I., Salam, U., & Riyanti, D. (2024). Unveiling the landscape of ClassDojo in education: A systematic review. *Elsya:*

Journal of English Language Studies, 6(2), 185-208.
<https://doi.org/10.31849/elsya.v6i2.18422>

Ramaphakela, J., & Mdhlalose, D. (2021). Examination of the creation of a positive culture of teaching and learning through classroom management. *Open Journal of Educational Research*, 1(1), 32–40.

Roof, L. M., & Kreutter, C. A. (2010). An interactive storytelling puzzle: Building a positive environment in a second language classroom. *Networks: An On-line Journal for Teacher Resource*, 12(1), 1-10. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1097>

Rusticus, S. A., Pashootan, T., & Mah, A. (2023). What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty. *Learning Environments Research*, 26(1), 161-175. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09410-4>

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

Seifert, K., & Sutton, R. (2011). *Motivation theories on learning. Foundations of Learning and Instructional Design Technology*. Provo, UT: EdTech Books.

Shan, S., Li, C., Shi, J., Wang, L., & Cai, H. (2014). Impact of effective communication, achievement sharing and positive classroom environments on learning performance. *Systems Research and Behavioral Science*, 31(3), 471-482.

Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic

psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229.

Vijayan, P., Chakravarthi, S., & Philips, J. A. (2016). The role of teachers' behaviour and strategies in managing a classroom environment. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(3), 208-215. <http://doi.org/10.7763/IJSSH.2016.V6.644>

Vital, F. (2012). Creating a positive learning environment with the use of clickers in a high school chemistry classroom. *Journal of Chemical Education*, 89(4), 470-473.

BÖLÜM VI

Türkiye ve Singapur Rehberlik Programlarının Karşılaştırılması

Hilal KAZU¹
Huriye SARI²

Giriş

Günümüzde teknoloji ve bilim hızla ilerlemekte, bu ilerleme dünya ülkeleri arasındaki sosyal ve ekonomik rekabeti artırmaktadır. Dünya ülkelerinin kendi aralarında girdiği bu yarışta ön sıralarda ilerleyebilmek ancak içinde bulunduğu çağın gerekliliklerine uyum sağlayan üretken, ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikte bireyler yetiştirerek mümkün olmaktadır (Eş & Sarıkaya, 2010). Bilginin değişken yapısına ve teknolojik gelişmelere paralel olarak geleceğe ilişkin beklentilere cevap verebilmek ve toplumun gereksinimlerini

¹ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elâzığ/Türkiye Orcid: 0000-0001-9380-331X, hkazu@firat.edu.tr

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Elâzığ/Türkiye Orcid: 0009-0002-5199-4888, 241401101@firat.edu.tr

karşılamak gayesiyle ülkeler, eğitim programlarında değişiklikler yapmaktadır. Günümüzde bilim ve teknolojiyi anlayarak etkin bir şekilde kullanabilen bireyleri yetiştirmek önem arz etmektedir. Bu sebeple akademik alanlarda başarı sağlamak dünya ülkeleri adına önemli görülmekte, ülkeler eğitim programlarını iyileştirme, öğrenme etkinliklerini geliştirme yoluna gitmektedir (Ayas, 1995). Eğitimin ayrılmaz bir parçası olan eğitim programları, toplumun ve çağın ihtiyaçları doğrultusunda bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak sürekli değişmekte ve geliştirilmektedir. Eğitim programlarının etkililiğini değerlendirme sürecinin temelini oluşturan eğitimde belirlenen sonuçlara ulaşma düzeyinin tespit edilmesi sürecinde PISA (Programme for International Student Assessment) ve TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) gibi uluslararası araştırmalar ülkelerin küresel ölçekte yerlerini belirlemelerine olanak tanıyarak karşılıklı şekilde mevcut durum değerlendirmesi yapmalarına imkân sağlamaktadır (Çobanoğlu & Kasapoğlu, 2010). Son yıllarda bu sınavlardaki başarısı ile dikkat çeken Singapur, PISA ve TIMMS gibi sınavlarda rakiplerine kıyasla birçok üstünlük elde etmiştir (Levent & Yazıcı, 2014). Singapur'un bu başarısında yalnızca öğretim programlarının değil, eğitim sistemini destekleyen rehberlik programlarının da etkin bir rolü bulunmaktadır. Nazlı'ya (2023) göre eğitim programlarının bir parçası olan rehberlik programları eğitimin etkililiğini artırma noktasında önem arz etmektedir. Bu çalışmada, Singapur'un bu başarıya ulaşmasında etkisi bulunan "Character and Citizenship Education" isimli rehberlik programı ile ülkemizde uygulanan "Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı (KGRP)"nın karşılaştırılması yapılmıştır.

4. Rehberlik Nedir?

Üzerine bugüne dek çeşitli tanımlar yapılmış olan rehberlik kavramı, genel anlamda bilimsel ve profesyonel nitelikler taşıyan, bireye yönelik bir hizmettir (Tatlıoğlu & Uysal, 2013). Bu kavram, farklı yaklaşım ve uygulamalara dayanması sebebiyle zaman içinde kapsamı genişlemiştir. Örneğin Kuzgun ve Yıldız'a (1992) göre rehberlik, bireyin çevresinde bulunan fırsatları fark etmesi, kendini anlaması ve doğru kararlar yoluyla kendini gerçekleştirmesi anlamına gelirken, Sherter'e (1971) göre ise bireylere kendilerini ve çevrelerini tanımlarına yönelik yardım sunma süreci olarak tanımlanmaktadır (akt. Altıntaş, 2013). Rehberlik uygulamaları farklı kuramsal yaklaşımlara dayandığından uygulama bağlamında tam bir birlik sağlanamamaktadır. Bununla birlikte rehberlik disiplinler arası bir yapıya sahip olduğundan; eğitim, sosyoloji ve psikoloji gibi ilişkili olduğu alanlarda yaşanan gelişmelerden etkilenecek gelişimini sürdürmektedir (Altıntaş, 2013).

5. Türkiye ve Singapur'un Eğitim Sistemleri

5.1. Türk Milli Eğitim Sistemi

Türkiye'de eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır. Örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır. Türk Milli Eğitim Sistemi, merkezi bir yapılanmaya sahiptir ve ülkede eğitime ilişkin çeşitli kararlar Millî Eğitim Bakanlığı'na verilmektedir (Alagöz, 2006). 12 Mart 2012 tarihinde yürürlüğe giren 6287 sayılı kanun ile elli bir senedir yürürlükte olan "İlköğretim ve Eğitim" kanununda değişiklik yapılmış, bu değişiklik ile sistem, bugünkü haline bürünmüştür (Resmî Gazete, 2012). Türk Milli Eğitim Sistemi'nde okul öncesi kademesi özel gereksinimi

olmayan 36-68 aylık çocuklar için isteğe bağlıdır. İlköğretim ve ortaöğretim kademeleri mecburi eğitim kapsamına girmektedir. İlköğretim kademesi 6-14 yaşındaki öğrencileri kapsamakla birlikte kendi içinde ilkokul ve ortaokul kademlerine ayrılmaktadır. İlkokul kademesini başarıyla tamamlayan öğrenciler, e-okul sisteminden adresleri esas alınarak ikametlerine en yakın ortaokula sistem üzerinden yerleştirilmektedir. Ortaokullar kendi aralarında açık öğretim ortaokulları, genel ortaokullar ve imam-hatip ortaokulları şeklinde çeşitlenmektedir. İlköğretim kademesinin sonlanmasıyla birlikte öğrenciler “Liselere Geçiş Sınavı” (LGS) sonuçları baz alınarak sosyal bilimler liseleri, fen liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri ve Anadolu liseleri olarak sınıflandırılan ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Ortaöğretim kademesini tamamlayan öğrenciler, yükseköğretim için aday öğrenci olarak kabul edilmektedir. Yükseköğretim kademesinde ön lisans, lisans ve yüksek lisans kademlerinde eğitim verilmekle birlikte, bu kademedede eğitim almaya başlamak isteyen öğrencilerin Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yürütülen Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)’nda başarılı olmaları gerekmektedir (ÖSYM, 2022; ÖSYM, 2023; ÖSYM, 2024).

5.2. Singapur Eğitim Sistemi

Singapur Eğitim sistemi, öğrencilerine çift dilli (ana dil ve İngilizce), geniş tabanlı bir eğitim sunmasıyla bilinmektedir (Yaraş & Özcan, 2017). Bu sistem; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimden oluşmaktadır. 27 Ekim 2000 tarihinde yayınlanan, 31 Aralık 2021 tarihinde yenilenen ve halen yürürlükte bulunan “Zorunlu Eğitim Yasası” ile ilköğretim kademesi altı yıllık

zorunlu eğitim kapsamında değerlendirilmiştir (Singapore Online Statutes, 2024). İlkokul kademesinde öğrencilere ilk dört yıl temel eğitim verilmektedir. Bu temel eğitimi izleyen iki senede verilen eğitim, öğrencilerin seviyesine göre farklılaşmaktadır. İlkokul kademesinden ortaokul kademesine geçiş PSLE isimli sınavla gerçekleşmektedir. Öğrenciler bu sınavda elde ettikleri başarıya bağlı olarak “Express”, “Normal Akademik” ve “Normal Teknik” programlarına tabi olmaktadır. Ortaokul kademesinde öğrenciler, “konu bazlı uygulama” isimli sistem ile bireysel yeteneklerine göre farklı eğitimler alabilmektedir. Ortaokuldan lise veya mesleki eğitime geçiş sürecinde farklı sınav uygulamaları bulunmaktadır. Bu sınav uygulamaları “Express” programda “O-levels”, “Normal Akademik” programda “N(A) Levels” olarak ayrılmaktadır. Öğrenciler “O-levels” isimli sınav uygulamasıyla “junior kolej”, “polytecnic” ve diğer yükseköğretim programlarına kabul alabilmektedir. Benzer şekilde “N(A) Levels” sınavı ile “Polytechnic Foundation Programme” olarak isimlendirilen politeknik okullarına hazırlık programı ve “Direct-Entry-Scheme to Polytechnic Programme” isimli teknik eğitim enstitüleri üzerinden kabul alınan politeknik okullarına kabul sağlayan programlara geçiş sağlayabilmektedir. Normal teknik programlarından mezun öğrenciler ise, programı başarıyla tamamlamaları koşulu ile Teknik Eğitim Enstitüleri (ITE)’ye geçiş yapabilmektedir. Singapur Eğitim Sistemi’nde üniversiteler ve mesleki eğitim kurumları; politeknikler, teknik eğitim enstitüleri ve farklı alanlarda akademik uygulamalı eğitim veren üniversitelerden oluşmaktadır (Ministry of Education, t.y.). Tüm bu açıklamalar ışığında, Singapur Eğitim Sistemi’nde kapsayıcı ve çok yönlü bir eğitim anlayışıyla öğrencilerin bireysel potansiyellerinin geliştirilmesinin hedeflendiği ifade

edilebilmektedir. Bununla birlikte sistemin, öğrencilerin akademik ilerlemelerine ve ilgilerine uygun çeşitli programların bulunduğu görülmektedir. Singapur'un eğitim sisteminin çift dilli bir yapıya sahip olması, öğrencilerin çok kültürlü toplum yapısı içinde farklı kültürlerle karşı hoşgörölü bir anlayış geliştirmelerinde fayda sağlamaktadır (Taşkın & Bozkurt, 2024).

5.3. Türkiye ve Singapur Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Türkiye ve Singapur eğitim sistemleri karşılaştırıldığında her iki eğitim sisteminin de benzer eğitim kademeleri üzerine kurulduğu görülmektedir. Her iki sistemde de bir üst kademeye geçiş, akademik başarıya dayalı sınavlar ile sağlanmaktadır. Ancak bu benzerliklerle birlikte iki sistemin bazı temel farklılıkları dikkat çekmektedir. Öncelikle Türkiye’de zorunlu eğitim 12 sene olarak belirlenmesine karşın Singapur’da zorunlu eğitim 6 sene ilköğretim ile sınırlıdır. Bir diğer önemli fark ise Singapur’un çift dilli bir eğitim yapısına sahip olmasıdır. Öğrencinin hem kendi ana dilini hem de İngilizceyi kullanması ile bilişsel gelişimini ve küresel rekabet gücünü artırmayı amaçlayan Singapur eğitim sistemi, bu yönüyle tek dilli bir eğitim yapısına sahip Türk eğitim sisteminden ayrılmaktadır (MEB, 2023; MoE, t.y.). Tablo 1’de iki ülkenin eğitim sistemlerinin karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 1: Türkiye ve Singapur Eğitim Sistemlerinin Özellikleri

Singapur Eğitim Sistemi	Türkiye Eğitim Sistemi
Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerinden oluşur.	4+4+4 modeliyle okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademeleri içerir.
6 yıllık ilkokul eğitimi zorunludur.	12 yıl eğitim zorunludur.
PSLE (Primary School Leaving Examination): Ortaokula geçiş amacıyla yapılmaktadır.	LGS (Liselere Geçiş Sınavı): Ortaöğretime geçiş için yapılmaktadır.
Çift dilli eğitim zorunludur (İngilizce ve ana dil). Sanat, müzik ve uygulama temelli öğrenme programları bulunmaktadır.	İlgi alanları, temel derslerin yanında verilen seçmeli derslerle desteklenmektedir. Mesleki ve teknik eğitim gelişmiştir.
Eğitimin amacı küresel rekabet gücünü artırmak, yenilikçilik, liderlik ve sosyal uyum geliştirmektir.	Eğitim yoluyla milli ve manevi değerlere bağlı bireyler yetiştirmek, toplumsal bütünlük ve ekonomik kalkınmayı desteklemek amaçlanmaktadır.

6. Singapur ve Türkiye'nin Rehberlik Programları

6.1. Türkiye Rehberlik Programı

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin ülkemizdeki geçmişi 1950'lere dayanmaktadır. PDR hizmetlerinin yürütülmesi sürecinde 1950'li yıllardan 1990'lara kadar benimsenen geleneksel anlayış, 1990'lara gelindiğinde yerini gelişimsel anlayışa bırakmıştır (Kıyıcı, 2024). Geleneksel rehberlik yaklaşımı, krize

yönelik müdahale anlayışı, üst okul ve meslek seçimi gibi konular etrafında şekillenmektedir. Bu anlayışa tepki olarak ortaya çıkan gelişimsel rehberlik anlayışı ise, sürekli gelişimini, önleyici çalışmaları ve bireyin gelişimsel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaktadır. Külahoğlu'na (2004) göre zaman içinde bireyin bütünsel gelişimini amaçlayan rehberlik ve öğretim ögelerini birbiriyle kaynaştıran planlı, eğitsel bir programa ihtiyaç duyulmuştur (akt. Bardakçı, 2011). Kapsamlı gelişimsel rehberlik program modeli, bu ihtiyacın cevabı olarak karşımıza çıkmaktadır (Bardakçı, 2011). Ülkemizde rehberlik hizmetleri 2006-2007 eğitim-öğretim döneminden itibaren, gelişimsel modelin program düşüncesine uyarlanmış hali olan “Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı” (KGRP) çerçevesinde yürütülmektedir. KGRP okul öncesi kademedен başlayarak lise son sınıfa kadar uygulanmaktadır (Nazlı, 2023). Gelişimsel bir çerçevede, profesyonel psikolojik danışmanlarca ebeveynlerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve nihayetinde toplumun desteği ile hazırlanan KGRP, esnek ve yenilenebilir yapısıyla öğretim programının ayrılmaz bir parçasıdır. Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı okullar özelinde ayrıca bir tasarım süreci izlemekte; başarı, gelişim ve olumlu değişime odaklanmaktadır (Kiye, 2024).

6.3. Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı'nın Temel İlkeleri, Amaçları ve Felsefesi

Türk Eğitim Sistemi'nde felsefe, genel amaç, politika ve uygulama ilkeleri farklı farklı yönetmeliklerle, devlet planlama teşkilatı yayınlarında, bölümlere ayrılmış ifadelerle sunulduğundan KGRP' nin felsefî temellerini ve ilkelerini açıklamak zorlayıcı bir husus olarak görülmektedir (Nazlı, 2023). Kapsamlı gelişimsel

rehberlik programının genel çerçevesini belirleyen ilkeler 2020 yılında yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtilen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ilkeleri ve amaçları aşağıda sıralanmıştır.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ilkeleri:

- Planlı, programlı, bilimsel esaslara dayalı olarak sunulan profesyonel bir hizmettir.
- Eğitim sürecinin bütünlüğü içerisinde öğretim sürecini destekleyecek nitelikte sunulur.
- Öğrencinin bütüncül gelişimine hizmet eder.
- Tüm öğrencileri kapsayacak şekilde gelişimsel ve önleyici yaklaşımı esas alır.
- Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları ile okulun imkânları ve çevre koşulları doğrultusunda planlanır, uygulanır ve değerlendirilir.
- Öğrencinin gelişimini desteklemek amacıyla tüm paydaşlar tarafından ortak bir anlayış ve iş birliği içerisinde hesap verebilir bir yaklaşımla yürütülür.
- Bakanlıkça hazırlanan etik yönerge doğrultusunda yürütülür.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin genel amaçları ise aynı yönetmelikte; “Türk Milli Eğitiminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, kendini tanıyan, kendisine sunulan mesleki ve eğitsel fırsatları

değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmesi için sosyal duygusal akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemeyi amaçlar.” şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2020a).

Yönetmelikteki açıklamalar doğrultusunda KGRP’ nin genel felsefesini oluşturan amaç ve ilkeler incelendiğinde programın pragmatist, hümanist ve varoluşçu felsefi akımlardan izler taşıdığı ifade edilebilmektedir. Bireyin kendisine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilmesi bağlamında bireyin kendini gerçekleştirme düşüncesi ile hümanist felsefeden, kendi mesleki ve eğitsel sorumluluğunu üstlenen bireyler yetiştirilmesi amacı taşımasıyla varoluşçu felsefenin özgürlükçü bakış açısından (Alkayış, 2020), KGRP’ye esneklik kazandıran programın çevre koşulları ve okulun ihtiyaçlarına göre planlanabilmesi maddesi ile de pragmatist felsefeden (Aydoğdu, 2020) izler taşıdığı görülmektedir.

6.2. Singapur Rehberlik Programı, Karakter ve Vatandaşlık Eğitimi (CCE)

Singapur’da rehberlik programı olarak kullanılan “Ahlak ve Medeni Bilgiler Eğitimi” (1992), “Sosyal Duygusal Eğitim” (2005) gibi programların ardından uygulamaya geçirilen “Karakter ve Vatandaşlık Eğitimi” 2012 yılından günümüze halen aktif olarak kullanılmaktadır (MoE, 2022c). Karakter ve vatandaşlık eğitimi okul öncesi kademeyi kapsamamakla birlikte, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite öncesi olarak isimlendirilen eğitim kademelerinde uygulanmaktadır. Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından 2020 ve 2021 yılında yayınlanan program metinlerinde, üç eğitim kademesinde de uygulanan Karakter ve Vatandaşlık Eğitimi

Programı'nın program felsefesi, programın genel çerçevesi, program değerlendirme süreci ve program içeriği başlıkları ile sunulmuştur. Karakter ve vatandaşlık eğitimi, üç kademe için de temelde kimlik, kişiler arası ilişkiler ve seçimler üzerine yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte CCE, genç Singapur vatandaşlarını değişen küresel dünyanın taleplerini karşılayabilecek bireyler olarak yetiştirme hedefi doğrultusunda entegre bir program düşüncesi ile tasarlanmıştır (MoE, 2022c).

6.4. Singapur Rehberlik Programı, Karakter ve Vatandaşlık Eğitimi'nin Temel İlkeleri, Amaçları ve Felsefesi

Karakter ve vatandaşlık eğitimi olumlu yaşam çıktılarını hedefleyen, öğrencinin bütünsel gelişiminin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. CCE, öğrencinin karakter gelişimini, vatandaşlık bilincini ve kişisel değerlerini tutarlı ve bütünsel bir şekilde, öğretim programlarına bütünleşmiş biçimde desteklemektedir. Karakter ve vatandaşlık eğitiminin genel ilke ve felsefesi, üç belge halinde yayınlanmıştır ve ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite öncesi kademelerine göre farklılık göstermemektedir. Programın genel ilkeleri Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan belgede bireysel, okul, okul-aile-çevre iş birliği başlıkları altında ele alınmaktadır (MoE, 2020; MoE, 2021a; MoE, 2021b).

6.4.1. Bireysel İlkeler

- Bütün çocuklar Singapur ve dünya vatandaşı olarak gelişim ve tatmin edici bir hayat sürme potansiyeline sahip olarak doğmaktadır.
- Bireyler karakterlerini ve çevre ilişkilerini kendileri inşa ederler.

- Yaşam, bireylerin vatandaşlık bilincini ve karakterlerini geliştirmek için planlı ya da plansız önemli fırsatlar, deneyimler sunmaktadır.

Amaç duygusu geliştirmek, toplumdaki diğer insanlar için olumlu etkiler yaratmak ve topluma katkı sağlamak tatmin edici bir yaşam sürme bağlamında önem arz etmektedir (MoE, 2020; MoE, 2021a; MoE, 2021b).

6.4.2. Okullara Yönelik İlkeler

- Öğrencilerin kim olduklarını ve potansiyellerini tanımaları yönüyle okullar; ahlaki ve sivil değerler, beceriler, bilgiler ve eğilimlerle donatılmaları amacıyla öğrencilere zengin öğrenme ortamları ve fırsatları sunmaktadırlar. Öğrenciler toplum içinde toplumun bir ferdi olarak bulunmayı öğrenerek, ailelerindeki sorumluluklarının, toplumdaki sorumlulukları- nın ve ulusun bir parçası olarak kendisine düşen sorumlulukların farkına varmaktadırlar.
- Okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer okul personellerinin öğrencilere rol model olma yönündeki kararlılığı programın hedeflerine ulaşmasında etkin rol oynamaktadır.

Öğretmenlerin yansıtıcı eğitim anlayışıyla öğrencilere gelişimsel olarak uygun, süreç odaklı tekniklerle öğrencilerin program içeriğini içselleştirmelerini sağlamaları gerekmektedir (MoE, 2020; MoE, 2021a; MoE, 2021b).

6.4.3. Okul-Aile-Toplum İşbirliği'ne Yönelik İlkeler

Çocukların çevreye, toplum ve ülkelerine katkı sunabilecek bireyler olarak yetiştirilmesi ve karakter eğitimi okul aile ve toplum iş birliği ile mümkün görülmektedir (MoE, 2020; MoE, 2021a; MoE, 2021b).

Yukarıda sunulan bilgilerden anlaşılacağı üzere, CCE felsefesinin temel çıkarımları; bireyin gelişimi ve toplumsal gelişimin birbiri ile bağlantılı olması, bireyi hayata hazırlamakla birlikte bireyi toplum içinde anlamlı bir yer bulmaya teşvik etmesi, toplumsal refahın bireysel değerler ve sosyal-duygusal gelişim temelli bir bağlamda ele alınması olarak özetlenebilmektedir. Bu ilkelerden yola çıkarak Singapur Rehberlik Programı CCE' de bireyin kimlik arayışı ve öğrencinin öğrenme sürecindeki aktif rolü ilerlemeci eğitim felsefesi ile, bireyin topluma katkısı-vatandaşlık bilinci vurgusuyla ve topluluk odaklı yaklaşımıyla sosyal yeniden yapılandırmacılık felsefesiyle ve son olarak öğrencilerin bireysel potansiyellerini tanıyarak kendilerini gerçekleştirmelerine yönelik amaçlarıyla hümanist felsefe temelli bir çerçeve çizilmektedir (Bakır, 2021).

6.5. Türkiye Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programının “Hedef” Ögesi

PDR hizmetlerinin ülkemizde uygulamasına öncelikle liselerde başlanmış sonrasında ise 2000'li yılların başında gerçekleşen gelişimsel rehberliğe yönelme hareketi ile bütün okul kademelerinde uygulanmaya koyulmuştur (Kiye, 2024). Gelişimsel rehberlik uygulamasıyla bütün öğrencilerin planlı-programlı PDR etkinlikleri vasıtasıyla çeşitli beceriler kazanması hedeflenmektedir. KGRP tasarım sürecinde öğrencilerin gelişim dönemlerini,

ihtiyaçlarını, beklentilerini ve sorunlarını iyi tanımlamak gerekmektedir. Farklı eğitim kademelerine göre KGRP’ nin genel amaçları değışmemekle birlikte, program etkinlikleri farklılık göstermemektedir (Nazlı, 2023).

KGRP tasarım süreci, programın genel hedeflerini açıklayabilmek adına önemli ipuçları içermektedir. KGRP, yapısı gereği esnek ve bulunduğu çevreye göre şekillenen bir programdır. Millî Eğitim Bakanlığınca her sene ulusal çapta genel hedef belirlenerek Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından duyurulmaktadır. Yapılan duyurunun ardından Rehberlik Hizmetleri İl Danışma Komisyonları, iller bazında belirlenen yerel hedefleri resmi yazı ile okullara göndermektedir. Genel hedef ve yerel hedeflerin belirlenmesinin ardından, okullarda psikolojik danışmanlarca yapılan ihtiyaç analizi sürecinin bir çıktısı olarak özel hedefler belirlenmektedir. Türkiye’ de okullarda yapılan rehberlik alışmaları KGRP çerçevesinde genel, yerel ve özel hedefler merkezinde planlanmaktadır (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2018). Bu açıklamalar ışığında Türkiye’de uygulanan Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı’nın hedef ögesinin okul ve bölge çapında farklılaştığını ifade etmek mümkündür. Örneğın, 2024-2025 yılı için ulusal anlamda “Sosyal Beceriler” genel hedef olarak belirlenirken, ankırı ili için yerel hedef olarak “Meslek, İlgi, Yetenek ve Değer İlişkisi” belirlenmiştir (Çankırı Rehberlik ve Araştırma Merkezi, 2024).

6.6. Singapur Rehberlik Programı (CCE)’ nin “Hedef” Ögesi

Singapur Karakter ve Vatandaşlık Eğitimi Programı ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite öncesi eğitim kademelerinde hedefler bağlamında farklılık göstermemektedir. 2020 ve 2021

yıllarında Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan programda, üç eğitim kademesi içinde dört temel hedef bulunmaktadır. Bu dört temel hedef “iyi karakter”, “sosyal refah ve dayanıklılık”, “geleceğe hazırlık” ve “aktif vatandaşlık” olarak sıralanmaktadır. Ahlaki olarak güçlü bir doğru-yanlış algısına, etik ve eleştirel düşünebilme yeteneğine sahip, seçimlerinin ve eylemlerinin sorumluluğunu alabilen bireyler yetiştirmek iyi karakter başlığında; psikolojik dayanıklılığa ve olumlu benlik algısına sahip, anlamlı bir yaşam sürmeyi hedefleyen, takdir ve minnettarlık duygusuna sahip bireyler yetiştirmek sosyal refah ve dayanıklılık başlığında; kariyer ve eğitim hayatını bilinçli bir şekilde yönlendirebilen ve hayat boyu öğrenme becerilerine yönelik eğilimlerini geliştirebilen bireyler yetiştirmek geleceğe hazırlık başlığında ve son olarak ulusuna karşı aidiyet hisseden, Singapur’un geleceğe yönelik hedeflerini etkileyebilecek avantaj ve dezavantajlarının bilincinde olan, ulusu için faydalı eylemlerde bulunma amacı taşıyan, güçlü bir ulusal kimliğe sahip bireyler yetiştirmek aktif vatandaşlık başlığında sunulmuştur (MoE, 2020; MoE, 2021a; MoE, 2021b).

6.7. Türkiye ve Singapur Rehberlik Program Hedeflerinin Karşılaştırılması

Yukarıda sıralanan hedefler incelendiğinde, her iki programın da bireyin gelişimine bütünsel bir bakış açısı ile yaklaştığı görülmektedir. KGRP’de bulunan “başkalarını ve kendini anlama” hedefi ile CCE programında geçen “iyi karakter geliştirme” hedefi arasında ahlaki gelişime yapılan vurgu bağlamında benzerlik mevcuttur. Bununla birlikte her iki programda da aktif vatandaşlık (CCE) ve toplum bilinci (KGRP) çıktıları ile bireyin içinde

bulunduğu topluma fayda sağlaması hedeflenmiştir. KGRP ve CCE programları, odak noktaları yönünden farklılaşmaktadır. KGRP'nin hedefleri bütünsel gelişim, bireysel hedefler ve yaşam becerileri konuları etrafında şekillenirken CCE, daha çok bireyin karakter gelişimi, gelecek planlaması, sosyal dayanıklılığı ve ulusa aidiyet duygusu geliştirmesi gibi konulara odaklanmaktadır. CCE'nin genel çerçevede birey, ulus ve sosyal hayat arasında bir denge kurmayı amaçladığı görölmektedir.

6.8. Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programının “İçerik” Ögesi

Kapsamlı gelişimsel rehberlik programının içerik ögesine ilişkin somut ifadeler kullanabilmek adına Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2021 yılında yayınlanan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde örnek sınıf rehberlik etkinliklerinin incelemesi yapılmıştır. Sınıf rehberlik programı etkinlikleri incelendiğinde içeriklerin genel anlamda sosyal- duygusal ve akademik gelişim alanlarına yönelik kazanımlar çerçevesinde şekillendiğı görölmüştür.

a) Okul Öncesi Kademesi

Okul öncesi kademedede duygu farkındalığı, kurallar, sorumluluklar, farklılıklar, güvenlik, çevre bilinci, meslek tanıtımı, arkadaşlık ve hayal gücü gibi konular şarkılar, danslar, basit halk oyunları, sınıf içi el becerisi faaliyetleri içeren etkinliklerle verilmektedir. (MEB, 2020b; MEB, 2020c, MEB, 2020d).

b) İlkokul Kademesi

İlkokul kademesinde, ulusal günler kapsamında düzenlenen törenler, halk oyunları müzik çalışmaları içeren etkinlikler ile

kültürel faaliyetler yoğunluk göstermektedir. Sosyal sorumluluk ve kişisel gelişim alanında çevre koruma çalışmaları, arkadaşlık ve empati temalı etkinlikler yapılmaktadır. Bu kademede öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun olarak rol yapma, basit problem çözme etkinlikleri ve dramatizasyon yoluyla meslek tanıtımları hedeflenmektedir (MEB, 2020b; MEB, 2020c, MEB, 2020d).

c) Ortaokul Kademesi

Ortaokul rehberlik programı içerikleri; tiyatro, halk oyunları, ulusal gün etkinlikleri, sportif faaliyetler gibi sosyal ve kültürel faaliyetler ile kariyer planlaması ve akademik başarı odaklı etkinlikler üzerinde yoğunlaşmaktadır (MEB, 2020b; MEB, 2020c, MEB, 2020d).

d) Ortaöğretim Kademesi

Ortaöğretim düzeyinde, rehberlik program içerikleri üniversiteye hazırlık, kariyer planlaması ve geleceğe yönelik stratejik kararlar alabilme konulu etkinliklerden oluşmaktadır (MEB, 2020b; MEB, 2020c, MEB, 2020d).

Kapsamlı gelişimsel rehberlik programının, yukarıda verilen açıklamalar doğrultusunda kademeler arasında her yaş grubunun gelişim ihtiyaçlarına uygun etkinlikler ile şekillendirilmiş bir içerik yapısına sahip olduğu ifade edilebilmektedir. Programda etkinlikler genel bir çerçevede bütünlük ve devamlılık sağlamaktadır. Programın yapısal bütünlüğü öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini, akademik başarılarını ve kariyer farkındalıklarını aşamalı olarak desteklemektedir. (MEB, 2020b; MEB, 2020c, MEB, 2020d).

6.9. Singapur Rehberlik Programı ve “İçerik” Ögesi

Singapur Eğitim Bakanlığı’nın 2020 ve 2021 yıllarında yayınladığı program metinleri incelendiğinde ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite öncesi kademelerinde program içeriklerinin “Kimlik- İlişkiler ve Seçimler” konuları çevresinde şekillendiği görülmektedir. Program kapsamında öne çıkan etkinlikler Ulusal Anma Günleri, Kohort Kampları, Eğitim ve Kariyer Deneyimleri, Values in Action (Değerlerin Hayata Geçirilmesi- VIA), Öğrenci Liderlik Gelişimi Etkinlikleri (SLD) ve Müfredat Dışı Etkinlikler (CCA) olarak sıralanmaktadır.

a) Ulusal Anma Günleri: Ulusal anma günleri (Singapur Topyekûn Savunma Günü, Uluslararası Dostluk Günü, Irksal Uyum Günü, Ulusal Gün) öğrencilerin ulusal bilinç geliştirmelerini ve Singapur’un sahip olduğu sosyal-kültürel çeşitliliği anlayarak takdir etmelerini hedefleyen etkinlikleri içermektedir. Bu etkinlikler yoluyla öğrenciler, toplumsal uyum becerilerini içselleştirme, farklı etnik gruplarla empati kurma ve çok kültürlü bir toplumun değerlerini anlama fırsatı bulmaktadır. Ulusal anma etkinlikleri her üç kademede de uygulanmaktadır (MoE, 2020; MoE, 2021a; MoE, 2021b).

b) Kohort Kampları: Kohort Kampları, öğrencilere doğal ya da kentsel ortamları güvenli ve sorumlu şekilde keşfetmelerini sağlayan gezi etkinleridir. Kamp deneyimleri öğrencilere aktif öğrenme yaşantıları sunmakta, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin yalnızca sınıf sınırları içinde kalmadan dış dünyaya uygulanabilir hale gelmesini sağlamaktadır. Her üç kademede de uygulanmakta olan bu etkinlikler diğer kademelerden farklı olarak üniversite öncesi kademesinde sanal ya da bireysel kohort kampları şeklinde de

uygulama imkanına sahiptir (MoE, 2020; MoE, 2021a; MoE, 2021b).

c) Eğitim ve Kariyer Deneyimleri: Eğitim ve kariyer deneyimleri, öğrencilerin bir sonraki eğitim kademesi ve kariyer seçenekleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayan etkinliklerdir. Bu etkinlikler her üç eğitim kademesinde de uygulanmakla birlikte üniversite öncesi kademedede özellikle önem kazanmaktadır (MoE, 2022a).

d) SLD (Öğrenci Liderlik Gelişimi) Etkinlikleri: SLD etkinlikleri sınıf komiteleri, okul projeleri gibi programlarla okul tarafından düzenlenen, öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirmeyi ve ekip çalışmasına yatkınlığını artırmayı amaçlayan etkinliklerdir. Bu etkinlikler her üç kademedede de uygulanmaktadır (MoE, 2020; MoE, 2021a; MoE, 2021b).

e) Values in Action (Değerlerin Hayata Geçirilmesi- VIA): VIA, öğrenci inisiyatifli projelerden oluşan etkinliklerdir. Bu etkinliklerle öğrencilerin yürüttükleri projeler yoluyla değerleri içselleştirmesi ve aynı zamanda yönetim ve karar verme becerileri kazanması amaçlanmaktadır (MoE, 2020; MoE, 2021a; MoE, 2021b).

f) CCA (Müfredat Dışı Etkinlikler): CCA, başka bir deyişle müfredat dışı etkinlikler, kulüpler-topluluklar, fiziksel sporlar ve görsel sahne sanatlarından oluşmaktadır. Bu etkinlikler ilköğretim ve üniversite öncesi kademelerde tavsiye edilmekte, ortaokul kademesinde ise zorunlu tutulmaktadır (MoE, 2022b).

Singapur rehberlik programının içerikleri incelendiğinde; “Character and Citizenship Education” programının öğrencilere

aktif öğrenme yaşantıları aracılığıyla ulusal bilinç, değerler eğitimi, liderlik becerileri ve toplumsal katkı gibi alanlarda gelişim fırsatları sunan, bireysel kimlik gelişimi ve toplumsal sorumluluk bilinci kazandırmayı amaçlayan bir programdır. Bu bağlamda CCE programı, toplumsal katkıyı bireysel gelişim ile bütünleştiren tutarlı bir model sunmaktadır.

6.10. Singapur CCE Programı ve Türkiye Rehberlik Programı (KPDR)'nın İçerik Karşılaştırması

Her iki programa ait içeriklerin farklı yönleriyle karşılaştırılması Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: CCE ve KGRP Programlarının İçerik Karşılaştırması

Singapur Eğitim Sistemi	Türkiye Eğitim Sistemi
Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerinden oluşur.	4+4+4 modeliyle okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademeleri içerir.
6 yıllık ilkokul eğitimi zorunludur.	12 yıl eğitim zorunludur.
PSLE (Primary School Leaving Examination): Ortaokula geçiş amacıyla yapılmaktadır.	LGS (Liselere Geçiş Sistemi): Ortaöğretime geçiş için yapılmaktadır.
Eğitimin amacı küresel rekabet gücünü artırmak, yenilikçilik, liderlik ve sosyal uyum geliştirmektir.	Eğitim yoluyla milli ve manevi değerlere bağlı bireyler yetiştirmek, toplumsal bütünlük ve ekonomik kalkınmayı desteklemek amaçlanmaktadır.

Tablo 2’de sunulan bilgiler ışığında Türk Rehberlik Programı’nın sosyal-duygusal gelişim, çevre bilinci ve akademik destek gibi konularda öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler yoluyla temelde bireysel gelişime katkı sağlamayı amaçladığı görülmektedir. Singapur Rehberlik Programı CCE’de de bireysel gelişime yönelik etkinlikler mevcuttur, fakat bireylerin toplumla bütünleşmiş bir kimlik oluşturmalarını hedefleyen ulusal anma günleri, değerler eğitimi ve liderlik gelişimi konulu etkinliklerin merkeze alındığı görülmektedir. Her iki programın içeriğinde de öğrencilerin doğrudan öğrenme süreçlerine katıldığı aktif öğrenme yaşantıları sunmayı hedefleyen etkinlikler (tiyatro, sportif faaliyetler, halk oyunları gibi) mevcuttur (Mentiş Taş, 2006). Ancak Singapur Rehberlik Programı’nda bulunan Value in Action ve Kohort Kampları gibi projelerin uygulama şekilleri de dikkate alındığında öğrenme süreçlerinde öğrencilerin daha aktif bir rol oynadığını söylemek mümkün olmaktadır.

6.11. Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı’nda Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2018 yılında yayınladığı Rehberlik Hizmetleri Program Hazırlama Kitapçığında KGRP’nin öğrenme-öğretme süreçlerinin eğitsel rehberlik, sınıf rehberlik programı, ziyaret ve gezi uygulamaları, bilgi verme çalışmaları ve psiko-eğitsel gruplar yoluyla gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Aşağıda sunulan uygulamalar, gelişimsel rehberlik anlayışı ile gelişim dönemine göre düzenlenmekte, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik geliştirilmektedir (Gysbers & Henderson, 2001 akt. Kiye, 2024).

a) Eğitsel Rehberlik

Lunenberg'e (2010) göre eğitsel rehberlik, öğrencinin yeterliliklerinin farkına vararak onları etkin bir şekilde kullanma yoluyla akademik başarısını artırma yönünde yapılan destek ve uygulamaları kapsamaktadır (akt. Ağır, 2017).

b) Sınıf Rehberlik Programı

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin içinde ayrılmaz bir öge olarak grlen sınıf rehberliği uygulamaları, okul öncesi dönemden lise son sınıfa dek öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleme, sosyal-duygusal ve mesleki açılardan gelişimsel yeterlilikler kazandırma amacı taşıyan rehberlik uygulamalarıdır (Külahoğlu, 2024).

c) Ziyaret ve Gezi Uygulamaları

Krepel ve Durall'a (1981) göre ziyaret ve gezi uygulamaları, okul dışı etkinlikler yoluyla bireylere öğrenme süreçlerinde aktif rol oynama fırsatı sağlayan, öğrencilerin deneyimlerini ve fikirlerini ilişkilendirmelerini kolaylaştıran uygulamalardır (akt. Kızıлтаř & Sak, 2016).

d) Bilgi Verme Hizmetleri

Bilgi verme hizmeti; öğrenciler, öğretmenler ve velilerin gereksinim duydukları eğitsel, kişisel ve mesleki alanlarda fikir sahibi olmaları ve ayrıntıları görebilmeleri amacıyla bilgi aktarma uygulamasıdır (Eroğlu, 2019). Bilgi verme çalışmaları seminer, grup çalışmaları ve psiko-eğitsel programlar aracılığıyla sunulmaktadır (MEB, 2018).

e) Psiko-Eğitsel Gruplar

Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin katılımını artırarak daha aktif bir öğrenme sağlayan psiko-eğitsel gruplar belli bir beceriyi kazandırmak için yapılandırılmış grup çalışmalarıdır (MEB, 2018).

6.12. CCE (Singapur) Rehberlik Programı'nda Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Singapur Eğitim Bakanlığı'nın 2020 ve 2021 yıllarında her üç eğitim kademesi için de yayınladığı programda, öğrenme öğretme süreçlerinin temel ilkeleri, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite öncesi kademelerine göre farklılık göstermemektedir. İlköğretim kademesinde hikâye anlatımı, rol yapma, oyun temelli öğrenme gibi yöntemlerle değerlerin ve sosyal-duygusal becerilerin aktarıldığı görülmektedir. Ortaöğretim kademesinde ise, değerlerin içselleştirilmesi ve eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması amaçlı senaryo tabanlı ve tartışma temelli öğrenme uygulamalarına ağırlık verildiği görülmektedir. Üniversite öncesi kademesine gelindiğinde de proje tabanlı öğrenme, problem tabanlı öğrenme ve tartışma odaklı pedagojik yaklaşımlar yoluyla değerler eğitiminin bireysel ve toplumsal bağlamda içselleştirilmesi hedeflenmektedir.

6.13. Türkiye (KGRP) ve Singapur (CCE) Programları ve Öğrenme Öğretme Süreçlerinin Karşılaştırılması

KGRP'de öğrenme öğretme süreçleri incelendiğinde KGRP'de bilgi aktarımı, sınıf etkinlikleri, grup çalışmaları gibi bilgi verme ve bireysel görüşme gibi süreçlerle yürütüldüğü görülmektedir. Buna karşın CCE programında öğrenme öğretme süreçleri yoğunluklu olarak uygulama ve etkileşim odaklı bir yaklaşımla yürütülmektedir. Şekil 1'de iki ülkenin programlarının

öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin karşılaştırmalar venn şemasında sunulmuştur.



Şekil 1: KGRP ve CCE'nin öğrenme-öğretme süreçlerinin karşılaştırması

6.14.Türkiye KGRP Programında Değerlendirme Süreçleri

Uygulanmakta olan KGRP' den istenilen sonucun alınabilmesi için programın tüm öğrencilerin ihtiyacına yönelik olması önem arz etmektedir. Değerlendirme sürecinin etkili olması için öncelikle program amaçlarının net bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir (Kaya & Çivitçi, 2024). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2020 yılında yayınladığı KGRP modelini konu olan kitapçıkta, rehberlik programının değerlendirilmesine ilişkin üç adımdan bahsedilmektedir. Bu adımlar aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır;

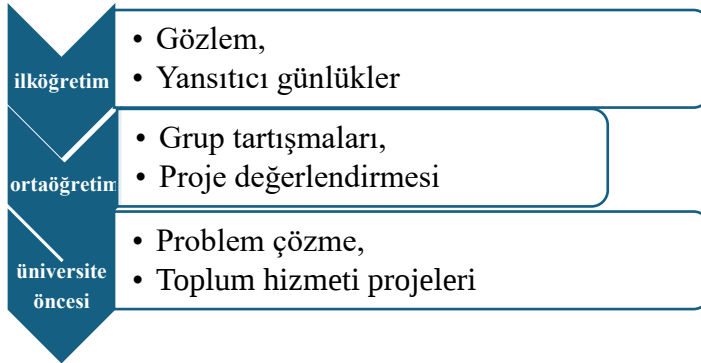
- Veri toplama araçlarının ve tekniklerinin belirlenmesi,

- Değerlendirme planının oluşturulması,
- Veri toplama ve analiz.

Nazlı'ya (2023) göre veri toplama ve analiz basamağında sonuçların değerlendirilmesi aşamasında inceleme, anket, görüşme, gözlem vb. gibi veri toplama teknikleri ve anketler ve ölçekler gibi veri toplama araçları kullanılmaktadır.

6.15. Singapur CCE Programı ve Değerlendirme Süreçleri

CCE Programı'na ilişkin yayınlanan belgelerde (MoE, 2020; MoE, 2021a; MoE, 2021b) program değerlendirme sürecinin öğretim kademelerine göre farklılaştığı görülmektedir. Aşağıda sunulan Şekil 2'de, CCE'nin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler sıralanmıştır.



Şekil 2: CCE Programı'nda öğretim kademelerine göre değerlendirme yöntemleri

6.16. KGRP(Türkiye) ve CCE(Singapur) Programlarında Değerlendirme Süreçlerinin Karşılaştırılması

Türkiye (KGRP)'de genel anlamda esnek bir yapıdan söz etmek mümkündür. Bu sebeple her okul kendine uygun

değerlendirme yöntemleri geliştirebilmektedir. Singapur (CCE) Programı'nda ise, KGRP'ye göre daha standart bir yapı mevcut olduğundan bu durum programın standart yapısını oluşturan ortak hedeflerin değerlendirme sürecindeki tutarlılığını ve standardizasyonunu sağlamaktadır. Her iki programda da bütüncül değerlendirme yaklaşımı ve çoklu veri kaynaklarına yönelik bir gereksinim bulunmaktadır. Bütüncül değerlendirme, öğrencilerin sosyal-duygusal ve kişisel gelişimleri ile akademik başarılarını değerlendirme amacını taşımasını ifade ederken, çoklu veri kaynakları gereksinimi performans değerlendirmeleri, anketler ve gözlemler gibi birden fazla araç kullanımını gerektirdiğini ifade etmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada, çeşitli yönleriyle Türkiye Rehberlik Programı (KGRP) ve Singapur Rehberlik Programı'nın temel özelliklerini, öğrenme-öğretme süreçlerini ve değerlendirme yapılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde veri toplama yöntemi olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu sebeple çalışmanın nitel araştırma özelliği taşıdığı söylenebilmektedir (Büyüköztürk & vd., 2013 akt. Kalaycı & Yıldırım, 2020). KGRP'nın esnek yapısı ile yerel ve özel ihtiyaçlara yönelik çalışmalar sunarken, bireyin duygusal, sosyal ve akademik gelişimini destekleyerek bütüncül bir rehberlik yaklaşımı sunduğu görülmektedir. Programın bölge ve okul bazında özelleştirilebilir olması değişen ihtiyaçlara hızla uyum sağlayabilme avantajı sağlamaktadır. Fakat, programın bu esnekliği, uygulamada çeşitliliği artırmaya ve standartlaştırılmış değerlendirme yapısını sınırlamaya sebep olmaktadır. Öte yandan CCE programı, ulusal düzeyde

standartlaştırılmış bir yapı ile sosyal dayanıklılığın geliştirilmesi ve değerlerin içselleştirilmesini hedefleyen sistematik bir model yapısına sahiptir. Özellikle vatandaşlık bilinci ve ulusal kimlik gibi konulara odaklanması Singapur'un eğitim önceliklerini yansıtan bir husus olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte her üç eğitim kademesi için de programın belirgin bir yapıda tutarlılık sağlaması bireysel ihtiyaçlara karşılık verme noktasında sınırlı kalabileceğini göstermektedir. KGRP'nın felsefesi bireyin sosyal-duygusal, akademik ve kariyer gelişimini destekleyen bireye odaklanan bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu felsefe varoluşçu ve hümanist temellere dayanarak öğrencilerin potansiyellerini ve bireysel farklılıklarını merkeze almaktadır. KGRP'de program esnek bir yapıya sahiptir bu sebeple her okulun ve her bölgenin ihtiyaçlarına cevap verebilir bir nitelik taşımaktadır. Bu yönüyle de KGRP'nın pragmatist bir yapıya sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. Psiko-eğitsel gruplar, eğitsel rehberlik ve yapılandırılmış rehberlik etkinlikleri gibi uygulamalarla bireyin gelişimini holistik bir bakış açısıyla ele alan KGRP, bireylerin kendi hedeflerini belirlemesinde ve bu hedeflere ulaşması için gerekli adımları atmasında ihtiyaç duyduğu desteği sağlamayı amaçlamaktadır. CCE'nin felsefesi ise sosyal yeniden yapılandırmacı ve ilerlemeci bir yaklaşıma dayanmaktadır, bu felsefe bireyin toplumun sürdürülebilirliği için aktif bir rol oynamasına ve toplumsal bir varlık olarak rolünü anlamasına odaklanmaktadır. Singapur eğitim sisteminde sosyal dayanıklılık, toplumsal sorumluluk, ulusal kimlik gibi değerler önem taşımaktadır. Program standartlaştırılmış ve ulusal düzeyde yapılandırılmış bir modelle uygulanmaktadır. Böylece vatandaşlık bilinci, karakter gelişimi ve bireyin toplumsal sorumluluklarını benimsemesini sağlayacak şekilde desteklenmektedir. Problem

özme, hikâye anlatımı, proje tabanlı öğrenme gibi pedagojik yöntemlerle programın içerdğı değerlerin içselleştirilmesi teşvik edilmektedir. Her iki programın da güçlü yönleri ele alındığında KGRP'nın esnekliğı odağı alan yaklaşımı ile CCE'nin yapılandırılmış yapısının harmanlanması ile her iki ülke için de daha etkili rehberlik ve eğitim modellerinin oluşturulması mümkün görölmektedir. Ayrıca hem KGRP' de hem de CCE'de çoklu değerlendirme araçlarının kullanımı ve öğrenci merkezli yaklaşımların varlığı çağdaş eğitim anlayışına uygun şekilde bireylerin çok boyutlu gelişimlerine katkı sunmaktadır.

KAYNAKLAR

Ağır, M. S. (2017). Eğitsel rehberlik çalışmalarının önemi. *HAYEF Journal of Education*, 14(2), 183-202.

Alkayış, A. (2020). Felsefi akımlar üzerine bazı değerlendirmeler (20. Yüzyıl örneği). *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 53-71.

Altıntaş, E. (2024). Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri. Can, G. (Ed.), *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik içinde* (ss. 113-135). Pegem Akademi Yayıncılık.

Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 75-87.

Aydoğdu, A. (2020). Felsefe ve eğitim. https://www.academia.edu/43215736/FELSEFE_ve_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M

Bakır, K. (2021). *Eğitim felsefesi* (ss. 9–29). Pegem Akademi Yayıncılık.

Bal Bardakçı, A. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların kapsamlı gelişimsel rehberlik programına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Compulsory Education Act 2000. (2021). Singapore Statutes Online.

<https://sso.agc.gov.sg/Act/CEA2000> (Erişim Tarihi:8 Aralık 2024).

Çankırı Şehit Yusuf Çelik Rehberlik ve Araştırma Merkezi. (2024, 24 Eylül). 2024-2025 eğitim-öğretim yılı Çankırı ili yerel hedef etkinlikleri. *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı*. https://cankiriram.meb.k12.tr/icerikler/2024-2025-egitim-ogretim-yili-cankiri-ili-yerel-hedef-etkinlikleri_15422393.html

Çobanoğlu, R., & Kasapoğlu, K. (2010). PISA'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 121-131.

Resmî Gazete. (2012, Mart 30). *İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun*. Resmî Gazete (Sayı: 28261). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/03/20120330-1.htm> (Erişim Tarihi: 9 Aralık 2024).

Eroğlu, Y. (2019). Psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarında etik ilkeler. C. Şahin (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik*. içinde (ss. 91-112). Pegem Akademi Yayıncılık.

Eş, H., & Sarıkaya, M. (2010). Türkiye ve İrlanda fen öğretimi programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(3), 1092-1105.

Kaya, A., & Çivitci, A. (2024). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi. Can, G. (Ed.), *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik*. içinde (ss. 244-272). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.

Kiye, S. (2024). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri: Tarihi gelişimi, modelleri ve programı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 601-629.

Kızıltaş, E., & Sak, R. (2016). Okul öncesi eğitimde alan gezisi etkinlikleri. *Eğitimde Alan Gezileri Projesi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi.

Külahoğlu, Ş. (2024). Sınıf rehberliği programına dayalı kapsamlı gelişimsel PDR hizmetleri yıllık planlaması için bir yöntem önerisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 1130-1164.

Levent, F., & Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 121-143.

Mentiş Taş, A. (2006). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 177-184.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020a). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmî Gazete.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020b). *İlkokul sınıf rehberlik etkinlikleri*. Ankara: MEB Yayınları

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020c). *Okul öncesi sınıf rehberlik etkinlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020d). *Ortaokul sınıf rehberlik etkinlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Türk millî eğitim sistemi. Millî Eğitim Bakanlığı.

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_02/01170546_turk_milli_egitim_sistemi_190124.pdf

Ministry of Education, Singapore. (n.d.). Overview of education and career guidance. Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-programmes/education-and-career-guidance/overview>

Ministry of Education, Singapore. (2021a). *Character and Citizenship Education (CCE) Syllabus- Pre-University*. Student Development Curriculum Division.

Ministry of Education, Singapore. (2021b). *Character and Citizenship Education (CCE) Syllabus- Primary*. Student Development Curriculum Division.

Ministry of Education, Singapore. (2020). *Character and Citizenship Education (CCE) Syllabus- Secondary*. Student Development Curriculum Division.

Ministry of Education, Singapore. (2022a). *Education and Career Guidance*. Singapore Government. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-programmes/education-and-career-guidance> (Erişim Tarihi: 03 Aralık 2024)

Ministry of Education, Singapore. (2022b). *Overview of Co-Curricular Activities (CCA)*. Singapore Government. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-programmes/cca/overview> (Erişim Tarihi: 04 Aralık 2024).

Ministry of Education, Singapore. (2022c) Character and citizenship education curriculum.<https://www.moe.gov.sg/news/parliamentary-replies/20230306-character-and-citizenship-education-curriculum> (Erişim Tarihi : 6 Aralık 2024)

Ministry of Education, Singapore. (n.d.). Overview of Singapore's education system. Ministry of Education, Singapore.
https://www.moe.gov.sg/-/media/files/about-us/overview_of_singapore_education_system.pdf

Nazlı, S. (2023). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. Anı Yayıncılık.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2022). 2022 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) kılavuzu. Ankara: ÖSYM.
<https://www.osym.gov.tr>

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2023). 2023 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) kılavuzu. Ankara: ÖSYM.
<https://www.osym.gov.tr>

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2024). 2024 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) kılavuzu. Ankara: ÖSYM.
<https://www.osym.gov.tr>

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2018). *Rehberlik hizmetleri program hazırlama kitapçığı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Sarıboğa Alagöz, N. (2006). Hollanda ve Türkiye'deki İngilizce öğretmenliği programlarının karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir.

Taşkın, A. M., & Bozkurt, F. (2024). Singapur ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 177-199.

[https://doi.org/ 10.51460/baebd.1384153](https://doi.org/10.51460/baebd.1384153)

Tatlıoğlu, K., & Uysal, M. M. (2013). Okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin kapsamlı gelişimsel rehberlik anlayışı doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Trendler Sempozyumu*, 22-24 Kasım 2013, Konya.

Yaraş, Z., & Ozan, M. B. (2024). Türk eğitim sisteminin değerlendirilmesi: Güney Kore, Çin Halk Cumhuriyeti ve Singapur bağlamında bir karşılaştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(57), 263-280.

BÖLÜM VII

Coğrafya Eğitiminde Öğretim Yöntemleri: Öğretmen Tercihlerinin Analizi

Ramazan ÇİMEN¹

1. Giriş

Bilindiği üzere coğrafya günümüzde önemi giderek artan bilimler arasındadır. Doğal afetlerdeki artışlar, denizlerdeki kirlenmeler, toprakların erozyon ile giderek yok olması, çevre sorunlarının artış göstermesi, hava kirliliğinin artması gibi durumlar coğrafya biliminin ve coğrafya eğitiminin ciddi manada önem arz ettiğini göstermektedir. Belirtilen coğrafi olayların incelenmesi, araştırılması, gerekli önlemlerin alınması, çözüm önerilerinin oluşturulması gibi çalışmalar coğrafya biliminin önderliğinde yapılacaktır. Bu özelliği ile coğrafya “sınavlara ve sınıflara sığdırılmış bir bilim” olmaktan çıkmıştır. Bu çalışma; insan yaşamı ve faaliyetleri ile iç içe olan coğrafya biliminin öğrencilere ve

¹ Konya, Meram, Konya Meram Fen Lisesi

bireylere daha etkili ve kalıcı biçimde aktarılması, ideal bir coğrafya eğitiminin nasıl olması gerektiğinin ortaya konulması gibi hususlarının irdelenmesi bakımından önem arz etmektedir.

Etkili bir coğrafya eğitimi, kullanılan öğretim yöntemlerinin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmen merkezli yöntemler hâlâ yaygın olmakla birlikte, teknoloji destekli yöntemlerin ve aktif öğrenme stratejilerinin giderek daha fazla tercih edildiği bilinmektedir (Erdoğan, 2018). Örneğin, problem tabanlı öğrenme ve saha çalışmaları, öğrencilerin coğrafi becerilerini ve analitik düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Lemke, 2004). Artvinli (2010a), coğrafya öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını analiz ederek, öğretmen eğitiminin coğrafya eğitiminin kalitesindeki kritik rolüne vurgu yapmaktadır. Bu analiz, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin, öğretim yöntemlerinin etkin kullanımının öğrencilerin coğrafi bilgi ve becerilerinin artırılmasında ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

1.1.Öğretim Yöntemlerinin Coğrafya Eğitimindeki Rolü

Coğrafya eğitiminin etkinliği, yalnızca ders içeriklerinin niteliği ile değil, aynı zamanda bu içeriklerin öğrencilere nasıl sunulduğu ile de doğrudan ilişkilidir. Öğretim yöntemleri, öğrencilerin coğrafya derslerinde aktif bir şekilde öğrenmeye katılımını sağlayan temel unsurlardır (Erdoğan, 2018). Bu yöntemler, öğrencilerin çevresel farkındalığını artırırken, kritik düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesine olanak tanır (Artvinli, 2021).

Geleneksel öğretim yöntemleri hâlâ yaygın olarak kullanılsa da, modern eğitim yaklaşımları, özellikle dijital teknolojilerin entegrasyonu ile birlikte çeşitlenmektedir. Örneğin, coğrafi bilgi sistemleri (CBS) uygulamaları, öğrencilere mekânsal analiz yapma becerisi kazandırırken, aynı zamanda bilgiye dayalı karar verme süreçlerini destekler (Goodchild & Janelle, 2010).

Öğrenci merkezli yöntemler, coğrafya eğitiminde giderek daha fazla ön plana çıkmaktadır. Problem tabanlı öğrenme,

öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri sorunları çözmek için iş birliği içinde çalışmasını teşvik eder. Bu yöntem, yalnızca teorik bilgiyi değil, aynı zamanda pratik becerileri de geliştirmeyi hedefler (Lemke, 2004). Örneğin, "iklim değişikliği ile mücadele stratejileri" konulu bir problem tabanlı öğrenme etkinliği, öğrencilerin hem çevresel farkındalıklarını hem de eleştirel düşünme becerilerini güçlendirebilir (Artvinli, 2021).

Benzer şekilde, saha çalışmaları, öğrencilerin doğrudan gözlem ve deneyim yoluyla öğrenmelerini sağlar. Artvinli (2010a), coğrafya öğretiminde saha çalışmalarının öğrencilerin derslere olan ilgisini artırdığını ve mekânsal algılarını geliştirdiğini belirtmektedir. Örneğin, bir nehir ekosisteminin incelenmesi sırasında yapılan bir saha çalışması, öğrencilere coğrafi süreçlerin nasıl işlediğini anlamaları için eşsiz bir fırsat sunar.

Teknoloji, coğrafya eğitiminde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesini kolaylaştırmıştır. Artvinli (2019), coğrafya eğitiminde dijital araçların kullanımının, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Özellikle sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) uygulamaları, öğrencilerin karmaşık coğrafi süreçleri daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Örneğin, bir deprem simülasyonu, öğrencilerin yer kabuğu hareketlerini daha somut bir şekilde kavramalarını sağlar.

Artvinli ve Değirmenci (2021), teknolojinin yalnızca öğrenci başarısını artırmakla kalmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini de güçlendirdiğini ifade etmektedir. Teknoloji destekli coğrafya eğitimi, öğretmenlerin ders içeriklerini daha ilgi çekici ve etkileşimli bir şekilde sunmasına olanak tanır.

Öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap etme açısından önemlidir. Görsel öğrenme materyalleri, özellikle harita okuma ve mekânsal analiz konularında etkili olabilirken, işitsel materyaller ise çevresel sorunlarla ilgili tartışmalarda öğrencilerin duyarlılığını artırabilir (Ünlü & Dönmez, 2019).

Coğrafya eğitimi, öğrencilerin yerel ve küresel düzeyde düşünmelerine olanak tanır. Artvinli (2021), coğrafya derslerinde yerel sorunların ele alınmasının, öğrencilerin yaşadıkları çevreye dair farkındalık kazanmalarını sağladığını belirtmektedir. Örneğin, yerel bir hava kirliliği sorununu inceleyen bir etkinlik, öğrencilere hem çevresel analiz becerileri kazandırır hem de yaşadıkları topluma katkıda bulunma bilinci aşılar.

Bu bağlamda, küresel sorunların yerel bağlamda ele alınması, öğrencilerin coğrafi olayları bütüncül bir perspektiften değerlendirmelerine olanak tanır. Örneğin, küresel ısınma ve iklim değişikliği konuları, hem yerel hem de küresel ölçeklerde tartışılarak öğrencilerin bu süreçleri daha iyi anlamaları sağlanabilir (Artvinli, 2021).

1.2.Öğretmen Tercihlerinin Eğitim Sürecine Etkisi

Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemleri, öğrencilerin öğrenme sürecini ve derslere olan ilgisini büyük ölçüde etkiler. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları da yöntem tercihlerini etkileyen önemli bir faktördür (Gökçe & Gündoğan, 2021).

Artvinli (2019), tarih ve coğrafya disiplinlerinin birlikte düşünülmesinin, öğretmenlerin disiplinler arası bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağladığını ve bu sayede daha zengin öğretim yöntemleri kullanabildiklerini ifade etmektedir. Ayrıca, coğrafya eğitiminde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde çeşitliliği artırdığı ve öğrencilerin motivasyonunu yükselttiği vurgulanmaktadır (Artvinli, 2021).

Öğretmenlerin eğitim sürecinde benimsediği yöntemler ve uygulamalar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini derinden şekillendirir. Bu tercihler, öğrencilerin yalnızca bilgi edinme süreçlerini değil, aynı zamanda onların düşünme becerilerini, motivasyonlarını ve çevresel farkındalıklarını da etkiler (Artvinli, 2010a). Coğrafya öğretmenlerinin tercihlerinin arkasında bireysel pedagojik yaklaşımlar, müfredat hedefleri, teknolojik imkanlar ve sınıfın genel dinamikleri yer almaktadır.

Öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki tercihlerinin merkezinde, pedagojik inançları ve geçmiş deneyimleri yer alır. Artvinli (2010b), coğrafya öğretmenlerinin öğretim stillerini inceleyen çalışmasında, öğretmenlerin bireysel tercihlerini belirleyen temel unsurlardan birinin pedagojik yaklaşımları olduğunu vurgulamaktadır. Geleneksel anlatım yöntemlerini tercih eden öğretmenlerin, genellikle bilgi aktarımını merkeze aldığı, buna karşın öğrenci merkezli yaklaşımları benimseyenlerin ise öğrencilerin aktif katılımını hedeflediği görülmektedir. Müfredatın belirlediği hedefler ve sınıf ortamının dinamikleri, öğretmenlerin yöntem seçimlerini önemli ölçüde etkiler. Teknolojik araçların erişilebilirliği de öğretmen tercihlerinde belirleyici bir etkidir. Artvinli (2019), teknolojinin coğrafya öğretiminde yenilikçi yaklaşımları desteklediğini ve öğretmenlerin CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri), dijital haritalar ve uzaktan algılama gibi araçları derslerde etkin bir şekilde kullanmalarını teşvik ettiğini belirtmektedir. Bu araçların kullanımı, özellikle mekânsal düşünme ve analiz becerilerinin geliştirilmesinde büyük katkı sağlar.

Artvinli (2010a), öğretmenlerin aktif öğrenme yöntemlerini kullanmasının, öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Örneğin, bir öğretmen, doğal afetlerin nedenleri ve sonuçlarını inceleyen bir etkinlik düzenlediğinde, öğrenciler hem teorik bilgiyi uygulama fırsatı bulur hem de çevresel sorunları daha iyi anlar.

Artvinli'nin (2010b) "Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri" başlıklı çalışması, öğretmenlerin öğretim süreçlerini şekillendiren tercihlerini detaylı bir şekilde incelemektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine hitap eden yöntemler geliştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Örneğin, bazı öğretmenler soyut kavramları somutlaştırmak için görsel materyaller kullanırken, diğerleri öğrencilerin doğrudan gözlem yapmalarını sağlamak amacıyla saha çalışmaları düzenlemektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı; lise coğrafya öğretmenlerinin coğrafya eğitiminde en sık kullandıkları öğretim yöntemini tespit etmek ve bu yöntemin coğrafya eğitimindeki rolünü değerlendirmektir.

Bu çalışma; günümüz coğrafya eğitiminde öğretmenlerin en sık kullandığı öğretim yöntemine yönelik değerlendirme yaparak her geçen gün daha da önemli hale gelen coğrafya eğitiminin öğrencilere ve bireylere daha etkili ve kalıcı biçimde aktarılması, ideal bir coğrafya eğitiminin nasıl olması gerektiğinin ortaya konulması gibi hususlarının irdelenmesi bakımından önem arz etmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma coğrafya eğitiminin problemlerini tespit ederek, öğretmenlerin günümüz coğrafya eğitiminde en çok kullandıkları öğretim metoduna yönelik olumlu ve olumsuz yönleri ortaya çıkarmak amacıyla;

1. İzmir, İstanbul, Antalya, Konya, Gaziantep illeri ile,
2. İzmir, İstanbul, Antalya, Konya, Gaziantep illerinde resmi ve özel liselerde görev yapan coğrafya öğretmenleri ile,
3. Veri toplamak amacıyla oluşturulan ankette; gruplandırılmış anket soruları ve açık uçlu sorularla sınırlıdır.

2. Yöntem

Bu araştırma, coğrafya öğretmenlerinin tercih ettiği öğretim yöntemlerini ve bu tercihlerinin eğitim sürecine etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılarak daha derinlemesine ve bütüncül bir anlayış geliştirilmesine olanak tanır (Creswell & Plano Clark, 2017).

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel verilerin toplanması ve yorumlanmasının ardından nitel verilerin toplanması ve analizine dayanan, genellikle

önceliğin nicel verilere verildiği ve nitel verilerle çalışmanın bütünleştirildiği “açıklayıcı desen” kullanılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel’e (2008) göre “açıklayıcı desen” (Explanatory design) araştırmada önceliğin nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesine, daha sonra ise nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile sonlandırılmasına dayanan araştırma desendir.

Robson’a (2015) göre de “açıklayıcı desen” öncelikle nicel veriler ile ortaya konulan bulguların, nitel verilerle açıklanması ve yorumlanmasına dayanan araştırma modelidir. Nicel veriler, öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemleri daha geniş bir bağlamda belirlemek için; nitel veriler ise bu tercihlerinin arkasındaki nedenleri daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için kullanılmıştır.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren ve İstanbul, İzmir, Konya, Antalya, Gaziantep illerinde yer alan resmi ve özel liselerde 2017-2018 eğitim öğretim yılında çalışan 3350 coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise yine aynı illerde görev yapan toplam 508 coğrafya öğretmenidir.

Tablo 2.2.1 Anket uygulanan illerdeki Coğrafya Öğretmenlerinin Dağılımı

Anket Uygulanan İller	Öğretmen sayısı	Kadın		Erkek		Toplam	
	<i>f</i>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Antalya	361	35	36,08	62	63,92	97	100
Gaziantep	362	23	32,86	47	67,14	70	100
İstanbul	1656	62	50,00	62	50,00	124	100
İzmir	607	61	57,55	45	42,45	106	100
Konya	364	43	36,94	68	63,06	111	100
Genel Toplam	3350	224	43,70	284	56,30	508	100

Anket çalışması; her türdeki liselerde görev yapan 224 kadın, 284 erkek olmak üzere toplamda 508 coğrafya öğretmenine bizzat görev yaptığı okulda uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Anket uygulanan iller ve cinsiyete göre dağılımı dikkate alındığında 222 kadın, 286 erkek öğretmenin sayıca hemen hemen dengeli bir şekilde dağılım gösterdiği görülmektedir (Tablo 2.2.1).

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin toplanması

Günümüz coğrafya eğitiminde öğretmenlerin en sık kullandığı öğretim yöntemine yönelik değerlendirme yapmak amacıyla; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 5 ildeki (Konya, İstanbul, İzmir, Antalya, Gaziantep) orta öğretim kurumlarında görev yapan 508 öğretmene coğrafya eğitiminde en çok kullanılan öğretim yöntemleri nelerdir? Coğrafya derslerinin daha verimli yapılabilmesi için en etkili öğretim yöntemleri nelerdir? Sorularıyla ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla, anket ise öğretmenlere bizzat elden verilmiş ve iki hafta sonra tekrar elden teslim alınmıştır. Yüz yüze de görüşmeler de yapılmıştır. Anketler ve görüşme sorularının kapsam geçerliliği iki uzman araştırmacının görüşleri alınarak sağlanmıştır.

2.3. Verilerin analizi

Coğrafya öğretmenlerine uygulanan anketlerden elde edilen veriler excel ortamında işlenerek grafiklendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin günümüz coğrafya eğitiminde en çok kullandıkları öğretim metodu üzerine görüşleri belirlenmiştir. Görüşmelerle elde edilen nitel ve nicel verilerin bazıları örnek olarak yansıtılmış olup, verilerin tümü yorumsal analiz edilmiştir.

Yapılan analiz ve sentezler sonucunda coğrafya öğretmenlerinin günümüz coğrafya eğitiminde en çok kullandıkları öğretim metodu ortaya konulmuştur. 500'den fazla öğretmene uygulanan anketlerden elde edilen verilerden ve özellikle öğretmenlerle karşılıklı istişare görüşmelerinden ve açık uçlu sorulardan analizler yapılarak çalışma sonuçlandırılmıştır.

3. Bulgular

Eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken birçok öğretim unsurundan faydalanılmaktadır. Ancak bazı öğretim metotları vardır ki diğerlerine göre daha etkili ve faydalıdır. Coğrafya eğitiminde de verimli bir coğrafya dersinin yapılabilmesi için bazı öğretim yöntemlerinin daha çok kullanılması gerekmektedir.

“Sizce verimli bir coğrafya dersinin yapılabilmesi için en etkili öğretim aşağıdakilerden hangisidir?” sorusuna, araştırmaya katılan coğrafya öğretmeninin görüşlerinin dağılımı şöyledir; öğretmenlerin 330’u (%65) “Zenginleştirilmiş coğrafya dersliği”, 83’ü (%16,3) “Etkileşimli tahta”, 78’i (%15,4) “Coğrafya gezileri”, 17’si (%3,3) “Diğer” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir (Tablo 3.1).

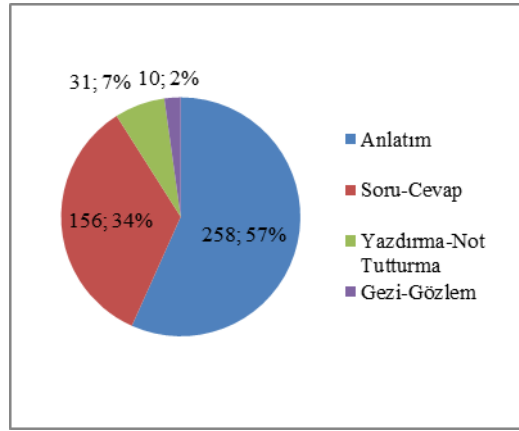
Tablo 3.1 Verimli bir coğrafya dersinin yapılabilmesi için en etkili öğretim aracına ait bulgular

Sizce verimli bir coğrafya dersinin yapılabilmesi için en etkili öğretim aşağıdakilerden hangisidir.		Frekans	Yüzde
Geçerli	Etkileşimli Tahta	83	16,3
	Zenginleştirilmiş Coğrafya Dersliği	330	65
	Coğrafya Gezileri	78	15,4
	Diğer	17	3,3
	Toplam	508	100

Görülüyor ki verimli bir coğrafya dersinin yapılabilmesi için en etkili öğretimin zenginleştirilmiş coğrafya dersliği ile gerçekleştirilebileceği görüşü çoğunluktadır. Zenginleştirilmiş coğrafya derslikleri ile birlikte etkileşimli tahta kullanımı ve coğrafi arazi çalışmalarının da yapılması gerektiği görüşü benimsenmektedir.

Tablo 3.2. Coğrafya derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerine ait bulgular

Coğrafya dersi ile ilgili olarak aşağıdaki öğretim yöntemlerinden en çok hangisini kullanıyorsunuz?		Frekans	Yüzde
Geçerli	Anlatım	258	50,8
	Soru-Cevap	156	30,7
	Yazdırma-Not Tutturma	31	6,1
	Gezi-Gözlem	10	2
	Toplam	508	100



Coğrafya derslerinde en çok kullanılan öğretim yöntemi birçok araştırma sonuçları da göz önüne alındığında “Anlatım” tekniğidir. Anlatım metodunu soru-cevap yöntemi izlemektedir. Araştırma sonuçlarına göre: “Coğrafya dersi ile ilgili olarak aşağıdaki öğretim yöntemlerinden en çok hangisini kullanıyorsunuz?” sorusuna, araştırmaya katılan 508 coğrafya öğretmeninin görüşlerinin dağılımı şöyledir; öğretmenlerin 258’i (%50,8) “anlatım”, 156’sı (%30,7) “soru-cevap”, 31’i (%6,1) “yazdırma-not tutturma”, 10’u(%2) “gezi-gözlem” şeklinde

görüşlerini belirtmişlerdir (Tablo 3.2). Coğrafya eğitiminin genel olarak anlatım ve soru cevap metotları ile gerçekleştirildiği görülmektedir.

Oysaki uygulamalı bilimlerden olan coğrafya eğitiminde bu iki metodun yanında arazi çalışması metodunun daha çok kullanılması ayrıca teknolojik araçlarla desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca coğrafya eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ve öğrencinin daha aktif hale getirilmesi de gereklidir. Bu şekilde yapılan coğrafya dersleri daha kalıcı, daha verimli ve daha etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesinde ciddi manada etkilidir.

4. Sonuç ve öneriler

4.1. Sonuç

Bu bölümde araştırmanın önceki bölümlerinde elde edilen bulgular ve yapılan yorumlarla ilişkili olarak sonuçlara yer verilmiş, bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunmuştur.

Coğrafya eğitiminde anlatım, gezi gözlem, soru cevap, tartışma, gösteri gibi birçok öğretim metodundan faydalanılmaktadır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre bu metotlar içinde lise coğrafya eğitiminde en çok kullanılan öğretim yöntemi “anlatım” tekniğidir. Yine lise coğrafya öğretmenlerine uygulanan anket sonuçlarına göre coğrafya eğitiminde en çok kullanılan anlatım metodunu soru-cevap yöntemi izlemektedir.

Bu bulgulardan liselerde coğrafya eğitiminin genel olarak anlatım ve soru cevap metotları ile gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Düz anlatım yöntemi olarak da bilinen anlatım metodunun öğretmen merkezli olması, öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olması, öğrencileri ezberciliğe yöneltmesi, öğrencileri hazır alıştırması gibi dezavantajları bulunmaktadır. Bu dezavantajlar göz önüne alındığında “anlatım” metodunun bireylere coğrafi bilincin kazandırılmasında etkili bir yöntem olmadığı görülmektedir.

Uygulamalı bir bilim olan coğrafya eğitiminde “anlatım” metodu ile birlikte diğer metotların ve ders araçlarının da etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre; verimli bir coğrafya dersinin yapılabilmesi için en etkili öğretimin “**zenginleştirilmiş coğrafya dersliği**” ile gerçekleştirilebileceği görüşüdür. Coğrafya eğitiminde; özellikle coğrafya materyalleri ile donatılmış coğrafya dersliklerinin kullanılması, gözlemlemeye dayalı alan çalışmalarının yapılması, bilimsel laboratuvar çalışmaları niteliğinde olan arazi çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

4.2. Öneriler

Yapılan araştırma ile elde edilen bulgular sonucunda coğrafya eğitiminin problemlerinin giderilmesi ve coğrafya programın hedeflerine ulaşabilmesi, Türk Milli Eğitimine faydalı olabilmesi için öneriler aşağıda belirtilmiştir.

1- Büyük oranda anlatım yöntemi ile gerçekleştirilen lise coğrafya eğitimi yapılandırmacı yaklaşım ile desteklenmelidir.

2- Gerekli ders materyalleri ile anlatım metodu zenginleştirilmelidir.

3- Öğrencilerin derslerde daha aktif hale getirilmesi sağlayacak metotlar geliştirilmelidir.

4- Etkili bir coğrafya eğitimi için; coğrafya eğitiminde öğretmenlerin en çok kullandığı anlatım metodu, diğer öğretim metotları ve ders araçları ile daha çok desteklenmelidir.

5- Öğretmenler öğretim materyalleri ve kullanımı konusunda seminerlere alınmalıdır.

6- Zenginleştirilmiş coğrafya derslikleri oluşturulmalı ve anlatım metodu ile desteklenmelidir.

7- Arazi çalışmalarının artırılarak bu metodun önündeki prosedürler azaltılmalıdır.

8- Okulların araç gereç konusundaki eksiklikleri giderilmelidir.

9- Öğretmenler materyal geliştirme konusunda gerekli eğitimlere tabi tutulmalıdır.

Kaynakça

Aladağ, C. (2003). Ortaöğretimde coğrafya öğretmeni profili ve öğretmen görüşleri ışığında müfredat değerlendirilmesi (Konya İli Örneği) (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Artvinli, E. (2010a). *Coğrafyada öğretmen eğitimi: Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ihtiyaç analizi*. Pegem Akademi.

Artvinli, E. (2010b). Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 387-408

Artvinli, E. (2019). Tarih ve coğrafyayı neden birlikte düşünmeliyiz? In M. Y. Ertaş (Ed.), *Tarih bilimi ve metodolojisi* (pp. 143-150). İdeal Kültür Yayıncılık.

Artvinli, E. (2021). Coğrafya eğitiminde proje tabanlı öğrenme. E. Artvinli & Y. Değirmenci (Eds.) içinde, *Uygulama örnekleriyle coğrafya eğitiminde yeni yaklaşımlar-2* (pp. 120-150). Nobel Yayınevi.

Artvinli, E., & Değirmenci, Y. (Eds.). (2021). *Uygulama örnekleriyle coğrafya eğitiminde yeni yaklaşımlar-1*. Nobel Yayınevi.

Basha, S. (2004). *Methods of teaching geography*, Discovery Publishing House.

Bednarz , SW., Norman., CB., Boehm, RG., De Souza, AR., Downs RM., Marran., JF., Morrill, RW., & Salter, CL. (1994). *Geography for life: national geography standards 1994*. Washington DC. National Geographic Research and Exploration.

Efe, R. (1997). Coğrafyada yeni yaklaşımlar, coğrafya eğitiminde çağdaş metod ve teknikler. *Marmara Coğrafya Dergisi* (1), 135-149.

Erdoğan, M. (2018). Çevresel eğitim ve coğrafya öğretimi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(2), 125-140.

Erdoğan, M. (2018). Çevresel eğitim ve coğrafya öğretimi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(2), 125-140. <https://doi.org/xx.xxxx/xx>

Goodchild, M. F., & Janelle, D. G. (2010). *Spatial thinking and geographic information systems*. Springer.

Goodchild, M. F., & Janelle, D. G. (2010). *Spatial thinking and geographic information systems*. Springer.

Gökçe, N., & Gündoğan, F. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve coğrafya öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 46(1), 78-92.

Gökçe, N., & Gündoğan, F. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve coğrafya öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 46(1), 78-92. <https://doi.org/xx.xxxx/xx>

Gritzner, CF. (2003). Why geography? *The Journal of Geography* Wilson Education 102(2), 90-91.

Güngör Kazan, N. (2010). Ortaöğretim IX. sınıf coğrafya dersi öğretim programı'nın uygulanmasında yaşanan sorunların öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi (Ankara ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güngördü, E. (2002). Coğrafya'da öğretim yöntemleri ilkeler ve uygulamalar, Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2019). Bilimsel araştırma yöntemi (34. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, H. (2013). Neden coğrafya? Neden coğrafya eğitimi? (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kesler, T. (2007). Coğrafya eğitimi ve teknoloji kullanımı: yeni öğretim metotları ve teknolojik modellerin ortaöğretimdeki rolü (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lemke, J. L. (2004). *Teaching and learning geography with technology*. Routledge.

Lemke, J. L. (2004). *Teaching and learning geography with technology*. Routledge.

Özdemir, A. (2017). Öğretim yöntemlerinin coğrafya dersine etkileri. *Eğitim ve Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 56-67. <https://doi.org/xx.xxxx/xx>

Robson, C. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması (Real World Research) (Ed. Ş. Çinkır, N. Demirkasımoğlu). Anı Yayınları.

Sekin, S., Ünlü, M. (2002). Coğrafya dersinin temel öğretim sorunları, *Marmara Coğrafya Dergisi*, (5).

Sezer, A. (2002). Ortaöğretim kurumlarında coğrafya öğretim teknolojisinin öğrenci başarısına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Smith, M. K., & Brown, K. (2015). Geography education: Emerging trends and challenges. *Educational Review*, 67(3), 341-358. <https://doi.org/xx.xxxx/xx>

Sönmez, ÖF., Çavuş, H., & Merey, Z. (2009). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 4(2), 213-228.

Şahin, C. (2003). Coğrafya öğretimi sorunları, çözüm önerileri, Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Taylor, L. (2012). *Geography education for the future: Methods and strategies*. Cambridge University Press.

Ünlü, H., & Dönmez, B. (2019). Coğrafya derslerinde saha çalışmalarının etkisi. *Anadolu Eğitim Dergisi*, 20(4), 112-125. <https://doi.org/xx.xxxx/xx>

Yli-Panula, E., Jeronen, E., & Lemmetty, P. (2020). Teaching and learning methods in geography promoting sustainability. *Education Sciences*, 10(1), 5.

BÖLÜM VIII

Çocuklar İçin Felsefe (P4C)

Vildan DONMUŞ KAYA¹

Cemre Gamze KORKMAZ MACİT²

"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

¹ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [0000-0003-4362-393X](mailto:vildandnms@gmail.com), vildandnms@gmail.com

² Yüksek Lisans öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, cgk1996@hotmail.com

gibi sorular ve 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 (Murriss, 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 yaşanan 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 olmayacağını 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, araştırmacı 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 düşüncelerini 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 bulunduğu 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 felsefi yaklaşımlarına veya fikirlerine destek olmaktır. Matthews bu sayede çocuklara ve büyüklere de felsefe yapma tutumunun öğretilceğine 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 kullandığımız 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 kullanılmaktadır. 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 yaşanan 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-geçerlidir (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-düzeltelemeye 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’in 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 tanımlanmıştır. 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 oluşturmaya 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 oluşturularak 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 örneklerle (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 diyalogun önemine (Kökten, 2022), P4C'nin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine (Akan ve Bilgin, 2022), P4C eğitiminde çizgi filmlerin uyaran olarak kullanılmasına (Boyras, 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 örneklerle (Akkocaoğlu Çayır, 2021), P4C eğitiminin derslerde nasıl gerçekleştiği ve öğrenciler üzerindeki etkisine (Daşdelen, 2021; Kayaalp, 2021; Turhan, 2021), üstün yetenekli/zekalı öğrencilerle P4C eğitime (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 (Pekkaras, 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 P4Cy 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 eğitimi (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 (Boyras & Türkcan, 2017) odaklanıldığı görülmektedir.

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 efficacy in autodidactic learning: The effects 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 görünüşleri. 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>

Celebi, 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 Sistemantik 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 Eğitime 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). İnförmel 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 yanlışlar. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 57-74.

Gürdal, G. (2022). Çocuklar için felsefe eğitiminde hipotetik düşünme yönteminin ilkökul 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 (Yayımlanmamış 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 (Yayımlanmamış 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 Düşüncelerine 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 İçin 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”

Uygulamasý: Nitel Bir Çalıřma Örneđi. 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 Fakóltesi
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 Diyalogun 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 duyuşal 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 İlişili 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](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). Felsefî 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>